
 <p>UF GD Universidade Federal da Grande Dourados</p>	<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO</p>	 <p>UF GD PPGEdu Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
--	---	---

MILENE DIAS AMORIM

**RECONHECIMENTO DE TÍTULOS ESTRANGEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO
BRASIL: POLÍTICA, PROCESSOS E RESULTADOS DA PLATAFORMA**
CAROLINA BORI

DOURADOS-MS

2023

MILENE DIAS AMORIM

**RECONHECIMENTO DE TÍTULOS ESTRANGEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO
BRASIL: POLÍTICA, PROCESSOS E RESULTADOS DA PLATAFORMA
CAROLINA BORI**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

Pesquisa subsidiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), por meio de bolsa de estudo à doutoranda.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real.

DOURADOS-MS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A524r Amorim, Milene Dias

Reconhecimento de títulos estrangeiros de pós-graduação no Brasil: política, processos e resultados da Plataforma Carolina Bori [recurso eletrônico] / Milene Dias Amorim. -- 2023.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Giselle Cristina Martins Real.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Plataforma Carolina Bori. 2. Política educacional. 3. Pós-graduação. 4. Reconhecimento de diploma. I. Real, Giselle Cristina Martins. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

MILENE DIAS AMORIM

**RECONHECIMENTO DE TÍTULOS ESTRANGEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO
BRASIL: POLÍTICA, PROCESSOS E RESULTADOS DA PLATAFORMA
CAROLINA BORI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real.

Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Data da defesa: 27 / 07 / 2023.

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real (Presidente da banca) _____
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda _____
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Kellcia Rezende Souza _____
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Ana Lucia Marran _____
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Fabiano Antônio dos Santos _____
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

À minha família, com carinho....

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por Ele ter sido meu apoio, refúgio e forças nesses anos de tamanha solidão acadêmica que acomete a escrita de uma tese.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD) pela base formativa necessária que me proporcionou, e ainda proporciona, para chegar até aqui.

Agradeço à FUNDECT por mais uma vez confiar em meu trabalho, ofertando a base financeira necessária para a construção de minha pesquisa.

Agradeço aos professores do PPGEdu/UFGD pelas aulas e pela transmissão do conhecimento importantes à minha formação.

Agradeço à minha orientadora, profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real, por seu apoio, suas orientações tão necessárias e até mesmo pelos “puxões de orelha”: foram essenciais para a construção desta tese.

Agradeço aos professores Dr. Fabiano Antônio dos Santos, Dra. Ana Lucia Marran, Dra. Kellcia Rezende Souza e Dra. Maria Alice de Miranda Aranda por aceitarem participar de minha banca e darem suas contribuições essenciais ao crescimento da minha pesquisa.

Agradeço aos colegas de turma: mesmo em tempos de distanciamento, marcados por uma pandemia, resistimos. Em especial, agradeço às minhas “camilinhas”, Jullie, Evally e Fabiany, que foram apoio, orientação, desabafo, força e amizade durante o doutorado e, com certeza, serão para a vida toda.

Agradeço à minha família e a meu noivo, pelo apoio incondicional, por sempre estarem ao meu lado e pela compreensão nas minhas ausências. Vocês são minha força propulsora para seguir adiante, sempre.

RESUMO

AMORIM, Milene Dias. **Reconhecimento de títulos estrangeiros de pós-graduação no Brasil:** política, processos e resultados da Plataforma Carolina Bori. 2023. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a política de reconhecimento de títulos estrangeiros de pós-graduação *stricto sensu* instaurada no Brasil a partir de 2016, quando foi criada a Plataforma Carolina Bori, por meio da Portaria Normativa nº 22/2016. A Plataforma Carolina Bori consiste em estrutura digital concebida para realizar a mediação dos processos de reconhecimento e, por esse motivo, possui consistente número de informações sobre os processos de solicitações de reconhecimentos inseridos em seu sistema desde a sua implementação, em 2017, sendo capaz de delinear o movimento produzido no Brasil que contextualiza a temática como um problema de Estado. Nesse sentido, tem-se por objetivo geral, analisar a política de reconhecimento de títulos estrangeiros de pós-graduação a partir da adoção da Plataforma Carolina Bori com vistas a explicitar seus resultados. Para tanto, esta tese é construída a partir da abordagem qualitativa e tem as pesquisas bibliográfica e documental como métodos de execução da análise dos dados obtidos. Seu ápice está no corpus documental extraído do portal da Plataforma Carolina Bori e obtido a partir de solicitação restrita junto ao Ministério da Educação via Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), contendo elementos caracterizadores de 7.767 processos de pedidos de reconhecimento inseridos na Plataforma durante o período de 2017 a 2020, com vistas a identificar origens, características, cronologias, perfis, áreas do conhecimento e resultados dos processos de reconhecimento de títulos que tramitam no período. Os resultados das análises demonstram que a mobilidade acadêmica brasileira tem se embasado no que se pode chamar de “efeito colateral da internacionalização”, que é a mobilidade de forma espontânea por meio do fenômeno *cross-border education*, onde não há parcerias ou cooperação entre países e a educação superior é movida por questões comerciais. A escolha por países com facilidades de acesso, sem grande prestígio acadêmico, a escolha por áreas do conhecimento saturadas no Brasil e o alto índice de processos de reconhecimento cancelados e indeferidos pelas instituições de ensino superior brasileiras, evidenciam o fenômeno referido. As análises também revelam que os prazos determinados pelas normativas para as tramitações normal e simplificada permanecem como gargalo dessa política, demonstrando que o cenário de reconhecimento títulos estrangeiros é complexo e necessita de ações mais abrangentes do que apenas impor prazos e regular as ações das instituições reconhecedoras. Assim, confirma-se que a política de reconhecimento de títulos promovida por meio da Plataforma Carolina Bori se configura como resposta do Estado brasileiro para a crescente demanda de pedidos acarretada pela mobilidade, porém, não se trata de uma resposta que solucione o problema da entrada de títulos de formações sem qualidade no Brasil, nem que limite a mobilidade de brasileiros para Instituições de Ensino Superior estrangeiras em busca de certificações nem sempre atestadas. Trata-se, portanto, de uma resposta focalizada e pontual, sem mudanças substantivas, o que leva a crer que o Brasil tem contribuído com o abastecimento do mercado de qualificações mundiais a partir da sua política de reconhecimento de títulos estrangeiros.

Palavras-chave: Plataforma Carolina Bori; política educacional; pós-graduação; reconhecimento de diploma.

ABSTRACT

AMORIM, Milene Dias. **Recognition of foreign graduate degrees in Brazil: policy, processes and results of the Carolina Bori Platform.** Dourados, 2023. 270 p. Thesis (Doctorate in Education) – College of Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2023.

This research has as its object of study the stricto sensu policy for the recognition of foreign graduate degrees established in Brazil in 2016, when the Carolina Bori Platform was created, through Normative Ordinance no. 22/2016. The Carolina Bori Platform consists of a digital structure designed to mediate recognition processes and, for this reason, has a consistent amount of information about recognition request processes inserted in its system since its implementation, in 2017, being able to outline the movement produced in Brazil that contextualizes the theme as a State problem. In this sense, the general objective is to analyze the policy for recognizing foreign graduate degrees based on the adoption of the Carolina Bori Platform in order to explain its results. Therefore, this thesis is built from the qualitative approach and has bibliographical and documental research as methods of executing the analysis of the data obtained. Its apex is in the documentary corpus extracted from the Carolina Bori Platform portal and obtained from a restricted request with the Ministry of Education via the Electronic System of the Citizen Information Service, containing elements that characterize 7.767 processes of recognition requests inserted in the Platform during the period from 2017 to 2020, with a view to identifying origins, characteristics, chronologies, profiles, areas of knowledge and results of the recognition processes of titles that are processed in the period. The results of the analyzes demonstrate that Brazilian academic mobility has been based on what can be called the “collateral effect of internationalization”, which is spontaneous mobility through the cross-border education phenomenon, where there are no partnerships or cooperation between countries, and higher education is driven by commercial issues. The choice for countries with easy access, without great academic prestige, the choice for saturated areas of knowledge in Brazil and the high rate of canceled and rejected recognition processes by Brazilian higher education institutions, demonstrate the referred phenomenon. The analyzes also reveal that the deadlines determined by the regulations for the normal and simplified procedures remain a bottleneck in this policy, demonstrating that the foreign title recognition scenario is complex and requires more comprehensive actions than just imposing deadlines and regulating the actions of the recognizing institutions. Thus, it is confirmed that the title recognition policy promoted through the Carolina Bori Platform is configured as a response from the Brazilian State to the growing demand for requests brought about by mobility, however, it is not a response that solves the problem of entry lack of quality training titles in Brazil, nor does it limit the mobility of Brazilians to foreign Higher Education Institutions in search of certifications that are not always attested. It is, therefore, a focused and punctual response, without substantive changes, which leads one to believe that Brazil has contributed to supplying the global qualifications market based on its policy of recognizing foreign qualifications.

Keywords: Carolina Bori Platform; educational politics; postgraduate studies; diploma recognition.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normatizações da política de validação de títulos estrangeiros no Brasil implantadas entre 1996 e 2015	58
Quadro 2 – As 10 universidades mais procuradas para realização de reconhecimento de diplomas estrangeiros pela Plataforma Carolina Bori por ano e quantidade de processos recebidos.....	103
Quadro 3 – As 10 universidades mais procuradas para realização de reconhecimento de diplomas estrangeiros pela Plataforma Carolina Bori de 04/2017 e 06/2021	104
Quadro 4 – 10 IES mais acionadas para a realização de reconhecimento de diplomas estrangeiros pela Plataforma Carolina Bori entre 04/2017 e 06/2021, por data de credenciamento na Plataforma, normatizações específicas para reconhecimento, destaques processuais e valor do processo.....	106
Quadro 5 – 11ª e 12ª IES mais acionadas para a realização de reconhecimento de diplomas estrangeiros pela Plataforma Carolina Bori entre 04/2017 e 06/2021, por data de credenciamento na plataforma, normatizações específicas para reconhecimento, destaques processuais e valor do processo	115
Quadro 6 – 10 universidades que mais realizaram tramitação simplificada no ano de 2019.	126
Quadro 7 – As 10 IES com maior número de diplomas por país de origem e dependência administrativa	154
Quadro 8 – Quantidade de processos por Grande Área, Área do Conhecimento e tipo de curso impetrados por brasileiros	162
Quadro 9 – As 10 áreas do conhecimento com maior número de processos de reconhecimento impetrados por brasileiros na Plataforma Carolina Bori por tipo de curso (2017-2020)	166
Quadro 10 – As 10 áreas do conhecimento com maior número de processos de reconhecimento impetrados por estrangeiros na Plataforma Carolina Bori por tipo de curso (2017-2020).....	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de IES por categoria administrativa e ano de credenciamento na Plataforma Carolina Bori aptas para o reconhecimento	97
Tabela 2 – Quantidade de IES credenciadas na Plataforma Carolina Bori por região e categoria administrativa para realizar reconhecimento entre 04/2017 e 06/2021	101
Tabela 3 – Quantidade de solicitações de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG inseridas na Plataforma Carolina Bori por ano.....	123
Tabela 4 – Quantidade de processos por curso e por ano do diploma.....	124
Tabela 5 – Quantidade de processos por curso, ano e tipo de tramitação	125
Tabela 6 – Quantidade total de processos por ano e por tipo de tramitação	126
Tabela 7 – Quantidade de processos simplificados por ano e justificativa	128
Tabela 8 – Quantidade de diplomas por sua década de emissão	129
Tabela 9 – Quantidade de processos por década de nascimento de seus solicitantes brasileiros	134
Tabela 10 – Quantidade de solicitações de reconhecimento de brasileiros por gênero e ano	135
Tabela 11 – Quantidade de pessoas do sexo feminino e masculino que solicitaram reconhecimento por faixa etária	135
Tabela 12 – Quantidade de processos por nacionalidade de seu impetrante.....	139
Tabela 13 – Quantidade de processos inseridos na Plataforma Carolina Bori pelos brasileiros por nacionalidade do diploma (2017-2020).....	145
Tabela 14 – Quantidade de processos de reconhecimento impetrados por brasileiros por década e país de expedição do diploma**	151
Tabela 15 – Quantidade de processos inseridos na Plataforma Carolina Bori com diplomas na área Educação por país de origem (2017-2020)	169
Tabela 16 – Quantidade de processos na etapa “Análise Acadêmica” por ano de solicitação e situação em novembro de 2021	177
Tabela 17 – Quantidade de processos na etapa “homologação” por ano de solicitação e situação em novembro de 2021	178
Tabela 18 – Quantidade de processos por ano de solicitação, por ano da última movimentação na Plataforma e por processos reconhecidos	180
Tabela 19 – Quantidade de processos finalizados e apostilados por grandes áreas do conhecimento e os cinco países com maior número de aprovação na tramitação normal	183
Tabela 20 – Quantidade de solicitações da área de Educação na tramitação normal por situação processual nos sete países com maior número de processos da área.....	185
Tabela 21 – Quantidade de solicitações da tramitação normal por situação processual nos dez países com maior número de processos.....	186
Tabela 22 – Quantidade de processos finalizados e apostilados por grandes áreas do conhecimento e os cinco países com maior número de aprovação na tramitação simplificada	191
Tabela 23 – Quantidade de processos por ano de solicitação, por ano da última movimentação na plataforma e por processos reconhecidos	192

LISTA DE FÍGURAS

Figura 1 – Organograma da tramitação do tipo Normal para reconhecimento	87
Figura 2 – Organograma da tramitação do tipo simplificada para reconhecimento.....	91
Figura 3 – IES credenciadas na Plataforma Carolina Bori entre 04/2017 e 06/2021 por região brasileira para realizar reconhecimento	98
Figura 4 – Percentual de brasileiros solicitantes de reconhecimento via Plataforma Carolina Bori por região de domicílio.....	136
Figura 5 – Crescimento de matrículas internacionais ou estrangeiras no ensino superior em todo o mundo (1998-2019)	143
Figura 6 – Percentual de processos inseridos na Plataforma Carolina Bori por brasileiros a partir de sua origem continental (2017-2020)	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de processos por nível, ano de solicitação de reconhecimento e procedência de seu solicitante	131
Gráfico 2 – Quantidade de solicitantes de reconhecimento por unidade federativa de domicílio	137
Gráfico 3 – Quantidade de processos por Grande Área de conhecimento dos diplomas (2017-2020).....	159
Gráfico 4 – Quantidade de processos por grande área do conhecimento e continente de origem	160
Gráfico 5 – Quantidade de processos por grande área do conhecimento e tipo de curso de PG	161
Gráfico 6 – Quantidade de processos da tramitação normal finalizados e apostilados por ano	183

LISTA DE ABREVIACÃO E SIGLAS

ABPós-Mercosul – Associação Brasileira de Pós-Graduados no Mercosul
ACESC – Aliança de Serviços de Avaliação de Credenciais do Canadá
AGEE – Agenda Global Estruturada para a Educação
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANM - Academia Nacional de Medicina
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
ANPG – Associação Nacional dos Pós-Graduandos
ANPGIEES – Associação Nacional dos Pós-Graduados em Instituições Estrangeiras de Ensino Superior
ARCU-SUL – Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul e Estados Associados
ARWU – Academic Ranking of World Universities
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BTDCAPES – Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPF – Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CES – Câmara de Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CICIC – Centro Canadense de Informações para Credenciais Internacionais
CMC – Conselho do Mercado Comum
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNJ - Conselho Nacional de Justiça
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EEES – Espaço Europeu de Educação Superior
E-SIC – Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
EUA – Estados Unidos
FOPROP – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
FUNDECT – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES
HEEACT - Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan
IBECC – Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICTs – Instituições Científicas e Tecnológicas
IES – Instituição de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA – Master Business Administration
MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC – Ministério da Educação
Mercosul – Mercado Comum do Sul
MEXA - Mecanismo Experimental de Credenciamento
MDB-SC – Movimento Democrático Brasileiro de Santa Catarina

NARIC – Centros Nacionais de Informação de Reconhecimento Acadêmico da União Europeia
NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo
OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIM – Organização Internacional para as Migrações
OMC – Organização Mundial do Comércio
OMS – Organização Mundial da Saúde
PCB – Plataforma Carolina Bori
PG – Pós-graduação
PL – Projeto de Lei
PLS – Projeto de Lei do Senado
PMDB-PR – Partido do Movimento Democrático Brasileiro do Paraná
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPA – Plano Plurianual
PPG – Programa de Pós-graduação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
Redes ENIC – Rede Europeia de Centros de Informação na Região Europeia
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIMERCOSUL - Sistema Integrado de Mobilidade do Mercosul
SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação
STJ – Superior Tribunal de Justiça
STF – Superior Tribunal Federal
THE – Times Higher Education
UCH – Universidade do Chile
UCM – Universidade de Classe Mundial
UE – União Europeia
UEs – Universidades Estaduais
UFs – Universidades Federais
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UNAM – Universidade Nacional Autônoma do México
UnB – Universidade de Brasília
UNESA – Universidade Estácio de Sá

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

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

UNIUBE – Universidade de Uberaba

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

UPs – Universidades Particulares

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A PÓS-GRADUAÇÃO NAS AGENDAS NACIONAL E INTERNACIONAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A PAUTA DE RECONHECIMENTO DE TÍTULOS ESTRANGEIROS	35
2.1 A pós-graduação em questão: de espaço de construção do conhecimento a um bem de serviço ao interesse do capital internacional.....	36
2.2 O cenário da mobilidade estudantil de pós-graduandos.....	46
2.3 A política de reconhecimento de títulos estrangeiros de pós-graduação.....	51
3 RECONHECIMENTO DE TÍTULOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL (2016 A 2020): PROCESSOS DA PLATAFORMA CAROLINA BORI	62
3.1 Plataforma Carolina Bori: política, contextos e objetivos	66
3.2 Plataforma Carolina Bori: procedimentos metodológicos do reconhecimento	81
3.3 Plataforma Carolina Bori: efetividade nos processos das universidades.....	95
4 OS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO DE TÍTULOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: ANÁLISES DOS RESULTADOS	120
4.1 Plataforma Carolina Bori: Caracterização das solicitações	122
4.2 Plataforma Carolina Bori: Perfil dos solicitantes.....	132
4.3 Plataforma Carolina Bori: Origem dos títulos	142
4.4 Plataforma Carolina Bori: Áreas do conhecimento contempladas	156
4.5 Plataforma Carolina Bori: processos e resultados	174
4.5.1 Tramitação Normal: características e origens dos processos (in)deferidos.....	179
4.5.2 Tramitação Simplificada: características e origens dos processos (in)deferidos	188
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICE A – Quadro de instituições de Educação Superior por data de adesão à Plataforma Carolina Bori	228
APÊNDICE B – Quadro de instituições de Educação Superior credenciadas na Plataforma Carolina Bori, por quantidade de processos por ano (2017-2020)	233
APÊNDICE C – Quadro de nacionalidade de solicitantes de reconhecimento de diplomas de PG via Plataforma Carolina Bori, por quantidade de processos, gênero e ano de solicitação	236
APÊNDICE D – Quadro de quantidade de processos de reconhecimento por estado brasileiro de domicílio do impetrante	238
APÊNDICE E – Quadro com mediana de idade dos solicitantes de reconhecimento por ano da solicitação e estado de domicílio	239
APÊNDICE F – Quadro com nacionalidade dos diplomas com pedido de reconhecimento por brasileiros por ano (2017-2020)	240
APÊNDICE G – Quadro com quantidade de processos de reconhecimento por década e país de expedição do diploma	242
APÊNDICE H – 10 IES mais acionadas por brasileiros nos 10 países com maior número de processos por dependência administrativa (2017-2020)	244

APÊNDICE I – Quantidade de processos inseridos na Plataforma Carolina Bori pelos imigrantes por nacionalidade (2017-2020)	247
APÊNDICE J – Quantidade de processos de reconhecimento de diplomas de PG por grande área do conhecimento e país de origem do diploma	249
APÊNDICE K – Quantidade de processos de reconhecimento de diplomas de PG por área do conhecimento e tipo de curso	253
APÊNDICE L – Quantidade de processos de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG impetrados por brasileiros por área de conhecimento e país de origem (2017-2020)	255
APÊNDICE M – Quantidade de processos de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG impetrados por estrangeiros por área de conhecimento e país de origem (2017-2020)	267
APÊNDICE N – Quantidade de processos de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG por etapa e situação da última movimentação na Plataforma Carolina Bori (2017-2020)	269

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de um estudo na área da educação superior, com foco nos processos de reconhecimento de títulos estrangeiros, que explicitam movimento crescente de brasileiros para cursar pós-graduação *stricto sensu* no exterior¹.

A tese se debruça sobre as decisões políticas, as medidas administrativas e os marcos normativos que contribuem para situar e contextualizar as condições que envolvem o cenário prático da política de reconhecimento de diplomas estrangeiros de Pós-Graduação (PG) no Brasil.

Deve-se explicitar que esse cenário está imerso em um contexto mais amplo, em que a educação superior, a exemplo dos demais níveis de formações institucionalizados, reflete as contradições da sociedade globalizada. As mudanças sociais, econômicas e tecnológicas acarretadas pela adoção da lógica neoliberal provocam transformações nos cenários nacional e internacional, que, por sua vez, causam aumento progressivo da demanda por formação especializada de alto nível. Tal aumento implica em novas exigências que se voltam para a verticalização do desenvolvimento profissional. Ou seja, a competitividade e a produtividade, impulsionadas pela lógica neoliberal, têm exigido um novo nível de formação profissional que atenda às necessidades do mundo do trabalho globalizado.

Tal panorama global influencia diretamente o trânsito de estudantes em busca de formação e qualificação em outros países, ocasionando a mobilidade acadêmica internacional.

Iorio (2018), em levantamento de dados de 2013 a 2017, no *Education at a Glance*², criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³, apontou o aumento na internacionalização do ensino superior. Segundo a autora, os documentos demonstram que, em 1975, existiam 800 mil estudantes estrangeiros universitários pelo mundo. Em 1995, esse número chegou aos 1,7 milhões, e, em 2011, alcançou os 4,3 milhões. Dados de 2015 da OCDE confirmam a tendência crescente, pois esse montante atingiu os 4,6 milhões.

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) e que faz parte do projeto “Política de validação de diplomas estrangeiros no Brasil: atores, destinos e processos”, financiado pelo CNPq, sob coordenação da professora Dra. Giselle Cristina Martins Real.

² O termo pode ser traduzido como “visão geral da educação”. Trata-se de um documento onde a OCDE expõe indicadores da educação internacionalmente com informações sobre os recursos humanos e financeiros investidos na educação e como funcionam os sistemas de educação.

³ Organização internacional composta por 38 países considerados mais ricos e alguns países convidados. Com 60 anos de existência, a Organização trabalha fornecendo consultoria sobre políticas públicas e estabelecimento de padrões internacionais com o intuito, segundo ela, de obter soluções para uma série de desafios sociais, econômicos e ambientais. O Brasil não se configura como membro, mas ocupa a posição de “parceiro-chave” na entidade (OCDE, 2021a).

A PG está inclusa nesses números porquanto é vista como facilitadora para o ingresso no mundo do trabalho. Porém, o significativo movimento de massificação e a mercantilização do ensino superior, inclusive por instituições transnacionais, com mudanças no mundo laboral e no setor produtivo, a ampliação das demandas sociais e o incremento da educação a distância são problemas que a tem assolado (Dias Sobrinho, 2007a).

A literatura aponta para um quadro de mobilidade impulsionado por desejos particulares (Costa, F., 2019; Vilarinho; Gonzales, 2014; Castro, 2019) que se distanciam do objetivo central da formação ofertada pela PG *stricto sensu*. Almeida (2017) sustenta que a PG é um *locus* de produção de novos conhecimentos e tem a pesquisa como um dos seus núcleos fundamentais de constituição, contribuindo para o avanço do conhecimento científico que, por sua vez, faz avançar também as forças produtivas e as relações sociais de produção no sistema capitalista.

Nesse contexto, a mobilidade acadêmica internacional pode ser problematizada, no Brasil, a partir do gradual aumento de portadores de diplomas que acionam Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras para solicitar o reconhecimento de diplomas estrangeiros de mestrado e/ou doutorado, se transformando em um desafio às políticas educacionais vigentes.

Em tempo, convém explicitar que, na legislação brasileira, o processo que valida um diploma de graduação estrangeiro para atuar no País é denominado de **revalidação**, enquanto esse processo voltado para diplomas de PG estrangeiros é denominado de **reconhecimento**, e é a este último que a presente tese se volta. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), inscrita na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a PG brasileira abrange os cursos de especialização (*lato sensu*) e de mestrado e doutorado (*stricto sensu*)⁴. Nesse bojo, uma vez que a legislação permite o reconhecimento de títulos estrangeiros apenas de cursos de mestrado e doutorado, são a estes que esta pesquisa está se referindo sempre que mencionar o reconhecimento de títulos estrangeiros de pós-graduação.

Para tanto, tem-se como configuração legal o art. 48 da LDB/1996 determinando que:

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular. [...] § 3º 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 (Brasil, 1996, cap. IV, art. 48, § 3º).

⁴ A PG *lato sensu* compreende programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso, o aluno obterá certificado. A PG *stricto sensu* compreende programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso, o aluno obterá diploma (Brasil, 2023a).

Assim, esta tese se assenta nas respostas do Estado brasileiro por meio da (re)formulação da política de reconhecimento de títulos estrangeiros para atender ao art. 48 da LDB/1996 (Brasil, 1996) e à crescente demanda social pelo serviço. Entre essas respostas estão a definição de normativas e o desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação (Barreyro; Lagoria, 2010; Costa, J., 2017; Real; Marran; Zeni, 2017).

O Estado, nesse contexto, é entendido como aparato da administração pública ou mesmo como o conjunto de instituições permanentes, a exemplo de órgãos legislativos, tribunais, exército, entre outras, que não formam um bloco monolítico necessariamente, mas possibilitam a ação do governo, atuando frente a problemáticas geradas a partir de demandas sociais (Hofling, 2001).

As políticas públicas, nesse meio, se apresentam como a materialização do Estado (Azevedo, J., 1997). Ela é apreendida, segundo Duarte (2004), como o conjunto de ações executadas pelo poder público visando o efetivo exercício da igualdade, que é a base de toda ordem social. Ou ainda como o conjunto de ações que produzirão efeitos específicos na vida dos cidadãos, a partir do envolvimento de vários atores e níveis de decisões de forma intencional (Souza, C., 2006). Palumbo (1994) complementa ao afirmar que políticas públicas são invisíveis, complexas e elusivas; são princípios orientadores dos regulamentos, leis e programas. Sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos e por isso ela exerce grande impacto no cotidiano da sociedade.

Nesse sentido, entende-se como política de reconhecimento de cursos as medidas adotadas pelo Estado brasileiro para responder à problemática do reconhecimento de títulos estrangeiros, deflagrada a partir do aumento dos pedidos de reconhecimento de títulos que ocorrem mais recentemente, especialmente, após os anos 2000, quando se observa a chegada de processos de judicialização aos tribunais superiores brasileiros, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) e o Supremo Tribunal Federal (STF) (Costa, F., 2019).

Deve-se considerar que, cada vez mais, o Estado brasileiro se insere em redes de interligações internacionais de coordenação e cooperação entre países e de mecanismos reguladores internacionais (Held; McGrew, 2001), principalmente no que tange à educação, com organismos como a OCDE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁵, que apregoam a construção de uma sociedade do conhecimento, na

⁵ Organização internacional que atua no Brasil desde 1964, oferecendo cooperação técnica a serviço de inúmeros projetos e iniciativas no âmbito das cinco áreas temáticas da Organização, a saber: educação, ciências naturais, ciências sociais, cultura, comunicação e informação. Seu objetivo principal é apoiar a criação e a implementação

qual a educação superior passa a ser o centro e a principal força produtiva, havendo “uma defesa da mercadorização da educação e a defesa aberta do capitalismo acadêmico e da criação de um mercado mundial de educação” (Maués, 2015, p. 7).

Tais interligações ocorrem devido à imersão do Brasil na ordem mundial de globalização que insere processos estruturadores da economia, da tecnologia e da comunicação em condições de unicidade com ações em tempo real e planetária (Castells, 1999). Indo além das condições econômicas, impacta, também, nas ciências e nas relações sociais, políticas e culturais, trazendo à internacionalização da produção, uma outra dimensão internacional do trabalho, movimentos migratórios do Sul para o Norte, e a criação de ambientes competitivos que aceleram esses processos e provoca a internacionalização do Estado (Souza, C., 2006).

Santos (1998) expõe que, a partir da internacionalização, houve uma redefinição no papel do Estado:

[...] sob a mesma designação de Estado está a emergir uma nova organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais (Santos, 1998, p. 59).

Considera-se, então, que o Estado continua sendo um importante agente de intervenção estratégica nos processos burocráticos, principalmente econômicos, em contextos institucionais e reguladores, porém, na atual conjuntura de processos globais, de unificações e de agendas mundialmente comuns, ele atua de maneira estratégica conforme seus interesses (Castells, 1999; Dale, 2004). O Estado continua soberano e legítimo, no entanto, agora com uma nova demanda: começar a lidar com as novas formas de relações sociais e econômicas mundialmente emergentes (Rosenau, 2000).

A ideia de uma agenda política comum e específica mundial se afirma na medida em que há um consenso de que forças econômicas e sociais estão orientando a organização da economia global; e a educação não fica à margem.

A tentativa de construir esta agenda internacional [para a educação] vem se realizando desde a criação dos OIs, mas a partir dos anos 1990 ganhou destaque e prioridade. Desde os anos 1990, em especial com a realização da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada na cidade de Jomtien – Tailândia, é possível perceber crescente processo de homogeneização das recomendações advindas das Organizações Internacionais para o setor educacional (Santos; Petour, 2019, p. 1832).

de políticas públicas que estejam de acordo com as estratégias estabelecidas pelos Estados-membros da UNESCO. (Unesco, 2021).

Nesse sentido, o contexto de influências internacionais impacta no Estado em ação, fazendo os assuntos emergentes no âmbito internacional ocuparem as agendas nacionais e serem objetos de políticas públicas, como é o caso do reconhecimento de qualificações estrangeiras em solo nacional, que passa a ser discutido conforme a crescente mobilidade acadêmica coloca o assunto em uma condição desafiadora e proeminente nas políticas educacionais nacionais e internacionais (Knight, 2020).

Considera-se, portanto, que as políticas relativas aos diplomas são cruciais para o contexto de mobilidade acadêmica. Sua centralidade parte do fenômeno da internacionalização, impulsionado pela globalização. Tal fenômeno diz respeito à dimensão internacional que a educação superior tomou a partir da década de 1980. Knight (2004 *apud* Knight, 2020) define internacionalização como processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global, na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária. Suas motivações são de ordem social, cultural, política, acadêmica e econômica.

A partir do final do século XX, a função universitária do ensino é redirecionada e passa-se a utilizar a circulação de títulos, diplomas e seus constitutivos como elementos fundantes para a execução de outro fenômeno internacional que a envolve: *Cross-border education*. Sua tradução mais próxima para o português é *educação transfronteira* e possui como característica principal a mobilidade acadêmica realizada a partir de motivações mercadológicas (Knight, 2020).

No Brasil, não há um contexto diferente. A internacionalização da educação superior, juntamente com a mobilidade acadêmica, é tema emergente no meio social, político, acadêmico e econômico, principalmente no que concerne ao reconhecimento dos diplomas estrangeiros. Pinto e Larrechea (2018) afirmam que a internacionalização não se reduz ao fenômeno da mobilidade estudantil, porém, esta tem sido uma de suas formas mais visíveis e impactantes, colaborando para que ocupe espaços nas agendas governamentais nacionais e internacionais.

No entanto, conforme a *Cross-border education* – que prima pelo movimento de pessoas, programas, instituições provedoras, conhecimento, ideias, projetos e serviços além das fronteiras nacionais e que tem a adesão de tradicionais e novas instituições de educação superior pelo mundo todo – se abre para os ditames globalizantes, promove-se um cenário de compra e venda educacional, de privatização, de marketização, onde é permitido que o mercado determine a oferta, a demanda e a liberalização das barreiras comerciais (Knight, 2006).

Há indicativos, inclusive, da existência de processos de alterações curriculares, por parte de IES estrangeiras, na tentativa de se atrair mais estudantes para seu país (Alvares, 2015).

Porém, no momento em que esses títulos retornam ao Brasil, encontram dificuldades, por parte das instituições de educação superior autorizadas, em efetivar o procedimento de avaliação para reconhecimento devido às diferenças normativas entre os países e, sobretudo, devido à qualidade dos cursos obtidos nesses espaços (Alvares, 2015; Real, Marran, Zeni, 2019; Marran, 2018), sendo fundamental quando se discute a política de validação de títulos.

Ressalta-se que a avaliação dos cursos de PG brasileiros possui o sistema mais consolidado da América Latina, a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que há mais de quatro décadas efetiva a avaliação de cursos de mestrado e doutorado por meio da participação de acadêmicos e de seus pares, segundo padrões elaborados pela comunidade acadêmica de cada área (Barreyro; Lagoria, 2010). Mas a referida Instituição não é responsável pela avaliação da qualidade dos títulos estrangeiros de PG, ficando tal tarefa imbuída diretamente às IES nacionais que têm cursos reconhecidos pela CAPES na área equivalente ao título que se requer validação, tornando o processo mais subjetivo.

Com a atribuição do reconhecimento de títulos sob responsabilidade das IES firmada na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), algumas normatizações foram construídas sobre esse processo no País. As normativas de destaque são a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) nº 03, de 22 de junho de 2016 (Brasil, 2016a), e a Portaria Normativa nº 22, de 13 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016b).

As normas supracitadas possuem grande espaço de análise neste estudo por orientarem o reconhecimento de diplomas estrangeiros no contexto da temporalidade que circunscreve esta pesquisa. De 2016 até meados de 2022, a Resolução e a Portaria foram o suporte legal para o Ministério da Educação (MEC), universidades reconhecedoras e portadores de diplomas estrangeiros no Brasil. No cerne da referida Portaria, se institui a Plataforma Carolina Bori, que media o processo entre IES e diplomados. Em 25 de julho de 2022 emerge a Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a), que revogou a Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a), porém, com poucas alterações.

Assim, no contexto prático, a política de reconhecimento de diplomas de PG no Brasil se dá por meio de solicitação do pós-graduado a uma IES que possua curso reconhecido legalmente equivalente ou superior ao do seu diploma. O solicitante deve recorrer à Plataforma Carolina Bori, onde precisa selecionar uma universidade para proceder com a avaliação de seu diploma, porém, toda a tramitação será intermediada, orientada e regulada pela Plataforma.

Criada pelo MEC, pela Secretaria de Educação Superior e da CAPES, a Plataforma Carolina Bori se apresenta como um sistema informatizado cujos objetivos são executar o controle e o fluxo dos processos de reconhecimento, oferecer um grau maior de interatividade

entre as partes interessadas, por meio de uma ferramenta de execução e gestão dos mencionados processos, e funcionar como banco de dados com informações referentes a IES nacionais reconhecedoras, IES internacionais que possuem histórico de aprovações de diplomas no Brasil e dos processos de reconhecimento que intermedeia (Brasil, 2021d).

Ao se comportar como um banco de dados, a Plataforma chama a atenção desta pesquisadora devido ao consistente número de informações que possui sobre os processos de solicitações de reconhecimentos inseridos em seu sistema desde a sua implementação, em 2017. São tais informações que compõem o objeto principal de análise desta pesquisa.

A importância da Plataforma Carolina Bori para esta investigação se justifica por acreditarmos que contextualizar e analisar “funções de governo”, “agências”, “leis”, “regulamentos”, “decisões” e “programas”, ajudam a evidenciar o que é a política, pois se inter-relacionam, porém, o fazem de forma complexa; e que a política é o “princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas; e sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos” (Palumbo, 1994, p. 38). Nesse caso, a Plataforma se configura como uma estratégia de execução da política governamental, e assim explicita intencionalidades, interesses, disputas e perdas que condensam as contradições dos processos de reconhecimento, permitindo avaliar se esta resposta é preferível a outras.

A justificativa pessoal para a realização desta pesquisa deriva do cenário problematizador inserido no âmbito da educação superior, porquanto a pesquisadora é docente universitária há aproximadamente dez anos e já vivenciou embates sociais sobre reconhecimento de títulos estrangeiros no campo universitário, observando como estes podem ser desafiadores para alguns atores, como as IES, e representar ganhos ou perdas para outros, como os interessados e a sociedade.

A relevância social e científica desta tese está em seu destaque na política de educação superior, tendo em vista o cenário complexo e multifacetado no qual o reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* está inserido, propiciando alimentar a problemática com discussões e reflexões acerca dos campos político, social e acadêmico. Destaca-se, inclusive, que os estudos científicos na área são incipientes (Amorim; Real, 2020).

No campo social, esse cenário pode ser descrito a partir de representantes da sociedade civil que exigem o reconhecimento automático de títulos emitidos em países que possuam acordos de cooperação com o Brasil, como é o caso dos países partícipes do Mercosul. Há, inclusive, organizações não governamentais que encabeçam estes embates, como a Associação Nacional dos Pós-Graduados em Instituições Estrangeiras de Ensino Superior (ANPGIEES) e

a Associação Brasileira de Pós-Graduados no Mercosul (ABPós-Mercosul), que lutam pela flexibilização do reconhecimento de títulos estrangeiros no País.

No contexto acadêmico e normatizador, há as instâncias gestoras e as IES que exigem formação de qualidade aos padrões utilizados no Brasil. Pautados em processos avaliativos, promovem embates na implementação das medidas e no processamento dos pedidos de reconhecimento.

Há, também, o contexto das instâncias legisladoras. O Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 399, de 06 de julho de 2011, do então Senador Roberto Requião (PMDB-PR), é um exemplo a ser considerado, pois prevê a alteração da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) para dispor sobre a revalidação e o reconhecimento automático de diplomas oriundos de cursos de instituições de ensino superior estrangeiras de reconhecida excelência acadêmica (Brasil, 2011a).

O referido Projeto (Brasil, 2011a) possui grande destaque no cenário de reconhecimento de diploma. Inicialmente, foi aprovado no Senado e encaminhado à Câmara dos Deputados, mas sem a prerrogativa da validação automática. Sua importância está no fato de dar vida à tramitação do tipo simplificada que aparecerá, mais tarde, na Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a). Na Câmara, ele se torna o Projeto de Lei (PL) nº 7.841, de 31 de julho de 2014 (Brasil, 2014), e permanece em tramitação até o momento – meados do ano de 2023 –, tendo sido sua última ação legislativa nessa instância no ano de 2023.

Mais recentemente, emerge o PL nº 3.716, de 2020 (Brasil, 2020b), de iniciativa do Senador Dário Berger (MDB-SC), que visa uma flexibilização maior do que a tramitação simplificada, reduzindo os prazos da devolutiva das IES pela metade (30 dias para revalidação e 60 dias para reconhecimento) e instaura a possibilidade de a IES optar pela necessidade de o diplomado realizar estudos complementares, principalmente no caso dos diplomas de medicina (Brasil, 2020b). Porém, o mesmo foi arquivado pelo Senado por ter sido prejudicado pela necessidade de aprovação do PL nº 2.482, de 08 de maio⁶ de 2020 (Brasil, 2020c). Embora essa particularidade das definições do legislativo mais recentes se referir restritivamente aos casos de revalidação de diplomas, explicita influências deste processo para os casos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Ainda no meio normatizador, verifica-se que, a partir do Decreto nº 5.518 de 23 de agosto de 2005, que promulgou o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o

⁶ O Projeto de Lei nº 2.482, de 08 de maio de 2020, de autoria da Senadora Rose de Freitas (PODEMOS/ES), altera a Lei nº 13.959, de 18 de dezembro de 2019, para determinar a realização do Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira (REVALIDA), em caráter emergencial, a fim de regularizar a situação profissional de médicos para o combate prioritário à pandemia da Covid-19 (Brasil, 2020c).

exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul (Brasil, 2005a), com uma interpretação errônea deste, várias leis estaduais surgiram no sentido de colocar em prática seu próprio contexto de reconhecimento automático de títulos.

Em meio a essas leis, pode-se citar como exemplos “a Lei nº 748/2009 do Estado de Roraima; Lei nº 10.011/2013 do Estado de Mato Grosso, Lei nº 7.613/2014 do Estado de Alagoas e a Lei nº 2.873/2014 do Estado do Acre” (Real; Costa, 2019, p. 293). Porém, todas foram julgadas como inconstitucionais, uma vez que o citado Decreto não altera o art. 48 da LDB/1996 (Brasil, 1996) e só legisla no que diz respeito à admissão de títulos respeitando a legislação de cada país participante do Acordo, conforme apontado anteriormente.

É notável que o reconhecimento de títulos estrangeiros está permeado por interesses que estão em jogo e embates. Também não se pode deixar de mencionar que existe, no Brasil, um crescente movimento de busca por judicialização de processos de reconhecimentos de diplomas de PG estrangeiros diante da negativa das IES brasileiras, conforme estudo de Costa, F. (2019). Esse cenário denota que a política de reconhecimento se expandiu para além dos poderes Legislativo e Executivo, alcançando o Poder Judiciário (Real; Marran; Zeni, 2017), na medida em que a ampliação da demanda interna, as influências das políticas supranacionais e as pressões da sociedade acerca desta problemática levam diplomados a ações judiciais contra o resultado obtido na avaliação de seu título.

Frente a esse cenário complexo e de interesses em disputas, se justifica a propositura do presente estudo devido a lacunas presentes no contexto de construção do conhecimento em meio a questões emergentes como a que chega a atingir os órgãos superiores do Judiciário brasileiro.

Essa constatação foi possível a partir de levantamento bibliográfico sistematizado⁷ referente ao assunto. A partir das categorias “reconhecimento de diplomas”, “reconhecimento de títulos”, “reconhecimento de diplomas de pós-graduação”, “reconhecimento de títulos de pós-graduação”, e “Plataforma Carolina Bori”, foi possível relacionar um conjunto de 12 bibliografias que possuem objetos múltiplos de discussão no âmbito das categorias elencadas.

⁷ O levantamento bibliográfico tomou por base os maiores acervos eletrônicos nacionais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTDCAPEs) para buscas em dissertações e teses. Para pesquisa em artigos científicos foram utilizadas a Biblioteca eletrônica da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED); o Sistema de Informação Científica *Redalyc* de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe; a Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scielo*); e a plataforma de busca denominada Google Acadêmico. O mapeamento foi realizado entre maio e junho de 2020 e teve como recorte temporal de análise as produções publicadas entre os anos de 2000 e 2019.

Como resultado do levantamento bibliográfico, obteve-se 03 teses de doutoramento (Castro, 2013; Souza, M., 2018; Muniz, 2015); 05 dissertações de mestrado (Costa, F., 2019; Langeloh, 2019; Gonçalves, 2012; Castro, 2019; Voigt, 2015); e 04 artigos publicados em revistas científicas (Mazzuoli, 2011; Vilarinho; Gonzalez, 2014; Real; Costa, 2019; Dias Sobrinho, 2007b), os quais abordam o reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG dentro das mais variadas possibilidades.

Com relação às teses e dissertações, verifica-se a presença maciça de publicações que tomam o Mercosul como contexto de pesquisa, a começar por Castro (2013), que apresenta uma investigação sobre os sistemas, processos e leis para a educação superior adotadas nos países signatários do Mercosul e aponta que a integração entre estes no que tange às políticas de educação superior possuem mais entraves que avanços e sugere, nessa conjuntura, a criação de agências em cada país membro que respeite as peculiaridades locais, mas também considere o caráter transfronteiriço dos títulos no momento da revalidação e reconhecimento.

Na tese de Souza, M. (2018), os olhares são voltados para o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul e Estados associados (ARCU-SUL) homologado pela Decisão do Conselho do Mercado Comum (CMC) nº 17/08. O sistema executa a avaliação e a acreditação de cursos universitários e é gerenciado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação, no âmbito do Setor Educacional da Integração. A autora buscou apreender os limites e potencialidades da política regional de avaliação da qualidade configurada no sistema ARCU-SUL para a construção de um modelo de reconhecimento de títulos. As considerações do trabalho apontam para uma tentativa de indução desse reconhecimento a partir da construção de um conceito de qualidade comum aos países membros e da observância desta qualidade por aferição via avaliação (Souza, M., 2018).

A tese defendida por Muniz (2015) apresenta como problemáticas: i) a alta demanda por professores mestres e doutores para suprir as necessidades brasileiras; ii) a mobilidade de alunos para a Argentina e Paraguai em busca dessa formação para suprir tal demanda; e iii) os entraves para o reconhecimento de títulos no Brasil. O estudo aponta as distinções e similaridades entre os programas de PG dos três países e dá sugestões para solucionar o problema da negativa brasileira em reconhecer os diplomas de programas modulados argentinos e paraguaios, como a criação de acordos educacionais binacionais de parcerias universitárias visando à aproximação de estruturas curriculares e de cursos entre diferentes instituições; ampliação do número de programas e oferta de mais vagas nos programas existentes; e a concepção de programas e projetos direcionados às IES privadas para 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 (Muniz, 2015).

Gonçalves (2012) visou analisar a PG no Brasil frente aos acordos do Mercosul por meio do Decreto 5.518/2005 (Brasil, 2005a), com o intuito de verificar se essa base Legal veio a estabelecer um novo instituto de admissão de títulos estrangeiros *stricto sensu* no Brasil. O autor apresenta os embates originários da promulgação do citado Decreto, como a busca por decisões judiciais diante da abertura para interpretações variadas sobre o disposto em seu texto; e os conflitos existentes entre o Acordo firmado pelo Brasil com os demais membros do Mercosul e a legislação interna brasileira. Os achados da pesquisa apontam para um desencontro entre a política de pós-graduação no Brasil e a política comum do Bloco, demonstrando a necessidade de amadurecimento e alinhamento nas parcerias de intercâmbio entre os países signatários (Gonçalves, 2012).

Voigt (2015) também direciona sua pesquisa para o cenário legal, abordando o reconhecimento de diplomas de PG oriundos do Mercosul no contexto da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), dos protocolos internacionais do Acordo do Tratado de Assunção e dos posicionamentos do CNE, da CAPES e do Superior Tribunal de Justiça (STJ). Seus resultados apontam para impasses decisórios entre o reconhecimento automático por ser diploma originário dos países membros e a necessidade de abertura de processo e tramitação tal qual os diplomas estrangeiros vindos de países não-membros. Sua pesquisa, assim como a de Gonçalves (2012), expõe os conflitos existentes entre as normativas brasileiras e os acordos promulgados no âmbito do Mercosul, também acarretando em conflitos de ordem judicial.

Outra produção que fornece elementos para tratar da atual política de reconhecimento de diplomas estrangeiros é a de Castro (2019). Sua dissertação de mestrado volta-se à análise do sentido da escolha de estudantes brasileiros em cursarem PG *stricto sensu* semipresencial em países membros do Mercosul. As questões dirigidas aos estudantes entrevistados englobam os eixos trajetória de vida e condição socioeconômica, trajetória familiar, trajetória escolar e trajetória no curso de pós-graduação. As respostas apontam para um público com idade superior a 50 anos, estabelecidos financeiramente, por serem todos servidores públicos, porém, são oriundos de um passado de desfavorecimento econômico e cultural até a chegada ao serviço público; são moradores de cidades com baixa oferta de cursos de PG.

Castro (2019) também aponta que entre os principais motivadores para a mobilidade constatada está a progressão funcional e a facilidade de acesso aos cursos estrangeiros. E entre as dificuldades está a questão financeira, uma vez que os cursos são de cunho privado e o enfrentamento do processo de reconhecimento do diploma no Brasil. Tais dados colaboram

para a constituição de uma caracterização do público que busca titulação nos países vizinhos, bem como do movimento de mobilidade da região.

Abarcando cenários gerais, Langeloh (2019) busca apreender se há critérios preferencias utilizados para reconhecer diplomas de PG por área em uma dada IES. Para tanto, uma de suas metodologias principais é o grupo focal com as comissões de reconhecimento. A autora conclui que não há um consenso sobre a atribuição de importância aos critérios de análise entre as áreas, mas se percebe que o foco está mais direcionado para o desempenho acadêmico e científico da IES emitente do diploma, indo, assim, ao encontro com o que orienta a Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) e a Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b), dando base para discussão sobre a atual política de reconhecimento de diplomas estrangeiros do Brasil.

Costa, F. (2019), por sua vez, explicita a compreensão da política de reconhecimento de títulos de PG no Brasil a partir de sua judicialização, quando identifica 2.393 processos impetrados no contexto do judiciário brasileiro, no período de 2006 a 2018, envolvendo o reconhecimento de títulos de pós-graduação, sendo que alguns chegam sob a forma de recursos ou por meio de ações diretas de inconstitucionalidade, às instâncias superiores do judiciário brasileiro, particularmente o STJ e o STF.

Esses fatos indicam dois aspectos relevantes para esta pesquisa: i) o aumento do fluxo de brasileiros que buscam sua formação fora do País, considerando o número de processos; e ii) a presença de embates em torno da política de reconhecimento, frente ao fato de que os reconhecimentos estão sendo negados, na medida que são questionados junto ao judiciário, chegando até às instâncias superiores.

A autora explicita, ainda, que a maioria dos impetrantes, especificamente 73%, tem como perfil possuir cargos públicos, servidores e professores universitários que buscam o reconhecimento de títulos para fins de progressão na carreira, mas que não obtiveram êxito, pois o judiciário optou por não interferir no mérito das decisões dadas pelas universidades, indeferindo os recursos pelas questões formais e processuais. Indica-se que os títulos são originados em países fronteiriços como Paraguai e Argentina (Costa, F., 2019).

Com isso, observa-se que o reconhecimento de títulos estrangeiros ganha destaque no contexto brasileiro, afetando a PG brasileira e a educação superior como um todo, à medida que envolve o Poder Judiciário em suas diversas instâncias, o que torna o reconhecimento de títulos estrangeiros um problema a compor a agenda do Estado brasileiro. Embora o judiciário não tenha interferido no mérito da questão, sempre devolve ao Poder Executivo a resolução do problema decorrente do movimento crescente de brasileiros que saem do seu País para buscar

sua formação em outros países, especificamente em países fronteiriços que, originalmente, não são destinos usuais para a formação internacionalizada.

Com relação aos 4 (quatro) artigos científicos, tem-se Mazzuoli (2011), que aborda o reconhecimento de títulos de mestrado e doutorado provenientes dos países membros no contexto jurídico à luz do Acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes, promulgado no Brasil pelo Decreto nº 5.518/2005 (Brasil, 2005a). Assim como Gonçalves (2012) e Voigt (2015), esta produção orienta para a inexistência de reconhecimento automático de diploma estrangeiro no País, salientando que o acordo firmado pelo Brasil no âmbito do Mercosul não exclui a exigência de validação nacional dos títulos de mestrado e doutorado, nos termos da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Observa-se, a partir de Mazzuoli (2011), que o Estado brasileiro, desde 2005, adota medidas no sentido de equalizar a problemática do reconhecimento e de revalidação de títulos originados em países fronteiriços, particularmente daqueles que compõem o Mercosul. Mas constata-se, a partir do trabalho de Costa, F. (2019), a incapacidade dessa medida de normatizar o movimento.

Nessa direção, o trabalho de Vilarinho e Gonzalez (2014) apresenta uma contextualização da política de reconhecimento de títulos, explicitando que o fluxo por reconhecimento de títulos se altera ao longo do tempo, especialmente quando há a ampliação da demanda a partir de títulos originados nos países fronteiriços com o Brasil. Segundo as autoras, o reconhecimento de títulos estrangeiros que era fruto de processos induzidos por meio de concessão de bolsas de estudos pelos órgãos de fomento à pesquisa e à pós-graduação, geralmente destinadas à formação na Europa e EUA, passa a ter destinos diferenciados, o que coloca em xeque a qualidade da formação realizada (Vilarinho; Gonzalez, 2014).

A pesquisa de Real e Costa (2019) analisa pedidos de reconhecimentos de diplomas no âmbito judicial, STF e STJ. Este objeto se justifica devido ao fato de os embates entre os interessados no reconhecimento dos títulos e a recusa ou demora das instituições em promover o processo, ainda considerando a lentidão do Legislativo e do Executivo em promover soluções, implicam em diversos processos de interpelação junto ao Judiciário. Conclui-se que tais instâncias, ao serem acionadas sobre o reconhecimento de títulos estrangeiros, responde dando às próprias universidades o direito de decidir pelo reconhecimento ou não dos diplomas.

Por fim, Dias Sobrinho (2007b), ao tratar das reformas da educação superior na Europa, com a criação do Processo de Bolonha, oferece importantes pistas para o embasamento teórico sobre reformas da educação superior e contribui para as discussões sobre mobilidade acadêmica internacional, as transformações ocorridas na América Latina nesta etapa da educação e os

desafios para a internacionalização do setor. O autor aponta como uma das principais dificuldades desse cenário, a compatibilização de sistemas educativos de países tão distintos com identidades próprias, sendo um entrave à criação de um sistema de titulações compatíveis e comparáveis com estabelecimento de critérios para a equivalência de créditos. Esta é uma problemática perceptível tanto na Europa quanto na América Latina (Dias Sobrinho, 2007b).

A partir das produções resultantes, é possível visualizar alguns cenários problematizadores. O primeiro diz respeito ao fato de o tema estar sendo tratado em áreas distintas da educação. No levantamento realizado, há produções geradas no Programa de Pós-graduação (PPG) em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Langeloh, 2019); do PPG em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (Castro, 2013; Muniz, 2015); do PPG em Desenvolvimento Social da Universidade de Montes Claros (Voigt, 2015); de revistas científicas da área do Direito (Mazzuoli, 2011); e da revista de PG da CAPES (Vilarinho; Gonzales, 2014). As demais produções são geradas no âmbito de PPGs ou de revistas científicas da área da Educação, o que demonstra ser o tema em foco uma problemática que permeia várias áreas de conhecimento.

O segundo cenário identificado trata-se das limitações quanto à produção sobre o reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil, principalmente no que diz respeito a estudos que explicitem análises sobre os efeitos da política de reconhecimento de títulos na mobilidade de pós-graduandos brasileiros no cenário internacional a partir do contexto global instalado na educação superior; estudos que se voltem para a caracterização dos processos de reconhecimento; e estudos que tenham por objeto a Plataforma Carolina Bori, que atualmente se configura como uma importante ferramenta de execução da política de reconhecimento de títulos estrangeiros no Brasil e, por tal motivo, é tomada como objeto desta tese.

Um terceiro cenário deriva das complicações causadas na vida de muitos brasileiros que têm se submetido a estudos fora do País, sem garantias de exercer a nova titulação ao retornarem. A falta de vagas nas IES públicas, o alto valor nas IES privadas, a exaustão física e emocional por ter que estudar em instituições estrangeiras e, portanto, lidar com as burocracias de percurso, aliados ao fato de correr o risco de não ter seu título reconhecido, têm causado transtornos aos brasileiros, sendo prejuízos de ordem financeira, social e moral (Vilarinho; Gonzalez, 2014).

O quarto cenário se ancora na grande comercialização de cursos de PG. Dias Sobrinho (2004; 2007b) observa que a mobilidade de estudantes tem ocasionado o fenômeno da internacionalização do intercâmbio acadêmico que, por sua vez, impregna as práticas educativas de motivações econômicas, acarretando na criação de cursos de PG sem avaliações

de sua qualidade, com viés comercial, com políticas de atratividade de brasileiros, que negligenciam as medidas legais de exigências aos padrões brasileiros. Nota-se a prática de migração de brasileiros que apostam em cursos estrangeiros sem qualidade atestada, conforme verificam Vilarinho e Gonzalez (2014), e têm seus pedidos negados no Brasil pela falta de credibilidade, qualidade e parâmetros básicos de aceitação, resultando em prejuízos ao aluno, no acúmulo de trabalho para os servidores das IES e no alto número de solicitações negadas.

Nesse sentido, diante das problematizações e embates sociais apresentados e tendo em vista que uma política pública se constitui a partir de um problema social a ser resolvido, exigindo-se a atuação do Estado; e, ainda, que as soluções a serem dadas para tais problemáticas são definidas por influência de setores ou grupos dominantes (Azevedo, J., 1997), tem-se por objetivo geral dessa tese analisar a política de reconhecimento de títulos estrangeiros a partir da adoção da Plataforma Carolina Bori.

Como objetivos específicos, busca-se:

- Contextualizar a política de reconhecimento de títulos de pós-graduação estrangeiros diante das agendas internacionais e nacional de expansão da mobilidade estudantil;
- Caracterizar o cenário brasileiro de reconhecimento de diplomas estrangeiros a partir da adoção da Plataforma Carolina Bori;
- Identificar os resultados da política de reconhecimento de títulos de pós-graduação a partir dos elementos caracterizadores dos processos de reconhecimento, contidos na Plataforma.

Tais objetivos visam a constatação da tese de que a política de reconhecimento de títulos promovida por meio da Plataforma Carolina Bori se configura como resposta do Estado brasileiro para a demanda crescente de pedidos acarretada pela mobilidade que, por sua vez, é impulsionada pelos ideários globais de internacionalização e de *Cross-border education*. Com isso, há um processo cíclico-dialético entre as respostas políticas dadas e novas demandas que emergem a partir delas.

Para tanto, a questão norteadora desta pesquisa é: Quais resultados da política de reconhecimento de títulos estrangeiros podem ser observados a partir da adoção da Plataforma Carolina Bori? Aliada a esta, tem-se as seguintes subquestões: A política atual tem causado uma reconfiguração no movimento, no destino e nos atores que se envolvem com a mobilidade acadêmica internacional? O tempo de tramitação dos processos de reconhecimento de cursos estrangeiros, após a adoção da Plataforma, são mais ágeis? Quais os percentuais de pedidos deferidos e indeferidos no âmbito do recorte temporal da pesquisa?

Diante dessas questões, coloca-se em discussão os resultados, impactos e efeitos da atual política de reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil. Segundo Draibe (2001), avaliar resultados, impactos e efeitos é o caminho mais suscetível para saber o quanto ou com que qualidade os objetivos de uma política foram cumpridos, porquanto os resultados são considerados os “produtos” previstos nas metas da política, os impactos são as alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual a política intervém e efeitos são os impactos mais amplos que afetam todo o meio social e institucional.

Metodologia da pesquisa

Para responder às questões propostas e alcançar os objetivos delineados, opta-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, pois envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com o objeto estudado, enfatizando mais o processo do que o produto final, com análise dos dados feita de maneira indutiva, dialética e contínua (Moreira, 2002; Gamboa, 2008).

A importância da pesquisa qualitativa está na extensão de seu alcance e na riqueza interpretativa que possibilita primar pela contextualização, não só do fenômeno estudado, mas também do seu entorno (Sampieri; Collado; Lucio, 2013) partindo da premissa de que seus métodos

[...] enfatizam a crença de que qualquer evento ou ação só é explicável em termos de múltiplos fatores, eventos e processos, e ainda uma visão de que o mundo é constituído de realidades tangíveis e intangíveis e que elas são melhor estudadas como um todo ao invés de serem fragmentadas. Isto é, esta abordagem reconhece o significado do contexto onde acontece a experiência (Moreira, 2002, p. 243).

Sendo assim, para a construção desta tese, utiliza-se, como instrumentos metodológicos, as análises bibliográfica e documental. Com o intuito de contextualizar o cenário pesquisado a partir da literatura científica, recorre-se à análise bibliográfica, pois permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (Gil, 2002). Para tanto, utiliza-se bases eletrônicas como a SciELO, o Portal Capes, revistas científicas que tratam do assunto em questão, entre outras fontes digitais relevantes ao desenvolvimento da tese. As fontes impressas estão pautadas em livros da área. As referências bibliográficas que dão base teórica fidedigna para a tese são:

- Para “políticas educacionais”, “educação superior” e “pós-graduação”: Costa, J. (2017); Coimbra; Faria (2016); Draibe (2001); Palumbo (1994); Azevedo, J. (1997); Mazzuoli (2011); Vilarinho; Gonzalez (2014); Morosini (2009); Souza, C. (2006); Hofling (2001); entre outras;
- Para “mobilidade estudantil”, “*Cross-border education*”, “Internacionalização” e “Reconhecimento de diplomas estrangeiros”: Dias Sobrinho (2004; 2007b); Knight (2006; 2007; 2020); Lamarra (2004); Marran (2018); Morgado (2009); Morosini (2005; 2018); Robertson (2009); Maués (2015); Real; Costa (2019); Real (2009; 2013a); Castells (1999); entre outras.

Como numa pesquisa de análise de política deve-se considerar uma multiplicidade de aspectos que envolvem a estrutura social, como o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação destas e de tomada de decisões nas diferentes esferas (Mainardes, 2009), a análise da literatura da área contribui para alimentar a discussão na constituição do contexto de construção da política brasileira de reconhecimento de diplomas estrangeiros, de forma a esclarecer os caminhos percorridos.

O ápice desta tese está na análise documental. Segundo Cellard (2012), os documentos são fontes precisas e ricas em dados para todo o pesquisador, tornando-se indispensável em qualquer reconstrução, principalmente de cunho histórico. Desta forma, tudo que é vestígio do passado e/ou serve para dar testemunho de algo, é considerado um documento. Para Fávero e Centenaro (2019), esse tipo de procedimento metodológico, que se utiliza de técnicas e instrumentos para apreensão e análise de documentos, é de grande valia para as investigações em políticas educacionais, por possibilitar a compreensão de seu ciclo de vida.

Assim, o arcabouço legal que normatiza a avaliação de títulos estrangeiros no Brasil, ao longo dos anos, ganha destaque na análise documental desta tese por “contar” a história da política de reconhecimento de diplomas de PG no País.

Identifica-se que os documentos analisados nesta pesquisa são do tipo “públicos” (Cellard, 2012), os quais

[...] geralmente são volumosos e, por vezes, organizados segundo planos de classificação, complexos e variáveis no tempo. Ainda que ela seja dita pública, nem sempre é acessível. Esse tipo de arquivo compreende comumente: arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica (Cellard, 2012, p. 297).

Fávero e Centenaro (2019), com base em Evangelista (2012), acrescentam que os documentos mais característicos de política educacional são leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos; em grande maioria são encontrados em meios eletrônicos e são oriundos do aparelho Estatal, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que estão no entorno destes.

Nessa direção, entre os documentos trabalhados nesta tese, se destacam, no âmbito internacional, publicações oriundas de organismos multilaterais internacionais, como a OCDE, e de organizações, como a União Europeia e o Mercosul, que debatem a validação de títulos estrangeiros. No contexto local, o foco são as Resoluções CNE/CES nº 3/2016 (Brasil, 2016a) e CNE/CES nº 1/2022 (Brasil, 2022a), a Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b), e documentos orientadores extraídos de sítios eletrônicos como do Ministério da Educação (MEC); do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e da CAPES. Agregam-se a esses, documentos – histórico, apresentação, metodologia utilizada, manual, orientações, entre outros – presentes no Portal da Plataforma Carolina Bori, bem como os dados estatísticos também disponibilizados por este ao público.

Enfim, documentos que informam sobre os processos de reconhecimentos de diplomas estrangeiros de PG no Brasil possuem espaço de importância. Como fora dito acima, nem todos os documentos públicos estão acessíveis, portanto, foi necessária a realização de pedido particular sobre informações restritas via Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)⁸, ao MEC, no dia 13 de outubro de 2021 (Brasil, 2021a). A intenção com este pedido foi de angariar informações fundantes para a execução dos capítulos 3 e 4, sobre os resultados da política brasileira de reconhecimento de diplomas.

A solicitação foi atendida por parte dos servidores do MEC, a partir do envio de documento no formato de planilha eletrônica, via e-mail particular da pesquisadora, no dia 01 de novembro de 2021, contendo informações consistentes de 7.767 processos de pedidos de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG inseridos na Plataforma. Tais informações dizem respeito à caracterização de todos os processos desde maio de 2017, quando o sistema foi acionado, até dezembro de 2020, período final da temporalidade de análise desta pesquisa.

Deve-se destacar que o atendimento ocorreu na quarta tentativa da pesquisadora quanto ao recebimento de tais dados, sendo a primeira tentativa em 2019 e as demais, no ano de 2021. Todas as solicitações foram atendidas, porém, as três primeiras não se enquadraram no objetivo

⁸ Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>. Acesso em: 15 ago. 2023.

da pesquisa: na primeira e na segunda solicitação os dados estavam incoerentes com a temporalidade estudada, e na terceira, faltaram informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa. A quarta e última planilha foi a mais completa em informações e mais coerente com o período de análise.

Com essas bases, prosseguiu-se com a análise do discurso dos dados. Considerando que “o enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação” (Caregnato; Mutti, 2006, p. 681), buscou-se apresentar a/ao leitor/a, por meio de mapas, figuras, gráficos, tabelas e quadros, as nuances resultantes da política brasileira de reconhecimento de diplomas estrangeiros, bem como todo o contexto que as envolve direta e indiretamente.

Para tanto, esta tese está estruturada em mais três capítulos, além desta **Introdução** e das **Considerações Finais**, que constituem o primeiro e o quinto capítulo, respectivamente.

O segundo capítulo, “**A Pós-graduação nas agendas nacional e internacional das políticas educacionais: a pauta de reconhecimento de títulos estrangeiros**”, visa situar a pós-graduação no contexto das políticas nacionais e internacionais a partir das discussões da literatura sobre internacionalização, reconhecimento de diplomas e mobilidade estudantil.

A Plataforma Carolina Bori é discutida no terceiro capítulo, “**Reconhecimento de títulos de pós-graduação no Brasil (2016 a 2020): a Plataforma Carolina Bori**”, em que se vislumbra apresentar a caracterização da Plataforma, seus objetivos, meandros e possibilidades diante dos desafios atuais que compreendem o reconhecimento de diplomas estrangeiros.

O quarto capítulo, “**Os processos de reconhecimento de títulos de Pós-Graduação: análises dos resultados**”, busca analisar o banco de dados contido na Plataforma, a partir dos elementos caracterizadores dos pedidos de reconhecimento nela inseridos desde o ano de 2017, com vistas a identificar origens, cronologias, perfis, áreas de conhecimento e resultados dos processos.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO NAS AGENDAS NACIONAL E INTERNACIONAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A PAUTA DE RECONHECIMENTO DE TÍTULOS ESTRANGEIROS

Este capítulo obstina dar base contextual teórica para um cenário mais amplo que envolve a PG brasileira. Seu principal objetivo é compreender o cenário e as especificidades da política de reconhecimento de títulos estrangeiros no Brasil entre os anos de 1996 e 2016. Para tanto, são apresentadas as características, o contexto, os limites e as possibilidades dessa etapa da educação, bem como o contexto de mobilidade estudantil e as prerrogativas do processo de reconhecimento de títulos estrangeiros.

Inicialmente, de modo a contextualizar a PG no cenário global, é necessário mencionar que o contexto deste objeto de pesquisa se assenta no processo de integração econômica internacional desencadeado a partir da década de 1980, denominado de Globalização (Charlot, 2007; Dale, 2004; Souza, C., 2006), que impulsionou reformas na educação superior, a moldando conforme interesses mercantis e redirecionando a PG para atender o setor produtivo.

Para Souza, C. (2006), a globalização, embasada no neoliberalismo, diz respeito ao desenvolvimento das relações econômicas em nível mundial, mas, para além disso, ela também envolve ciência, tecnologia e relações sociais, políticas e culturais. Tendo tamanho alcance, pode-se afirmar que se trata de uma nova etapa da evolução do capitalismo industrial, uma versão repaginada que tem no conhecimento uma fonte de desenvolvimento econômico, daí a centralidade no setor educacional. Na mesma direção, para Dale (2004), a globalização pode ser entendida como

[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (Dale, 2004, p. 436).

Nesse contexto, as instituições de ensino, principalmente de educação superior públicas e privadas, passam a ofertar educação para além de suas fronteiras de origem embasadas em acordos econômicos e relações internacionais oriundos do processo de globalização.

Essa conjuntura é impulsionadora do fenômeno de mobilidade estudantil internacional. A falta de vagas para atender a toda a demanda por PG *Strictu Sensu* nacional, bem como as flexibilidades encontradas para cursar mestrado e doutorado no exterior, faz com que brasileiros busquem esses cursos em países que demonstram maior acessibilidade a eles. O retorno ao País,

com seus diplomas em mãos, os leva a solicitar a autorização para utilizarem seus títulos aqui, o que os remete ao pedido de reconhecimento. Como a demanda por tal pedido é alta⁹, há a necessidade de discutir seus marcos normativos e os papéis governamentais, visando traçar uma trajetória da política brasileira de PG a esse respeito.

Esta tese tem como temporalidade o período compreendido entre os anos de 1996 e 2016. Sua referência inicial é a instituição da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), quando o País passou por uma verdadeira reestruturação na educação nacional. O marco legal final para este capítulo é a instituição da Plataforma Carolina Bori (PCB), em 2016.

Almeja-se demonstrar o cenário em que a política nacional de reconhecimento de títulos estrangeiros foi delineada anteriormente à Plataforma. Para tanto, na primeira seção, denominada “A pós-graduação em questão: de espaço de construção do conhecimento a um bem de serviço ao interesse do capital internacional”, apresenta-se o papel da pós-graduação, bem como o cenário em que ela está imersa nacional e internacionalmente. Na segunda seção, “O cenário da mobilidade estudantil de pós-graduandos”, aborda-se a mobilidade acadêmica, que se traduz no trânsito de pessoas em busca de formação acadêmica de um país para o outro, e suas nuances. Por fim, na terceira seção, “A política de reconhecimento de títulos estrangeiros de pós-graduação”, encerra-se o capítulo com o delineamento da política nacional de reconhecimento anterior à implantação da Plataforma Carolina Bori, bem como com o cenário de influências desta política.

2.1 A pós-graduação em questão: de espaço de construção do conhecimento a um bem de serviço ao interesse do capital internacional

A PG, originalmente, se configura como o lugar da formação científica; sua ênfase na pesquisa a coloca como berço da construção do conhecimento no Brasil. A universidade, nesse contexto, aparece como local privilegiado de formação de cientistas e de desenvolvimento de inovações, daí a importância de se valorizar esse ambiente, bem como suas pesquisas, pois ali se encontra o caminho para o crescimento tecnológico, científico e, conseqüentemente, econômico, do País. Por isso, concorda-se com Almeida (2017) quando esta afirma:

A pós-graduação para nós é uma forma de organização que articula ensino e pesquisa enquanto ações de formação, produção e reprodução de quadros de novos cientistas e/ou técnicos altamente qualificados que por sua vez

⁹ Uma prova disso são os dados obtidos por essa pesquisa junto ao MEC. De 2017 a 2020, as instituições reconhecedoras receberam 7.767 pedidos de reconhecimento por meio da Plataforma Carolina Bori, sem mencionar os pedidos “de balcão”, que são aqueles realizados diretamente na IES, sem passar pela Plataforma.

produzem/reproduzem o fazer científico nas modernas sociedades, no interior das universidades (Almeida, 2017, p. 33).

Historicamente, a PG passou por estruturas e concepções distintas no Brasil. Em 1974, no auge de sua expansão no Brasil, no formato norte americanizado, Cunha (1974) atribuiu-lhe duas funções primordiais: técnica e social. A função técnica se destaca por estar voltada aos objetivos diretos – formação de professores para atender à demanda crescente de alunos na graduação e promover o desenvolvimento científico e nacional a partir do treinamento de técnicos e demais trabalhadores com alto padrão de qualidade (Cunha, 1974).

As funções técnicas elencadas pelo autor demonstram que, já na década de 1970, a PG, além de atender às demandas da própria educação superior, era visada quanto ao desenvolvimento econômico e cobrada quanto a sua contribuição para o setor produtivo com mão de obra qualificada e com inovações tecnológicas.

A probabilidade da futura massificação da graduação já era previsível, nesse sentido, a função social da PG seria de a se encarregar de fornecer estrutura de excelência ao desenvolvimento da pesquisa científica e da cultura, já considerando que o ensino massificado proporciona a baixa qualidade. Por outro lado, Cunha (1974) afirmava que

[...] a pós-graduação, como, aliás, todo o sistema educacional, desempenha uma função de discriminação social. Toda argumentação sobre a possível perda de qualidade encobre a necessidade de se manter uma estrutura de ensino necessária à reprodução das diversas camadas sociais com diferentes graus de acesso aos valores sociais, tanto em termos econômicos quanto de poder e prestígio (Cunha, 1974, p. 69).

Nessa ótica, a PG serviria para cumprir com o papel de elitização da educação superior e essa função começava a se efetivar já na seleção por meio de entrevistas e cartas de indicação.

Aliado ao esboço de Cunha (1974), tem-se Silva (2013), que contextualiza a PG brasileira em cinco fases históricas.

A primeira fase, que compreende os anos de 1931 a 1965, foi marcada pelas primeiras iniciativas de cursos de mestrado e doutorado no País, seguindo padrões europeus, de maneira descentralizada e com pesquisa desenvolvida de forma embrionária, porém, sem ter a devida importância.

A segunda fase, que se estende de 1965 a 1974, foi direcionada pelo Parecer nº 977/1965, que institucionalizou a PG e regulamentou os cursos de mestrado e doutorado dentro da titulação de “pós-graduação *Strictu Sensu*” (Brasil, 1965). O Parecer (Brasil, 1965) indicou

os moldes norte-americanos para esses cursos e foi acompanhado pela reforma do ensino superior de 1968.

De 1975 a 1989 tem-se a terceira fase delineada por Silva (2013). Houve, nessa fase, a ênfase em políticas pautadas em grandes planejamentos, iniciando-se com o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que vigorou de 1975 a 1979. Após esse plano, vigoraram, ainda nesse período, os PNPGs de 1982-1985 e de 1986-1989.

Na quarta fase, de 1990 a 2004, houve um redesenho das bases dessa etapa educacional ao mesmo tempo em que se deu uma pausa nas ações embasadas em planejamentos.

Na quinta e última fase, que abarca desde o ano de 2005 até os dias atuais, houve a retomada das políticas de PG por meio dos PNPGs. O plano de 2005 a 2010 estabeleceu relações mais estreitas entre esses cursos e o setor produtivo de maneira a vinculá-los às necessidades do capital.

O objetivo principal do PNPG 2005-2010 foi o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse Plano teve ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia (Brasil, 2004a, p. 29).

Atualmente, o PNPG¹⁰ em vigor abarca o período de 2011-2020. Seu texto aguça as relações estabelecidas pelo plano anterior com o setor produtivo e apresenta, como principal necessidade, a promoção de sinergia entre PG, setor empresarial e sociedade, com vistas a favorecer a sua integração (Brasil, 2010a). Fica perceptível, na cronologia dos PNPGs, que a PG brasileira ficou destituída de um planejamento nacional próprio por 14 anos. A temporalidade deste capítulo inicia-se em meio a esse período.

A partir da década de 1980, com a abertura do processo de redemocratização do País e a promulgação da Carta Constitucional de 1988 (Brasil, 1988), a educação institucionalizada, principalmente a educação superior, passa a sofrer grandes reformas, sobretudo, no que tange a seu acesso. Porém, salienta-se que a viabilização da expansão do acesso à educação superior foi sendo realizado, segundo Barreyro e Lagoria (2010), com baixíssimos investimentos públicos, causando, assim, a diversificação das instituições ofertantes, o que privilegiou o setor privado, bem como sua expansão em larga escala.

¹⁰ Atualmente, o Brasil se encontra em situação de atraso de construção do PNPG 2021-2030. Não há nenhuma justificativa formalizada sobre o assunto pelo MEC. Uma possível justificativa seria o contexto pandêmico da Covid-19 pelo qual o mundo passou de 2020 a 2022. Destaca-se que há a Portaria Capes nº 113, de 24 de junho de 2022, que designou comissão própria para a elaboração do PNPG relativa ao decênio 2021-2030 (Brasil, 2022e).

Na década de 1990, as grandes mudanças econômicas no Brasil também causaram grandes mudanças na forma de ver e compreender a educação superior. A ideia de formação de uma classe intelectual científica por meio da PG foi deixada de lado, segundo Balbachevsky (2005), em prol da formação de mão de obra qualificada na graduação, a partir de suas competências para o entendimento básico da matemática e da ciência e seu potencial de empregabilidade competente, porém, barata. Mesmo com o número de vagas em ascensão, emergiu, a partir de então, um cenário acirrado entre os ditames do mundo capitalista embasado no viés neoliberal e a necessidade de desenvolvimento tecnológico e científico por meio de uma PG de baixo investimento e pouca valorização.

No que se refere às políticas educacionais, houve fortalecimento de diretrizes relacionadas à gestão democrática, à descentralização de recursos, autonomia dos gestores e avaliação do ensino. A partir dessas mudanças, gestores educacionais da educação básica até a pós-graduação, começaram a administrar novos recursos, assumir novas responsabilidades e lidar crescentemente com questões relacionadas à descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação (França, 2012, p. 55).

Na segunda metade da década de 1990, essa realidade se acentuou, aguçando ainda mais a condição financeira precária das IES públicas e favorecendo a existência das IES particulares. Bittar e Bittar (2012) mencionam que, durante o governo de FHC, apenas 8% das IES brasileiras faziam ensino, pesquisa e extensão, cabendo apenas a elas a oferta de PG. As autoras salientam que o período foi de uma constante tentativa de desmonte da ciência, tecnologia e PG pública mediante “políticas de privatização implementadas pelo Estado, em consonância com as orientações emanadas dos organismos multilaterais” (Bittar; Bittar, 2012, p. 165).

Aliás, não se pode deixar de mencionar que a questão financeira da PG no Brasil é histórica e estrutural, tal como salienta Falcom (1999), ao afirmar que programas de PG são caros e, em geral, deficitários em termos financeiros, pois sua clientela dificilmente poderia pagar, em anuidades, seus custos reais, na condição de ensino pago. A universidade pública se sobressai por ser gratuita, porém, tem visto, sobretudo, a partir de 2015, minguar seus recursos financeiros, o que tem sido prejudicial para o avanço da pesquisa e ampliação de vagas (Real, 2022).

O período do governo FHC também é uma amostra desse cenário. Ele apresenta um grande aumento nas matrículas da educação superior, principalmente, na graduação; porém, a opção pelo fortalecimento do setor privado mediante a criação de um moderno mercado de educação superior no Brasil, fez com que esse aumento ocorresse, em grande medida, no cerne

da iniciativa privada e, como já mencionado, no âmbito da graduação. Destaca-se, ainda, na década de 1990, a perda de quadros atuantes da PG, a infraestrutura insuficiente e a permanência do desequilíbrio da oferta de cursos entre as regiões brasileiras e entre as diferentes áreas do conhecimento (França, 2012).

O primeiro grande movimento na educação no governo em questão foi a criação da LDB/1996 (Brasil, 1996), que inseriu, em seu art. 44, a PG entre os cursos e os programas do quadro da educação superior brasileira. Diferentemente das discussões ocorridas em 1965, quando da institucionalização dessa etapa da educação pelo Parecer¹¹ nº 977/1965 (Brasil, 1965), sobre sua organização abarcar apenas os cursos de mestrado e doutorado, a LDB/1996 compreendeu, como pós-graduação, além dos programas de mestrado e doutorado, também os cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (Brasil, 1996). Assim, a diferenciação feita está apenas nas modalidades *latu sensu* e *strictu sensu*.

A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) incumbiu a União de baixar normas gerais sobre cursos de PG. Também a inseriu na educação profissional e tecnológica e orientou que sua organização deve ser feita de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo CNE.

Morosini (2009, p. 128) salienta que, em meio a esse movimento de mercantilização, o texto da LDB/1996 (Brasil, 1996) possibilitou, “além da expansão do sistema, a privatização, a diversificação institucional e curricular; a revogação da universidade como modelo; a dissociação das funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão; a flexibilização e a Educação a Distância”, abrindo portas, assim, para a atuação das IES particulares e para a queda na qualidade do ensino ofertado.

Com a virada do século, os grandes desafios para a PG brasileira permanecem; além das dificuldades históricas, há questões sociais mais amplas que ultrapassam os muros da educação superior com novas perspectivas e ideários. Os modelos de Planos plurianuais (PPA) e planejamentos estratégicos adotados pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) a partir de 2003 demonstraram uma certa continuidade dos planos do período FHC. Essa constatação foi possível devido aos eixos norteadores dos PPAs do primeiro mandato de Lula terem sido os mesmos eixos do último governo de FHC: crescimento sustentável, geração de emprego, combate à pobreza, inclusão social e consolidação dos direitos humanos, da cidadania e da

¹¹ Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação, que teve como relator Newton Sucupira, motivo pelo qual ficou conhecido como Parecer Sucupira, que institucionaliza a PG no País e lhe deu uma estrutura condizente com os cursos de mestrado e doutorado norte-americanos.

democracia. No segundo mandato de Lula, houve uma centralidade na educação, a partir dos eixos: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade (Araújo, 2011).

A política para a educação superior, a partir de 2003, acirrou a relação dessa etapa com o meio empresarial. A instituição de leis, como a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005b), que criou o Programa Universidade para Todos (ProUni) e tratou da ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior, e a Lei de Inovação Tecnológica, inscrita na Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004b), que estabeleceu parcerias entre universidades públicas e empresas; e de Decretos, como o Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004 (Brasil, 2004c), que regulamentou as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas, demonstram o quanto a iniciativa privada se inseriu na educação superior pública no Brasil, com aval governamental. Lima (2011) menciona que esse contexto por ser resumido em quatro características próprias:

- 1) o fortalecimento do empresariamento da educação superior; 2) a implementação das parcerias público-privadas na educação superior; 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da reforma neoliberal do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula da Silva e 4) a garantia a coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelos governos Cardoso e Lula da Silva (Lima, 2011, p. 90).

Nesse período, houve a retomada, após 14 anos de interstício, da utilização dos grandes planejamentos para a PG com a nomeação de uma comissão com componentes, tanto da CAPES quanto do CNPQ, para elaborar o V Plano Nacional de Pós-Graduação com duração de 2005 a 2010. Segundo Mancebo (2015), a partir desse Plano, ocorreu uma definição mais forte dos laços com o setor privado, a começar pela investidora em mestrados profissionais. O VI e vigente PNPG (2011-2020) é mais cirúrgico e menciona que a produção do conhecimento deve estar voltada para a valoração de produtos e conquistas competitivas de novos mercados.

Mancebo (2015) e Silva Jr e Kato (2016) salientam que o atual PNPG está pautado em três dimensões: numa avaliação intensificada e induzida, que é desenvolvida pela CAPES; no empreendedorismo, que é uma exigência para os pesquisadores; e na internacionalização da pós-graduação brasileira. Há, assim, no Plano, um estímulo da terceira via às parcerias público-privadas e uma amostra de que o Estado, primando pela regulação¹², dá, ainda mais, ênfase em instrumentos avaliativos em larga escala. Nesse contexto,

¹² Para Barroso (2005), o termo “regulação” está associado a intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Sua ação é marcada por certa flexibilidade na definição de processos e maior rigidez na avaliação da

[...] as demandas por inovações tecnológicas e pesquisas aplicadas, induzidas pelos editais de diversas agências de fomento e os novos marcos legais para a produção científica no país carregam mudanças profundas para as universidades e para muitos docentes alocados em programas de pós-graduação, que passam a executar atividades que antes não lhes eram pertinentes. Para o pesquisador que ingressa nesse movimento, o financiamento e os tempos e controles para a realização de pesquisas são impostos pelo setor produtivo, e o produto da pesquisa aplicada é de pronto incorporado a instituições privadas (Mancebo, 2015, p. 14).

Porém, todo o contexto descrito aqui de relação da educação superior com o mercado se trata de um reflexo de um cenário mundial que, bem antes que o Brasil, já se organizava com a ajuda de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, para aquecer a economia a partir da comercialização da educação superior. O Banco Mundial tem lançado documentos orientadores buscando conduzir a reformulação da referida etapa da educação, sendo que, na década de 1990, a organização teve seu ápice rumo a tornar a educação superior um campo de exploração lucrativa para o capital em crise, naquele momento, influenciando, principalmente, países periféricos a dar maior abertura e a investir no setor privado.

No entanto, a partir do governo Dilma Rouseff (2015-2016) e, particularmente, com o governo Bolsonaro (2019-2022), os recursos da PG atingiram perdas efetivas que, somadas à crise da pandemia do vírus da Covid-19, implicaram em quedas no número de matrículas e de titulados, indicando crise em seu sistema no País (Marques, 2022; Real, 2022).

A partir do cenário descrito, percebe-se que, com o passar dos anos e o avanço da globalização, a PG brasileira foi atrelada aos ditames neoliberais com o intuito de servir a interesses capitalistas, ao mesmo tempo em que tem como missão promover o desenvolvimento científico e tecnológico do País. Sua centralidade no cerne de organizações multilaterais internacionais, bem como de blocos comerciais, demonstra sua ressignificação a partir de processos de internacionalização e do impulsionamento da *Cross-border education*. Este último é enxergado com maior preocupação devido ao seu caráter predatório, por representar a ocorrência de qualificações certificadas e/ou diplomadas em múltiplas situações e de forma legalizada, conforme mencionam Vincent-Lancrin e Pfothauer (2012) em documento denominado *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Education*:

[...] [O] ensino superior transfronteiriço inclui o ensino superior que ocorre em situações onde o professor, aluno, programa, instituição/fornecedor ou

eficácia e eficiência dos resultados obtidos. O termo é utilizado para fazer referência à proposta de modernização da administração pública.

materiais do curso atravessam jurisdições nacionais fronteiras. O ensino superior transfronteiriço pode incluir o ensino superior por fornecedores públicos/privados e sem fins lucrativos/com fins lucrativos. Abrange uma vasta gama de modalidades, num continuum desde o presencial (assumindo várias formas, como estudantes que viajam para o exterior e campi no exterior) ao ensino a distância (usando um gama de tecnologias e incluindo e-learning) (Vincent-Lancrin; Pfothenauer, 2012, p. 54, tradução nossa).

É necessário mencionar que a mercantilização da educação superior não é um cenário que engloba apenas o mercado financeiro, atingindo, também, sistemas políticos dominados pelos interesses do capital e que, por esse motivo, não se abstêm de apresentar propostas responsivas aos interesses mercantis das instituições que representam. Nesse contexto, a iniciativa privada se fortalece, criando grandes conglomerados, formando oligopólios, os quais, por sua vez, são inseridos na bolsa de valores. Busca-se, assim, a internacionalização com a participação de capital estrangeiro nas mantenedoras ou nas empresas educacionais; o que remete à desnacionalização da educação (Mancebo, 2015).

Assim, tem-se o que Lima (2011) chamou de “reconfiguração do direito à educação”, a partir de um novo cenário de oferta da educação superior, cujas principais características são a privatização em larga escala, o repasse (direto e indireto) dos recursos públicos ao setor privado, a adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas, privilegiando a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado, a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos, o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente.

Quando se pensa na PG a serviço das necessidades de desenvolvimento do País, tudo indica que esse serviço se dará mediante a articulação de suas políticas com a política industrial governamental que tem se demonstrado centralizadora ao definir o Estado como o ator que estabelece prioridades e toma decisões. Destarte, “essa ótica vai de encontro às demandas do setor empresarial, que tende a privilegiar o mercado como mecanismo de alocação dos investimentos” (Balbachevsky, 2005, p. 302).

Nesse sentido, fazendo um balanço a partir da década de 1990, é perceptível, por um lado, considerando uma perspectiva mais ampla, o notável progresso brasileiro na direção de uma sociedade mais democrática. Há nítidas manifestações de intolerância crescente das classes médias e populares diante do comportamento predatório das elites e também cada vez mais exigências de distribuição mais justa da renda. Essas demandas de responsabilidade política e social tendem a consolidar as instituições políticas democráticas (Sallum Jr., 2003) e têm tornado a educação superior e, inclusive, a PG, menos elitizada.

Por outro lado, estreitando o olhar, há uma mudança na cultura da universidade que tem feito com que esta, juntamente com sua PG e seus pesquisadores, se ajustem aos financiamentos e aos novos parâmetros de avaliação de agências acreditadoras e financiadoras. Há uma busca pelo estatuto de Universidade de Classe Mundial (UCM) com parâmetros do que se define como qualidade internacional (Oliveira, 2019). Tal estatuto se configura como um *ranking* composto, segundo sistemas de ranqueamentos internacionais, pelas melhores universidades do mundo, a partir do uso de metodologias que só fazem enfatizar a força econômica que o conhecimento possui na atualidade.

Para Salmi (2009), “universidade de classe mundial” tornou-se uma expressão da moda, não apenas pela justificativa de melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa no ensino superior, mas, também, por desenvolver a capacidade necessária para competir no mercado educacional global por meio da aquisição e criação de conhecimento avançado. No entanto, o que se assiste são IES do mundo todo tentando se ajustar a requisitos julgados como sinônimos de qualidade que possuem adesão internacional e, por esse motivo, são impostos como necessários a sua sobrevivência no contexto da atual conjuntura. Segundo Ball (2001), trata-se do estabelecimento da cultura de desempenho competitivo instalado na educação e tem gerado reconfigurações institucionais baseadas na atual teoria econômica.

Organismos multilaterais justificam essa corrida por posições como necessária ao processo de internacionalização da educação superior, porém, para Knight (2004, 2020), quando se insere, na ótica deste fenômeno, tabelas de classificação, há um excesso no conceito de internacionalização, quando se vislumbra mais sua posição e visibilidade para o mundo, se privilegia o econômico em detrimento da integração da dimensão internacional, intercultural ou global nas funções e ofertas institucionais de construção científica do conhecimento, acarretando em efeitos colaterais que desfiguram o cerne desse processo.

Atualmente, os principais sistemas de aferição para a composição da lista de UCM, ou seja, das universidades mais elitizadas do mundo, segundo Altbach e Salmi (2013), são o *The Academic Ranking of World Universities* (ARWU) (Ranking Acadêmico das Universidades do Mundo), gerado pela Universidad Jiao Tong de Shanghái; o *The Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan* (HEEACT) (Conselho de Avaliação e Credenciamento do Ensino Superior de Taiwan); e o *Times Higher Education* (THE), que se configura como uma empresa de consultoria técnica internacional.

Os referidos sistemas de aferições utilizam indicadores para construir seus *rankings* que tendem a inserir as IES em uma corrida por pesquisas cujos resultados sejam de grande impacto. São avaliados critérios como a visibilidade internacional das instituições a partir das pesquisas

que desenvolve, a produtividade em pesquisa (número de publicações em veículos de comunicação renomados), número de conquistas de prêmios e medalhas no contexto científico, número de vezes que os trabalhos publicados pela IES são citados em outros trabalhos, a realização de intercâmbio entre alunos e professores da IES com instituições estrangeiras, o volume de receita disponibilizada para pesquisa, entre outros (Altbach; Salmi, 2013).

Os critérios supracitados geram consequências a outros setores, como, por exemplo, ao meio editorial, a partir do acirramento por produções entre as instituições de educação superior, intensificando o mercado de publicações de material científico. Sem pretensão de aprofundar nesse assunto, mas apenas contextualizando, Buso e Leite (2021) sugerem que as publicações científicas ganharam dimensão econômica mundial significativa e o núcleo do mercado editorial (ciência, tecnologia e medicina) é estimado entre US\$ 7 e 11 bilhões. Apontam, ainda, a formação de oligopólios capazes de impor barreiras aos entrantes no mercado de publicações científicas, sobretudo o de periódicos.

Não se pode deixar de mencionar que a busca por excelência mundial e lugar privilegiado nos *rankings*, é uma corrida desigual em que as universidades situadas em países desenvolvidos sempre estarão à frente das instituições de países periféricos. Thiengo, Almeida e Bianchetti (2019), em pesquisa com documentos de organismos internacionais sobre IES latino-americanas e caribenhas, concluem que o título de UCM pode até ser uma aspiração para todas, mas não é exequível para todas. Utilizando como exemplos universidades latinas¹³ que estão em ascensão mundialmente, os autores apontam ações¹⁴ que as fazem sobressair, porém são julgadas insuficientes devido ao investimento realizado em pesquisa ainda ser consideravelmente inferior ao investimento das atuais Universidades de Classe Mundial.

De maneira geral, são apontados, por documentos da UNESCO e do Banco Mundial, como principais problemas das maiores IES latinas e caribenhas: i) o tamanho das instituições; ii) o fato de não serem suficientemente centradas em pesquisa; iii) o fato de as áreas estratégicas não estarem sendo devidamente priorizadas; iv) a burocracia é considerada entrave para o desenvolvimento dessas instituições; e v) o baixo nível de internacionalização fomentado. Estes

¹³ São destacadas a Universidade do Chile (UCH), Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC-Chile), a Universidade Nacional Autónoma do México (Unam) e o Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Monterrey (Itesm) - México (Thiengo; Almeida; Biachetti, 2019).

¹⁴ São citadas ações como: inclusão de uma dimensão internacional no currículo dos programas acadêmicos; recrutamento de estudantes e de acadêmicos internacionais; envio de grande número de estudantes ao exterior; oferta de opções de grau duplo para os alunos; desenvolvimento de grupos de pesquisa internacionais; desenvolvimento de processos de pesquisa com uma dimensão internacional; estabelecimento de acordos sobre memorandos internacionais e manutenção de escritórios de representação em muitos países (Thiengo; Almeida; Biachetti, 2019).

são tidos como impeditivos da equiparação destas IES à UCM (Thiengo; Almeida; Biachetti, 2019).

Assim, observa-se que a universidade e, por conseguinte, a PG, estão inseridas no que Ball (2001) denominou de “cultura da performatividade”, onde o desempenho, os julgamentos, as comparações, a produtividade e a exposição são formas de controle e de acirramento do mercado econômico educacional, e que essa cultura tem escancarado ainda mais a desigualdade econômica entre o Norte e o Sul, entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. A seguir, aborda-se a mobilidade acadêmica internacional e a política de reconhecimento de títulos estrangeiros brasileira, que são assuntos imersos no cenário descrito até aqui.

2.2 O cenário da mobilidade estudantil de pós-graduandos

O termo “mobilidade acadêmica” tem tomado um espaço importante no que diz respeito à educação superior, principalmente no âmbito da internacionalização desta, por se configurar como o trânsito de pessoas entre países em busca de formação superior – graduação e/ou pós-graduação. É, portanto, um dos meios mais significativos de aproximação das pesquisas científicas entre países, se configurando como um intercâmbio de experiências.

No contexto da internacionalização, a mobilidade acadêmica é considerada uma estratégia importante para a formação educativa, por proporcionar a aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais para que os sujeitos possam experimentar, na condição de estudantes e professores, o mundo globalizado, interagir no mercado multicultural e contribuir para o desenvolvimento social (Luce; Fagundes; Mediel, 2016), além de viabilizar a cooperação entre instituições estrangeiras. Embora a internacionalização da educação superior não se reduza ao fenômeno da mobilidade estudantil, segundo Pinto e Larechea (2018), se configura como uma de suas formas mais visíveis e impactantes.

No entanto, a mobilidade acadêmica não é uma consequência apenas do processo de internacionalização da educação superior; com maior força, é viabilizada pela *Cross-border education*, que a trata como um grande negócio. Sendo assim, está estreitamente alinhada ao recrutamento de cérebros para agências nacionais de inovação ou a provedores privados e públicos de educação que estão baixando padrões acadêmicos e se transformando em fábricas de vistos e de diplomas com intuito de gerar receitas financeiras aumentando a imigração.

O cenário comercial que se instala e prima pela concorrência entre instituições, até mesmo públicas, reduz a educação a uma mercadoria a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais, trazendo formas de aprendizagens mecânicas e superficiais, o

que promove, segundo Charlot (2007), uma contradição social, pois a sociedade globalizada trata o saber como recurso econômico, mas exige homens globalizados, polivalentes, responsáveis e criativos.

São os chamados “sujeitos neoliberais” de Dardot e Laval (2016). Os autores tratam de sujeitos modificados social e psiquicamente; competitivos e totalmente imersos na competição mundial; moldados por mudanças progressivas das relações humanas, pelas transformações das práticas cotidianas induzidas pelo cenário econômico; pelos efeitos subjetivos das novas relações sociais no espaço mercantil e pelas novas relações políticas no espaço da soberania.

Esse contexto global, que coloca o conhecimento como necessário para a competitividade e o meio produtivo, impulsiona a mobilidade internacional de sujeitos em busca de currículos com formações mais consistentes para sua ascensão profissional, ocasionando o fenômeno da *Cross-border education*.

Jane Knight (2012, p. 1) sinaliza que tal fenômeno se enquadra em um contexto de complexidade e diversidade que se caracteriza pela dinamicidade da “mobilidade acadêmica que passou de pessoas (estudantes, professores, acadêmicos) para mobilidade de programa (geminção, franquia, virtual) e de provedores (campus filial), e agora, para o desenvolvimento de centros educacionais”, passando, assim, pouco a pouco, de um quadro de cooperação para o desenvolvimento, para um modelo de parceria, e agora, para um modelo comercial e de competitividade.

Pode-se considerar, então, que a oferta da educação superior seguiu modelos mercadológicos de outros ramos que prestam serviços, o que gerou certa “McDonaldização da educação superior, resultado da expansão de franquias de instituições por diversas partes do mundo com baixíssimo investimento” (Ferreira, 2012, p. 40). Esse crescimento foi muito além da capacidade estatal em regular e avaliar os cursos, fato que gera um sentimento de desvalorização dos diplomas emitidos por instituições privadas (Serikawa, 2013, p. 110).

Pinto e Larrechea (2018), em estudo com base nos dados do Instituto de Estatísticas da UNESCO, expõem que, nos últimos quarenta anos, o número de estudantes de nível superior em situação de mobilidade internacional passou de 0,8 para 40,1 milhões, tendo um maior acirramento de 2005 a 2013, quando o quantitativo passou de 2,8 para 4,1 milhões. Segundo os autores, em 2012, apenas dez países concentravam quase 90% da mobilidade internacional de estudantes de doutorado, sendo Estados Unidos com quase 50% do montante e Reino Unido, França, Austrália, Canadá, Alemanha, Suíça, Japão, Malásia e Suécia com o restante.

Verifica-se uma propensão mundial de busca a países desenvolvidos com nível educacional elevado, o que, por um lado, é positivo, pois subentende-se que são estudantes cuja

formação será de alta qualidade e, possivelmente, retornarão a seus países, onde investirão seus conhecimentos. Por outro lado, a entrada de estudantes é acompanhada pela entrada de investimentos, portanto, países que já são ricos e possuem alto rendimento em educação estão recebendo ainda mais com a mobilidade, sem mencionar as tentativas de fazer com que as mentes talentosas permaneçam em seu território.

Infelizmente, a América Latina está impregnada no movimento de saída. Segundo os dados apresentados por Pinto e Larrechea (2018), o número de estudantes que saem é bem superior ao dos que entram, evidenciando que o atual modelo de internacionalização favorece os países que podem pagar por ele. O Brasil, por exemplo, recebeu 19.855 estudantes do exterior em 2014 e enviou 40.891, sendo os principais destinos, Estados Unidos, Portugal e França, respectivamente. Questiona-se, nesse sentido, o caráter cooperativo e integrador da internacionalização, pois os recursos humanos e materiais provenientes dos países periféricos ajudam a financiar a educação dos países centrais, com o aval e a colaboração de organismos internacionais, como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial. É a globalização hegemônica (Dale, 2004) em uma de suas formas mais visíveis.

As nações que mais atraem e acolhem estudantes, além dos ganhos financeiros, também prosperam em

[...] ampliar sua rede mundial de influência cultural e política (a); selecionar os melhores cérebros (b); beneficiar-se de mão de obra qualificada (mesmo que por tempo determinado) (c); promover transferência de tecnologia (d); criar ambiente de aprendizagem de caráter multicultural (e); renovar a pesquisa e resistir à fuga de cérebros (f); além de enfrentar a imigração não-controlada (g) (Lima; Maranhão, 2009, p. 588).

O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) é um exemplo desse cenário, tendo sido criado para ser esse espaço de investimento. Segundo Robertson (2009), o EEES intenta imprimir atratividade de estudantes para a Europa, que vinha perdendo espaços comerciais para países como os Estados Unidos, tornando a educação superior um “motor crítico” para a competitividade nacional e regional, e aguçando, ainda mais, uma batalha global por mentes e mercados a partir da mobilidade acadêmica.

As estratégias explícitas para a construção de um espaço e um mercado europeu de educação superior competitivo se basearam em ações como

[...] o programa Erasmus Mundus¹⁵, a Política de Vizinhança, as negociações do Acordo Geral sobre Serviços (GATS) da Organização Mundial do Comércio (OMC), a mobilização de antigos laços coloniais para alinhar estes com os interesses de mercado da Europa e assim por diante (Robertson, 2009, p. 411).

Pouco a pouco, os países da UE projetam outras ações no intuito de se tornarem o maior polo mundial da economia do conhecimento. A literatura (Azevedo, M., 2007; Borges, 2013; Pinto; Larrechea, 2018; Robertson, 2009) revela maior financiamento e gestão de pesquisas nas universidades, incentivo a alunos talentosos a estudarem e a permanecerem na Europa, captação de cientistas talentosos pelo mundo, incentivo à mobilidade de alunos e pesquisadores, inclusive de países terceiros, harmonização dos sistemas universitários europeus, equiparando graus, diplomas, títulos universitários e currículos acadêmicos, e adoção de programas de formação continuada reconhecíveis por todos os Estados membros, inclusive fora destes.

Medidas como estas, ou tentativas de colocá-las em prática, têm se expandido pelo mundo todo, com menor ou maior força, inclusive em países de terceiro mundo, de acordo com as condições de cada localidade. O Mercosul, por exemplo, busca trilhar os mesmos caminhos que a UE por meio do seu Setor Educacional, considerando a mobilidade acadêmica como estratégia fundamental para a integração entre os países signatários.

Destaca-se a Decisão do Conselho do Mercado Comum (CMC) nº 036/2012, que criou o Sistema Integrado de Mobilidade do Mercosul (SIMERCOSUL), cuja finalidade é aperfeiçoar, ampliar e articular as iniciativas de mobilidade acadêmica em educação no âmbito dos países partícipes (Mercosul, 2012), juntamente com a Decisão CMC nº 016/2014, que instituiu um plano de funcionamento para o SIMERCOSUL com seus princípios, objetivos, características, estrutura e financiamento (Mercosul, 2014). Tais documentos visam orientar e impulsionar decisões e práticas de mobilidade entre os sistemas educacionais dos países mercosulinos, porém, há entraves que impedem essa sincronia, envolvendo de incertezas esse trânsito.

Além de se configurarem como nações que mais mandam alunos para o exterior do que recebem, segundo Real (2009), suas políticas de mobilidade, formalizadas em protocolos de intenções, estão encontrando dificuldades no processo de implementação devido à falta de tradição de mobilidade estudantil entre seus países, bem como, da massificação da educação

¹⁵ Denominado “Mestrados Conjuntos Erasmus Mundus”, se configuram como programas de estudos integrados a nível de mestrado financiados pela UE. É realizado por parceria internacional de instituições de ensino superior, envolvendo pelo menos três IES de três países diferentes, dos quais pelo menos dois têm de ser Estados-Membros da UE e países terceiros associados ao programa (Comissão Europeia, 2023).

superior na região, causada pela forte presença da iniciativa privada em sua oferta e da mobilidade espontânea, que ocorre a critério do aluno.

Indo além desses entraves, se faz necessário mencionar o quão significativo é o impacto local da reestruturação para o incentivo à mobilidade. Conceição e Real (2013) demonstram que o trânsito de estudantes tem acarretado em modificações de ordem legal nos cenários nacionais, descaracterizando-os, devido ao fenômeno da massificação do ensino superior, à diversificação da oferta, à busca descomedida pela cobertura da demanda e à privatização cada vez mais acentuada. Tudo em decorrência da globalização que tem levado países a investir em atratividade de estrangeiros para suas instituições, principalmente, com fins comerciais.

Alvares (2015) acrescenta:

É possível perceber a preocupação das nações em alterar suas estruturas internas, jurídicas e legislativas para impulsionar o mercado, o que acarreta sérias consequências para as instituições de educação superior. Além da perda da autonomia, há ainda a redução de financiamento das IES públicas, a abertura indiscriminada de IES privadas para atender a economia e o ensino direcionado para atender interesses mercadológicos (Alvares, 2015, p. 46).

Há, portanto, a firmação de uma nova geopolítica, com a absorção das chamadas “novas tecnologias” e “economia do conhecimento”, que trouxeram profundas repercussões para o mundo do trabalho, refletindo, assim, nas políticas educativas e nas abordagens teóricas que engendram o tema (Azevedo, J., 1997). Por esse motivo, além de cumprir com as necessidades sociais, deve suprir as demandas de desenvolvimento econômico do capitalismo. A PG, nesse contexto, atrela-se aos ditames neoliberais com o intuito de servir aos interesses capitalistas, se firmando, ainda mais, como a etapa elitista e excludente da educação no Brasil, ao mesmo tempo em que tem como missão promover o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

Não se pode deixar de mencionar que essa conjuntura levou as empresas de diferentes setores a intensificarem suas demandas por conhecimento e formação de profissionais. No Brasil, isso levou ao atrelamento das universidades ao setor produtivo, sendo reforçado “por meio de políticas que buscam maior articulação universidade-empresa, bem como pela via da produção de conhecimento tecnológico e centrado em inovações permanentes” (Oliveira, 2019, p. 860) encabeçadas, principalmente, pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).

Assim, pode-se afirmar que a sociedade do conhecimento, manipulada pelos ditames do capital, tem exigido cada vez mais competências e habilidades tecnológicas para se despontar em desenvolvimento econômico, o que levou a educação superior, segundo Oliveira (2019), à comercialização e transnacionalização, à privatização e mercantilização, à desregulamentação,

à tecnificação curricular, à formação por competência e a um amplo discurso sobre qualidade, avaliação e acreditação. Tais consequências impulsionam a *Cross-border education* e provocam modificações nas políticas de educação superior nos âmbitos internacional e local.

No Brasil, é visível esse cenário a partir dos dados apresentados nos próximos capítulos, à medida que brasileiros buscam mestrado e doutorado em países detentores de maior acessibilidade a esses cursos, muitas vezes, em detrimento da qualidade de sua formação, e, posteriormente, retornam ao País com seus diplomas em mãos, com intuito de solicitar o pedido de reconhecimento destes. Assim, diante da facilidade de acesso à informação e do processo de internacionalização cada vez mais acirrado, o estudante e/ou pesquisador tende a buscar, dentre as mais diversas instituições de ensino do mundo, aquela que melhor atende as suas expectativas de formação (Nichele; Costa; Préve, 2009), inclusive, as que oferecem maiores e melhores oportunidades de diplomação rápida e flexível.

Nesse sentido, corrobora-se com Knight (2006) acerca de que a mobilidade de alunos, professores e saberes é um processo histórico na educação superior. Porém, nas últimas duas décadas, houve um significativo aumento, o que representa novas oportunidades, como maior acesso ao ensino superior; alianças estratégicas entre países e regiões; produção e troca de novos conhecimentos; movimento de graduados e profissionais; geração de renda para a melhoria da qualidade acadêmica. “Mas assim como a lista de benefícios potenciais é longa e variada, também é a lista de riscos potenciais” (Knight, 2006, p. 64), especialmente, riscos voltados para a comercialização de títulos.

Esse cenário indica para mobilidade em duas direções: de um lado, a mobilidade de estudantes que buscam sua formação pós-graduada em universidades de excelência, o que ocorre historicamente no Brasil; e, por outro lado, a mobilidade de estudantes que, por dificuldades originárias, optam por realizar sua PG em países que oferecem facilidades com os custos ou por indicar uma possível diferenciação do título pela origem estrangeira, cuja qualidade não é atestada pelas agências e/ou processos internacionais usuais.

Portanto, os processos de reconhecimento de títulos estrangeiros inserem-se nesse contexto complexo e contraditório em que é desenvolvido o fenômeno da mobilidade estudantil para a formação pós-graduada em países estrangeiros.

2.3 A política de reconhecimento de títulos estrangeiros de pós-graduação

O Brasil, após a Constituição Federal promulgada em 1988 (Brasil, 1988), passou por grandes mudanças no cenário político e social, acarretadas pelo seu teor social-democrático. Se

intitulando como um Estado Democrático de Direito, o cenário legal nacional avançou no sentido de garantia dos direitos sociais a seus cidadãos. Houve, assim, a determinação da educação como direito de todos e um dever do Estado. Com a instituição da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, promoveu-se um avanço ainda maior quanto à garantia do citado direito pelas vias legais.

Naquele momento, em meados da década de 1990, havia muitas reformas educacionais em toda a América Latina acarretadas pelo viés neoliberal que se firmava no território e pelas determinações da Declaração Mundial de Educação Para Todos assinada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, pelos países integrantes da Organização das Nações Unidas. As principais características dessas reformas foram: a ampliação da escolarização da população; a consolidação de uma nova organização e governação do sistema educacional; a adoção de princípios do mercado como indicador de implementação em todas as esferas sociais; a ressignificação do conceito de cidadão enquanto consumidor; e a inserção de formas quase mercantis de delegação de poderes e de relação com a demanda educacional. Com tais características, os direitos individuais do consumidor passam a prevalecer sobre os direitos sociais de educação do cidadão (Krawczyk, 2005), causando o choque ideológico entre as premissas da redemocratização do País a partir da Constituição Cidadã e do viés mercadológico da globalização.

As políticas públicas educacionais, nesse contexto, passam a incorporar as características do momento, sendo necessário, para analisá-las, partir do ponto de vista nacional e internacional, e considerar, conforme Azevedo, J. (1997, p. 60), o “projeto de sociedade que se quer implantar ou que está em curso” e as influências exercidas por setores ou grupos sociais sobre essas políticas; tais influências são primordiais na escolha de problematizações e soluções para estas. Também deve-se considerar um referencial normativo local que se articule com o referencial normativo global, pois o processo de definição e implementação de uma política não se distancia do “universo simbólico e cultural próprio da sociedade” em curso, bem como de seu sistema de dominação e do modo como se articulam os interesses sociais.

Nesse bojo, compreende-se, com base em Jessop (2007), que o Estado e o sistema político são partes de um conjunto mais amplo de relações sociais e nenhum projeto estatal ou poder estatal pode ser adequadamente entendido separado desse conjunto. Assim, as ações e a efetividade do Estado são produtos resultantes de um balanceamento cambiante de forças políticas internas e externas ao Estado e que tal balanceamento é condicionado pelas estruturas institucionais e procedimentos específicos do aparato estatal e enraizado em um sistema político mais amplo e nas relações sociais circundantes. Portanto, uma análise de políticas públicas

precisa examinar como um dado aparato estatal privilegia certa política, ou seja, como um dado grupo com identidades, estratégias e horizontes espaciais e temporais específicos são demandados ao invés de outros. A política de reconhecimento de diplomas estrangeiros precisa ser olhada nessas circunstâncias globais para sua compreensão.

É necessário, de antemão, considerar que a universidade, tradicionalmente sustentada pelo compromisso com a busca do conhecimento e da excelência científica, está sendo inserida em um contexto de venda e compra de serviços e se vê na necessidade de colocar em discussão, implantar e implementar medidas de favorecimento para a suscetibilidade desse ramo econômico. A validação de qualificações estrangeiras se enquadra como uma das medidas primordiais, pois sua execução com facilidade e flexibilidade movimenta a mobilidade acadêmica entre países, que, por sua vez, aquece o mercado educacional internacional.

O reconhecimento de títulos estrangeiros de qualificação de educação superior é, destarte, um fator de destaque na política educacional internacional. Para Knight (2020), esse reconhecimento tem grande importância para os estudantes, para empregadores e para a comunidade acadêmica, portanto, é preciso que a formação seja legítima e de qualidade tanto para seu país quanto para o exterior; essa também é uma condição para que o processo de internacionalização da educação superior continue a dar certo. Porém, segundo a autora, há um desafio para agências ou órgãos de revisão de titulação e de credenciamento, principalmente em países periféricos (Knight, 2020). Isso porque, conforme Lima e Contel (2011):

Como há cada vez mais interesses privados (econômicos e financeiros) presentes na estruturação do setor, as formas de prestação de serviços têm se transformado sempre mais em mercadoria, ou *commoditie*, como as demais mercadorias transacionadas nos circuitos globais de comércio: grão, aço, petróleo, etc. nesse sentido, não seria impróprio admitir um intenso processo de mercantilização ou *commoditização* do ensino superior em âmbito global (Lima; Contel, 2011, p. 84, grifos dos autores).

O quadro anteriormente descrito tem causado a proliferação de indústrias de certificados e diplomas com qualidade duvidosa, de difícil regulação e de grande atratividade comercial por visarem mais o lucro que a formação ofertada (Alvares, 2015; Ristoff, 2016).

Nesse sentido, a validação de diplomas estrangeiros, em especial para esta pesquisa, de diplomas de PG, tem ocupado uma agenda educacional internacional encabeçada por blocos econômicos e organismos internacionais cuja missão basilar é orientar países a criarem políticas de reconhecimento de diplomas mais homogêneas e a pactuarem acordos internacionais de

reciprocidade de qualificações de modo a favorecer o trânsito de pessoas que buscam cursos de mestrado e doutorado, de forma espontânea ou por cooperação, em outros países.

De fato, o reconhecimento de títulos estrangeiros se tornou tema emergencial, tanto no âmbito das políticas públicas educacionais quanto para a economia e o social, no mundo, condição que nos leva a olhar o assunto pela perspectiva da Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE). Para Dale (2004), essa abordagem compreende que há forças econômicas operando supra e transnacionalmente no intuito de romper ou ultrapassar fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstróem as relações entre as nações a partir de acordos comerciais. Para a AGEE, a inserção da educação institucionalizada no mercado trata-se de uma mudança de natureza da economia capitalista mundial, tornando-se força diretora da globalização que procura estabelecer seus efeitos sobre os sistemas educativos. Nesse sentido,

[...] na abordagem AGEE, a globalização é vista como sendo construída através de três conjuntos de actividades relacionadas entre si, económicas, políticas e culturais [...]. Estes podem ser caracterizados como hiper-liberalismo, governação sem governo e mercadorização e consumismo, respectivamente (Dale, 2004, p. 346).

Visualiza-se, assim, um ambiente hostil que viabiliza a existência de “fábricas de diplomas” legalizadas por meio de políticas focalizadas e uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações e instituições educacionais, visando à expansão quantitativa, não importando muito ou quase nada se essa expansão se dá como usufruto de um direito público ou se apenas como compra de um serviço, produto comercial ou mercadoria (Sguissardi, 2015), deixando de considerar a complexidade do processo de reconhecimento do diploma, pois, dificilmente, haverá uma similaridade efetiva entre cursos de países diferentes.

Diante de um contexto mundial que influencia direta e indiretamente o âmbito local, é fundamental citar a ênfase nas discussões sobre o reconhecimento de títulos estrangeiros no âmbito de blocos econômicos como a União Europeia (UE) e o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Estes, frente a ressignificações no papel da educação superior como bem de serviço, criaram, em seu contexto, espaços de discussões sobre acordos e pactuações educacionais entre seus países, pois integração econômica implica também na proximidade de intercâmbio de avanços tecnológicos e científicos, tornando a educação um elemento imprescindível na consolidação dos interesses, o que pode gerar, muitas vezes, conflitos diante da fragilidade do sistema financeiro mundial e da complexidade do sistema de ensino de cada país (Gonçalves, 2012).

Para tanto, na UE criou-se o EEES, e, no Mercosul, o Setor Educacional do Mercosul. O EEES foi criado a partir do Processo de Bolonha¹⁶, que está possibilitando um novo desenho de regulação e de reforma na educação superior no âmbito europeu (Ferreira, 2010).

Como reforma, [o processo] pretendeu e pretende ser uma resposta a diversos problemas enfrentados, em grau e amplitude distintos, pelos países da região e um instrumento de fortalecimento da União Europeia (UE). Esse dinamismo visava, essencialmente, aumentar a capacidade europeia de competição no cenário de globalização (Neves, 2011, p. 181).

Com tal intenção, os países signatários do Espaço voltam suas políticas de educação superior para as propostas do Processo que se traduzem, a grosso modo, segundo o sítio eletrônico da Comissão Europeia (2021), em introduzir um sistema de ensino superior de três ciclos, que consiste em estudos de licenciatura, mestrado e doutoramento; assegurar o reconhecimento mútuo das qualificações e dos períodos de aprendizagem no estrangeiro concluídos noutras universidades; e aplicar um sistema de garantia da qualidade, a fim de reforçar a qualidade e a relevância da aprendizagem e do ensino.

A meta sobre assegurar o reconhecimento mútuo de qualificações, mais especificamente, se traduziu em um documento orientador de recomendação do Conselho da União Europeia (2018) relativo à promoção do reconhecimento mútuo automático de qualificações de ensino superior, de ensino e formação secundários, e de resultados obtidos durante períodos de aprendizagem no estrangeiro. Tal recomendação adquire particular relevo devido à intenção de criação de um contexto relativamente harmonizado de possibilidades de circulação de indivíduos e qualificações (Peixoto, 2001).

Com relação ao Setor Educacional do Mercosul, este foi criado em 2001 como um espaço de coordenação das políticas educacionais que reúne países membros e associados ao Bloco. Suas ações envolvem negociação de políticas públicas e elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos que visam a integração e o desenvolvimento da educação em toda a região do Mercosul e países associados (Mercosul Educacional, 2021). Deste Bloco, se destaca a criação do Decreto 5.518/2005 (Brasil, 2005a), que promulgou o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul.

¹⁶ Acordo internacional voluntário, situado fora do quadro de governança da União Europeia, criado a partir da assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999. O Processo é um mecanismo que promove a cooperação intergovernamental entre 48 países europeus no domínio do ensino superior (Comissão Europeia, 2021).

A pauta do referido Decreto (Brasil, 2005a) baseia-se no reconhecimento de que a educação tem papel central na consolidação do processo de integração regional; que a promoção do desenvolvimento harmônico da Região, nos campos científico e tecnológico, é fundamental para responder aos desafios impostos pela nova realidade socioeconômica do continente; que o intercâmbio de acadêmicos entre as instituições de ensino superior da Região é mecanismo eficaz para a melhoria da formação e da capacitação científica, tecnológica e cultural e para a modernização dos Estados Partes. Tem, ainda, como base, o cumprimento da ata da X Reunião de Ministros da Educação dos Países Signatários do Tratado do Mercosul, realizada em Buenos Aires, Argentina, em 1996, que recomenda a criação de um protocolo sobre a admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nas instituições universitárias da Região.

Como salientado, o Decreto em foco trata apenas da admissão de títulos, e não estabelece o reconhecimento nem mesmo o reconhecimento automático de títulos no âmbito do Bloco, mas se configura como um avanço diante dos acordos de cooperação entre os signatários ao admitirem, unicamente para o exercício de atividades de docência e pesquisa nas instituições de ensino superior no Brasil, no Paraguai, na Argentina e no Uruguai, os títulos de graduação e de pós-graduação reconhecidos e credenciados nos Estados Partes (Brasil, 2005a).

Marran (2018) aponta que, desde 1992, o Setor Educacional do Mercosul organiza planos de ações que envolvem a criação de mecanismos de reconhecimento de diplomas entre os países partícipes. São propostas de flexibilização, acreditação e reconhecimento de títulos e estudos, por meio do Sistema de Acreditação regional, com o intuito de designar mecanismos para facilitar o reconhecimento de títulos e fomentar a circulação de profissionais a partir desse.

Na tentativa de trilhar caminhos mais homogêneos, Nichele, Costa e Préve (2009) mencionam que as novas políticas no setor da educação como de acreditação e da criação das novas universidades, entre os países do MERCOSUL, prospecta o surgimento de uma linguagem análoga entre instituições de países membros, tornando os procedimentos para o reconhecimento de diplomas estrangeiros mais naturais e facilitados, permitindo, quem sabe, conforme o grau de confiabilidade, torná-los automáticos num futuro próximo.

Ressalta-se que, além de blocos econômicos, organismos multilaterais também têm tratativas sobre o assunto. A UNESCO, por exemplo, em documento extraído a partir da Conferência Mundial de Educação Superior, ocorrida em Paris, no ano de 2009, defendeu o delineamento de iniciativas de cooperação regional de garantia de qualidade e o reconhecimento de títulos, créditos e estudos como primeiros e importantes passos para o desenvolvimento de redes de pesquisa acadêmica e para a oferta de programas conjuntos de outorga de títulos. Na

oportunidade, expôs-se que as novas questões sobre a educação superior, instauradas pelas atuais tendências internacionais, giravam em torno de “novas tecnologias e seu impacto sobre os cursos, a pesquisa, a inovação, o desenho de currículos, as trajetórias de aprendizagem; a educação transfronteiriça, a garantia de qualidade, as fábricas de diplomas, etc.” (Ristoff, 2016, p. 90).

No entanto, pode-se afirmar que essa centralidade sobre o reconhecimento de títulos estrangeiros não se reflete no âmbito nacional brasileiro, principalmente no que tange aos diplomas de pós-graduação. A ausência de ações e normatizações sobre o assunto é visível no arcabouço legal de destaque da educação no País. A começar pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que ficou conhecido como o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, que é um dos primeiros marcos estruturais de regulação legislativa da educação superior no Brasil. Mesmo determinando, em seu art. 4º, que as universidades devem se esforçar para ampliar cada vez mais suas relações com universidades estrangeiras, ele prevê, apenas em seu art. 112 e de maneira superficial, que a revalidação de diplomas e certificados, conferidos por IES de países estrangeiros, obedecerá aos dispositivos instituídos nos regulamentos dos institutos universitários que conferem diplomas e certificados equivalentes (Brasil, 1931).

O citado Decreto (Brasil, 1931), mesmo tendo uma posição de importância na regulamentação da educação superior naquele momento, não menciona um contexto detalhado, não atribuindo distinção entre graduação ou pós-graduação, dando abertura para todas as IES com cursos equivalentes ao do diploma proceder com a validação de diplomas estrangeiros.

A partir da segunda metade da década de 1940, o Brasil ampliou suas ações no que tange à pesquisa com uma grande expansão da PG, a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em 1949. Nesse contexto, se encaixariam tratativas sobre a validação de diplomas estrangeiros, principalmente, devido à assinatura de um Acordo de parceria entre Brasil e Estados Unidos, no ano de 1947, em meio à guerra fria, implicando em vários convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras com intercâmbios de estudantes, pesquisadores e professores. Nesse momento histórico, “inúmeros alunos foram para os Estados Unidos cursar Programas de mestrado e doutorado e vários professores e pesquisadores americanos vieram ao Brasil desenvolver cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*” (Alves, 2008, p. 80).

Em 1961, com a primeira LDB sancionada por meio da Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961, criou-se um cenário ainda mais complexo, pois não se faz menção nem a qual instituição ficará a cargo a validação de diplomas, explanando apenas que “os diplomas e certificados estrangeiros dependerão de revalidação, salvo convênios culturais celebrados com

países estrangeiros” (Brasil, 1961, art. 103), possivelmente, por conta de convênios como o mencionado entre Brasil e Estados Unidos no parágrafo anterior.

A LDB de 1971, sancionada pela Lei nº 5.692/1971, determinou que o Conselho Federal de Educação (CFE) fixasse normas para a validação de diplomas estrangeiros, se abstendo, assim, de aprofundar-se no assunto (Brasil, 1971). A partir dessa determinação, criou-se a Resolução do CFE nº 03, de 10 de junho de 1985, que dispôs sobre a revalidação de diplomas e certificados de cursos de graduação e PG expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior (Brasil, 1985). Desde a LDB de 1961 (Brasil, 1961) se utilizava o mesmo termo, revalidação, para ambos os graus acadêmicos; este pode ser o motivo pelo conflito entre os termos “revalidação” e “reconhecimento” até a atualidade, sendo que, por vezes, ainda se encontra, na mídia, discursos que adotam o termo “revalidação” para a PG também.

Na LDB de 1996 (BRASIL, 1996) visualiza-se, em seu art. 48, parágrafos 2º e 3º, a distinção entre os termos: revalidação (para a graduação) e reconhecimento (para pós-graduação), conforme já mencionado na Introdução desta tese, o que denota a importância dada à atual LDB, a considerando um marco temporal nessa pesquisa.

Sendo assim, a política de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG no Brasil, atualmente, se assenta apenas no parágrafo 3º do art. 48 da lei educacional maior brasileira (Brasil, 1996). Porém, mesmo com um espaço reservado aos diplomas de PG, o seu reconhecimento ainda possuía pouco espaço no meio legal nacional; o foco maior sempre esteve na revalidação de diplomas de graduação. A seguir, tem-se o Quadro 1, onde expõe-se as principais normatizações da política de validação de diplomas estrangeiros entre os anos de 1996 e 2015.

Quadro 1 – Normatizações da política de validação de títulos estrangeiros no Brasil implantadas entre 1996 e 2015

Normativa	Descrição e presença do reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Cita o reconhecimento apenas no parágrafo terceiro do art. 48 no que diz respeito a validade dos registros de diplomas de ensino superior; 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.
	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação no Brasil. Cita o reconhecimento de diplomas estrangeiros apenas em seu art. 4º: - Esses diplomas devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação

Resolução CNE/CES nº 01 de 03 de abril de 2001.	reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim; - A universidade poderá, em casos excepcionais, solicitar parecer de instituição de ensino especializada na área de conhecimento na qual foi obtido o título; - Dá um prazo de 06 meses para a IES se pronunciar sobre o reconhecimento, fazendo o devido registro ou devolvendo a solicitação ao interessado, com a justificativa cabível; - Dá abertura para recursos na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação diante de indeferimento.
Resolução CNE/CES nº 01 de 28 de janeiro de 2002	Estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Não trata do reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG.
Resolução CNE/CES nº 08 de 04 de outubro de 2007	Altera o art. 4º e revoga o art. 10 da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. - Não trata do reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG.
Resolução CNE/CES nº 06 de 25 de setembro de 2009	Altera o § 3º do art. 4º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de PG. - A resolução vem acrescentar que a abertura de recursos na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação deve ser realizada exclusivamente em caso de erro de fato ou de direito
Resolução CNE/CES nº 07 de 25 de setembro de 2009	Altera o § 2º do art. 8º da Resolução CNE/CES nº 8, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. - Não trata do reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG.
Resolução CNE/CES nº 3, de 1º de fevereiro de 2011	Dispõe sobre o reconhecimento de títulos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , mestrado e doutorado, obtidos nos Estados Partes do Mercosul. - Orienta que o Decreto nº 5.518/2005, que instituiu a admissão de títulos e graus universitários nos Estados Partes do Mercosul para parcerias multinacionais, é voltado apenas para o exercício de atividades de pesquisa e docência, e possui caráter temporário; - O citado Decreto não implica na validação ou reconhecimento do diploma estrangeiro e não legitima o exercício permanente de atividades acadêmicas no país; - Orienta que a admissão do título de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , mestrado e doutorado, não é automática e deve ser solicitada a uma universidade, reconhecida pelo sistema de ensino oficial e seguir normas específicas do processo de admissão; - Reafirma que a validade nacional do título universitário de mestrado e doutorado obtido por brasileiros nos Estados Partes do MERCOSUL exige reconhecimento conforme a legislação vigente; não havendo, portanto, reconhecimento automático.

Fonte: Elaboração própria a partir do texto de cada normativa citada

As normativas integrantes do Quadro 1 estão presentes para consulta no sítio eletrônico da Plataforma Carolina Bori¹⁷. A LDB/1996 (Brasil, 1996), além de fazer a distinção entre as nomenclaturas para graduação e pós-graduação, deu um tratamento preciso apenas para quem

¹⁷ Ver link: <http://carolinabori.mec.gov.br/?pagina=legislacao>. Acesso em: 15 ago. 2023.

fica a cargo da realização do reconhecimento, não estabelecendo as especificidades do processo, metodologias de ação e/ou em quais bases ou parâmetros a avaliação do diploma deve se pautar.

A Resolução CNE/CES nº 01/2001 (Brasil, 2001), por tratar do funcionamento da PG no País, até 2016 foi a principal regente do reconhecimento de diplomas estrangeiros. Ela reafirma a determinação da LDB/1996 (Brasil, 1996) e acrescenta informações no que tange à possibilidade de a IES reconhecidora pedir parecer técnico a outra instituição especializada na área do diploma avaliado; à prerrogativa de abertura de recursos junto à Câmara de Educação Superior; e ao prazo de 180 dias para que a IES dê a devolutiva final ao interessado.

As Resoluções CNE/CES nº 01/2002 (Brasil, 2002) e nº 08/2007 (Brasil, 2008) não contemplaram o reconhecimento. Apenas em 2009, com a Resolução CNE/CES nº 06 (Brasil, 2009a), houve uma alteração na resolução de funcionamento dos cursos de PG do ano de 2001 no que diz respeito aos recursos. Nesse mesmo ano, assinou-se a Resolução CNE/CES nº 07/2009 (Brasil, 2009b), a qual, porém, apenas abordou a revalidação.

No ano de 2011 foi instituída a Resolução CNE/CES nº 03, que tratou do reconhecimento de títulos de PG, porém, apenas obtidos no contexto do Mercosul (Brasil, 2011b). Tal Resolução tem um caráter orientador, pois esclarece que o Decreto nº 5.518/2005 (Brasil, 2005a) não se trata de uma autorização para reconhecimento automático de diplomas, como estava sendo considerado, e que, no Brasil, este tipo de reconhecimento não existe, mesmo para os diplomas obtidos no âmbito de acordos internacionais, a exemplo do Mercosul.

Em meio a essas normativas, houve pareceres que denotam a discussão sobre o assunto, como o Parecer CNE/CES nº 218, de 05 de novembro de 2008 (Brasil, 2008), que tratou do reconhecimento de títulos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, obtidos nos Estados Partes do Mercosul, e o Parecer CNE/CES nº 118, de 08 de maio de 2010 (Brasil, 2010b), que reexaminou as questões apresentadas no Parecer CNE/CES nº 218/2005 (Brasil, 2008). Não se pode deixar de citar o Parecer CNE/CES nº 56, de 11 de fevereiro de 2015 (Brasil, 2015a), que apresentou normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior, e o Parecer CNE/CES nº 309, de 06 de agosto de 2015 (Brasil, 2015b), que reexaminou o Parecer CNE/CES nº 56/2015 (Brasil, 2015a).

Cabe salientar que esses últimos pareceres citados são as derradeiras discussões que resultaram na Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016e), que normatizou a política de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG a partir do ano de 2016.

Como se pode observar nas normativas apresentadas acima, o Brasil, desde a LDB de 1971, não possui histórico de reconhecimento automático de diplomas estrangeiros, mesmo no âmbito do Mercosul, por ser signatário e legislar sobre acordos e pactuações dentro do Bloco, como é o caso do Decreto nº 5.518/2005 (Brasil, 2005a), ainda assim, permanece a prerrogativa de aprovação de uma universidade brasileira para que o título seja considerado.

Tal situação demonstra que o reconhecimento de títulos estrangeiros não depende apenas de acordos entre países. Para Lamarra (2004), se constituem como entraves a esses processos o currículo diferenciado, as políticas distintas de avaliação e as normas jurídico-legais, devido a concepções distintas entre os países sobre qualidade educacional e avaliação desta qualidade no âmbito do ensino superior, sendo ainda um debate pendente na América Latina.

Incluso se encuentra sin resolver en cada uno de los países en los que, muchas veces, se asumen concepciones diferentes en distintos procesos de evaluación y de acreditación. Hasta el momento ha sido difícil y complejo alcanzar acuerdos sobre calidad de la educación, sobre eficiencia y sobre productividad (Lamarra, 2004, p. 46).

Aliás, é necessário considerar que muito pouco se tem feito para a criação de programas de acreditação de diplomas de PG no âmbito no Mercosul. Verifica-se discussões e iniciativas mais frequentes para os diplomas de graduação, como o Mecanismo Experimental de Credenciamento (MEXA), criado em 1998, e, em vigor, o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do Mercosul (ARCU-SUL), criado em 2008, que já acreditou os cursos de Engenharia, Medicina, Veterinária, Arquitetura, Odontologia, Agronomia e Enfermagem das IES credenciadas dos países signatários. Com relação à PG, não há iniciativas como estas.

Diante desse cenário, pode-se afirmar que a normatização do reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG no Brasil se demonstra insuficiente para um contexto complexo e com demanda crescente; ficando a critério da subjetividade das instituições universitárias que, com pouca base de orientação legal para pautar sua avaliação, especialmente inseridas em contexto globalizado e competitivo, acabam por lançar suas próprias normativas orientadoras das ações de suas equipes.

Nos próximos capítulos, apresenta-se a política brasileira de reconhecimento de diplomas estrangeiros a partir de 2016. Verifica-se que o contexto influências da economia internacional ainda paira sobre o assunto e até se intensifica com a inserção do capitalismo de plataforma em seus meandros por meio da Plataforma Carolina Bori.

3 RECONHECIMENTO DE TÍTULOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL (2016 A 2020): PROCESSOS DA PLATAFORMA CAROLINA BORI

Este capítulo busca analisar o cenário da política de reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil a partir do ano de 2016. Para tanto, toma por base o cenário descrito no capítulo anterior acerca de grandes conflitos envolvendo o reconhecimento de diplomas estrangeiros, instituições de ensino superior e os cidadãos brasileiros portadores desses diplomas (Mazzuoli, 2011; Vilarinho; Gonzales, 2014; Marran, 2018; Costa, F., 2019).

Partindo do princípio de que políticas públicas são ações estatais que visam melhorar as condições de vida dos cidadãos e acabar ou, pelo menos, minimizar os problemas da coletividade por meio de instrumentos oficiais, relaciona-se esse princípio com as mudanças consistentes na política de reconhecimento ocorridas a partir de 2016, quando ações governamentais vislumbraram uma nova política na intenção de aperfeiçoar os procedimentos de autorização de graus acadêmicos obtidos no exterior, bem como normatizá-los de forma mais incisiva.

Anteriormente a 2016, o reconhecimento de diplomas estrangeiros de pós-graduação era marcado por deficiências causadas pelos condicionantes da política daquele momento. A começar pela superficialidade do tratamento do assunto em normativas, uma vez que, para Langeloh (2019), o assunto estava restrito a poucas inserções na legislação de revalidação de diplomas de graduação e ao art. 4º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelecia as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação (Brasil, 2001), não possuindo um arcabouço próprio de tratamento. Real e Costa (2019) apontam a insatisfação social com essa política a partir da quantidade de processos impetrados no Poder Judiciário devido a não aceitação do resultado por parte do diplomado, o que demonstra ser o indeferimento das IES uma grande problemática instalada a partir das interpretações diversificadas das normatizações existentes.

Outro agravante se encontra no cenário global de comercialização da educação superior, o qual Ristoff (2016) denomina de “fábricas de diplomas”, em que a educação é vista como atividade lucrativa e tem sua qualidade questionada, em virtude de interesses comerciais observados. Pode ser, justamente, a existência dessas “fábricas” que criam resistência nas universidades públicas brasileiras em validar diplomas obtidos em outros países, o que acarreta um número alto de indeferimento de solicitações.

Tais condições problematizam o direito à educação superior no Brasil, as bases políticas constituintes da agenda nacional e os princípios de internacionalização da pesquisa e da pós-

graduação materializados nos planos nacionais de educação. No entanto, a intencionalidade da política de reconhecimento de títulos estrangeiros ao criar a Plataforma Carolina Bori é o solucionamento da demanda por reconhecimento reprimida e crescente, sem incidir em medidas reestruturantes para a educação superior. Nesse sentido, busca dar maior base de trabalho para as IES e maior segurança para os diplomados (Brasil, 2021e).

Para tanto, observa-se a adoção da lógica da plataformização como mecanismo de solução para o problema, já altamente judicializado, como descreve Costa, F. (2019). A Plataforma Carolina Bori é uma ferramenta de tecnologia digital de informação e comunicação à frente da política de reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil, que se enquadra nos conceitos contemporâneos de “Capitalismo de Plataforma”, entendido como novo modelo de negócios voltado para a exploração econômica dos dados contidos em plataformas digitais (Srnicsek, 2017a; 2017b), e *Benchmarking*, referente a um método avaliativo de comparação de desempenho com base em padrões, métricas e “boas práticas” (Azevedo, M., 2016; 2021).

A avaliação respaldada em benchmarking, consoante com o Novo Gerencialismo Público, permite a geração de rankings e classificações; consolida-se como uma ferramenta de meta-regulação, de modo a afetar a relação entre o campo da educação em escala nacional, estadual, regional e global, bem como a estrutura das políticas públicas educacionais (Azevedo, M., 2021, p. 02).

Essa lógica se coaduna com a PG, em que a presença de ranqueamentos é usualmente utilizada, inclusive no cenário internacional que envolve a classificação internacional das universidades consideradas de excelência. Essa característica da PG advindas do contexto internacional encontra acolhida na política nacional em que há a presença do Estado Avaliador e Regulador (Dias Sobrinho, 2004). A centralidade desses termos, absorvidos no Brasil, mantendo-se a escrita estrangeira, é decorrente, entre outros fatores, da sua utilização direta e indireta no meio informacional, bem como por sua presença nos dados que extraem de seus usuários que contribuem, segundo Azevedo (2016), para mensurar qualidade de ensino e institucional, comparar rendimentos, produzir tabelas de classificação, medir desempenho, bem como para regular e controlar por meio de performatividade e responsabilização individual.

Com o avanço da globalização, há a firmação de uma nova geopolítica, com a absorção das chamadas novas tecnologias, que trouxe profundas repercussões para o mundo do trabalho, refletindo, assim, nas políticas educativas e nas abordagens teóricas que engendram o tema (Azevedo, J., 1997). Os conceitos de “Capitalismo de Plataforma” e “*Benchmarking*” são frutos dessas repercussões. Atualmente, segundo Azevedo, M. (2021), a administração baseada em

benchmarking ganha cada vez mais uma dimensão global, tornando-se um conceito regulador de políticas nacionais, com vistas à coordenação, à colaboração entre diferentes sistemas e à convergência regional, se concretizando como fator e indicador tanto para a medida de qualidade em educação quanto para a promoção da internacionalização, da transnacionalização e da globalização da educação.

No cerne deste contexto de mudanças, tem-se o processo de regulação como resposta para o problema da educação superior de alto nível, em que se opta pelo viés da dimensão normativa da política ao sancionar a Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) e, posteriormente, a Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a). A normatização foi planejada no âmbito do Executivo Federal, por meio da Câmara de Educação Superior do CNE, e trouxe alterações consistentes para a revalidação de diplomas de cursos de graduação e reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu*, expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.

A configuração da Plataforma Carolina Bori, decorrente das bases normativas expedidas pelo CNE, foi constituída como um Sistema Nacional de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas. Essa configuração explicita a intencionalidade do Executivo Federal em centralizar todos os processos de reconhecimento de diplomas. O texto inicial da Plataforma Carolina Bori expressa essa intencionalidade, quando informa:

Para além de um sistema facilitador do trabalho de gestão de processos para os requerentes (diplomados) e as IES, a plataforma reunirá um banco de dados com informações relevantes para estabelecimento de políticas de internacionalização da educação superior brasileira, contribuindo para o atingimento das estratégias 14.9 e 14.10 da meta 14 do Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, mesmo aquelas IES que não fizerem adesão à plataforma, precisarão inserir, com regularidade, informações referentes aos processos efetivados em sua instituição (Brasil, 2023b).

Mesmo as instituições que não optaram pelo uso da Plataforma para os processos de reconhecimento de cursos anteriormente à Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a), estavam indiretamente inseridas, pois tinham que alimentar a Plataforma com as informações sobre os processos por elas desenvolvidos. A noção de sistema adota a lógica de estrutura de regulação. Nas palavras de Saviani (2010, p. 380), sistema, neste caso, é quando se estabelece “[...] correlação com o conceito de estrutura, mostrando sua manifestação no campo educativo para caracterizar o significado e as exigências contidas na noção de sistema educacional”.

Saviani (2010) explicita que frequentemente há usos inapropriados do termo “sistema”, inclusive quando ocorre de forma a fragmentar o campo da educação. O autor ainda indica:

Nessa acepção difusa, o termo sistema se revela polissêmico, preñado de ambiguidades e imprecisões. Em consequência, procurei depurá-lo de suas imprecisões, mostrando que frequentemente o termo se aplica não ao sistema propriamente dito, mas às suas partes constitutivas. Daí expressões como “sistema de ensino fundamental”, “sistema de ensino médio”, “sistema de ensino profissional”, “sistema de educação básica”, “sistema de ensino superior”, “sistema escolar”, “sistema estadual de ensino”, “sistema municipal de ensino”, “sistema federal de ensino”, “sistema de ensino comercial (industrial, agrícola)” etc., como se fossem coisas diferentes quando, na verdade, são apenas partes do mesmo sistema educacional em seu conjunto (Saviani, 2010, p. 380).

Observa-se que, no caso do reconhecimento de títulos, a ideia de sistema vem justamente descaracterizar o conjunto, fragmentando os processos de reconhecimento de títulos do sistema educacional disciplinado na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), criando um conjunto de normas e processos regulatórios próprios, por meio da plataformação informacional ou tecnológica, que assume sentido de sistema.

Portanto, tais resoluções se apresentam como centrais para uma nova conjuntura política de normatização de validação dos referidos diplomas no Brasil, principalmente para os diplomas de PG estrangeiros, por aprofundar e detalhar seu contexto de tramitação. Esta característica explicita ênfase das medidas voltadas para a educação, inclusive para a pós-graduação, na configuração do Estado Regulador (Afonso, 2003).

No mesmo ano de 2016, o MEC lançou a Portaria Normativa nº 22, que promoveu um detalhamento maior sobre os movimentos processuais de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros entre cidadãos, IES e a CAPES e, de certa forma, atendeu ao art. 19 da Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a) ao implantar um espaço eletrônico que, dentre suas várias funções, seria um banco de dados com informações relevantes sobre tais processos.

A esse espaço deu-se o nome de Plataforma Carolina Bori, que, desde o ano de 2017, é o mecanismo que opera os processos e pedidos de revalidação ou reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil. Sua criação está no art. 5º da citada Portaria que aponta: “o Ministério da Educação - MEC disponibilizará plataforma, denominada Carolina Bori, com o objetivo de subsidiar a execução e a gestão dos processos de revalidação e reconhecimento de diplomas” (Brasil, 2016b, art. 5).

Com base em Palumbo (1994), considera-se que as ferramentas para a implementação de uma política estão relacionadas às táticas formuladas pelo Estado para solucionar um problema público. Assim, justifica-se a inserção da Plataforma como objeto de estudo, pois, como tática ou estratégia para alcance dos objetivos da política atual de reconhecimento, ela se demonstra valorosa para a compreensão das condições de implementação de uma política, de

forma a poder informar “se e porque uma política é preferível a outra” (Figueiredo; Figueiredo, 1986, p. 108).

Este capítulo objetiva discutir a política de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG instaurada com as citadas Resoluções e Portaria de 2016 e a criação da Plataforma Carolina Bori a partir de seu movimento processual. Considera-se, para tanto, que uma política possui um ciclo de vida, seu surgimento dá-se a partir de uma problemática surgida no contexto social, cresce, transforma-se, reforma-se, pode se estagnar, morrer ou ter continuidade. Ela também é decidida, elaborada, dirigida, gerenciada, implementada e avaliada por pessoas, o que envolve valores, interesses, perspectivas que influenciam seu ciclo de vida e a coloca em um campo de força, de embates e de conflitos (Draibe, 2001).

Para tanto, efetiva-se uma análise documental das normatizações que regem a Plataforma – a Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a), a Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a) e a Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) –, bem como de todos os documentos relacionados a ela, sítios eletrônicos governamentais, análise da literatura com informações relevantes para a compreensão da constituição da política brasileira de reconhecimento de diplomas e dados numéricos inseridos na Plataforma que contribuem para a visualização do contexto processual nas IES.

Para cumprir com o objetivo proposto, o capítulo foi organizado em três seções. Na primeira, intitulada “Plataforma Carolina Bori: política, contextos e objetivos”, apresenta-se e descreve-se a Plataforma e suas normatizações, bem como aponta-se seus objetivos e especificidades. Na segunda, “Plataforma Carolina Bori: procedimentos metodológicos do reconhecimento”, analisa-se o manual metodológico da Plataforma Carolina Bori. Por último, na terceira seção, “Plataforma Carolina Bori: efetividade nos processos das universidades”, apresenta-se apontamentos sobre sua receptividade, as primeiras impressões sobre a Plataforma e um panorama das IES credenciadas.

3.1 Plataforma Carolina Bori: política, contextos e objetivos

A Plataforma Carolina Bori foi criada num contexto desafiador, em que a qualidade da educação superior se encontra imersa em processos complexos, que a atrelam à busca por internacionalização e efeitos econômicos. Esses processos impulsionam a mobilidade acadêmica de brasileiros, em busca de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em instituições estrangeiras, o que demanda, em seu retorno ao país, o reconhecimento com o intuito de atuar no mundo do trabalho. Esses processos, considerando os números crescentes e contínuos, geram

repercussões no âmbito educacional, com características social, burocrática, econômica e curricular¹⁸, configurando-se como um problema político, e, como tal, tem sua inserção na pauta da agenda do Estado brasileiro, demandando (re)formulação de políticas específicas. A Plataforma se configura como um instrumento dessa política.

A personalidade por trás do nome do objeto de estudo desta tese é a pesquisadora brasileira da área da psicologia experimental, Carolina Martuscelli Bori¹⁹, que teve atuação de destaque na construção histórica da ciência no Brasil, principalmente por participar como membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e por ajudar na criação da Sociedade Brasileira de Psicologia e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Universidade de São Paulo, 2021).

O cenário mais amplo que envolve a criação da Plataforma que leva o nome desta cientista está envolto em influências nacionais e globais. Com o ideário do reconhecimento de diplomas estrangeiros ocupando agendas internacionais de organizações, como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial, e de blocos econômicos, como a União Europeia e a Mercosul, o considerando um dos principais passos para a implantação da internacionalização da educação

¹⁸ Essas repercussões estão destacadas ao longo do capítulo anterior, que incluem processos de internacionalização, em que há convênios e acordos indutores para instituições, sobretudo do sul global, e simultaneamente incidem em processos de *cross-border education*, caracterizados pela saída de brasileiros para destinos com políticas de atratividade com fins comerciais. A partir desse cenário são desencadeados embates em torno da qualidade da formação e dos processos de validação.

¹⁹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Como professora assistente de psicologia, debruça seus estudos direcionando a psicologia para a educação, a política e a ciência. Sendo uma das primeiras pesquisadoras a realizar trabalho de campo na área. Seu currículo: 1952, Master of Arts pela Graduate School of the New School for Social Research. 1954, Doutora em Psicologia pela USP. 1954-1955 e 1963-1965, Presidente da Associação Brasileira de Psicologia. 1959, Professora de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (SP). 1960-1961, Presidente da Sociedade de Psicologia de São Paulo. 1963-1965, organizadora e Chefe do Departamento de Psicologia da UnB. 1966, Research Associate, Institute of Latin American Research, University of Texas. 1968-1969, Chefe do Departamento de Psicologia Social e Experimental da USP. 1969-1971, Chefe do Departamento de Psicologia Experimental da USP. 1970-1984, Presidente da Comissão de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. 1973-1977, Primeira Secretária da SBPC. 1976, Membro do Grupo de Trabalho responsável pela organização da Associação de Docentes da USP. 1976-1979, Diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. 1977-1981, Secretária Cerai da SBPC. 1981-1986, Vice-Presidente da SBPC. 1982-1984, Membro do Comitê Assessor em Ciências Humanas e Sociais do CNPQ. Desde 1984, Coordenadora no Núcleo de Documentação sobre Formação Científica do Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Ciência (IBECC). 1997, Membro da Comissão de Especialistas em Psicologia do MEC. 1984- 1986, Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). 1985-1987, Presidente de Área da Comissão de Acompanhamento e Avaliação de Cursos de Pós-Graduação do Capes/MEC. 1986-1989, Presidente da SBPC. 1989, Presidente de Honra da SBPC. 1990-1994, Coordenadora do Projeto “Estação Ciência”, USP/CNPQ. 1992-1993, Presidente da Sociedade Brasileira de Psicologia. Desde 1993, Diretora Científica do IBECC – Comissão de São Paulo. 1994, Professora Emérito do Instituto de Psicologia da USP e Membro do Conselho Diretor da Fundação “Universidade de Brasília”. 1995-1996, Presidente da Comissão de Especialistas de Psicologia do MEC. 1996 Diretora Científica do Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da USP (NUPES) (Universidade de São Paulo, 2021).

superior, o Brasil imerge nesta conjuntura de forma cautelosa, tendo em vista a inexistência de acordos de reconhecimento automático por parte do País com outras nações.

Então, na medida em que o Estado brasileiro visa atender à ordem supranacional, à demanda crescente, às condições das universidades, e, também, combater as “fábricas de diplomas”, dá-se origem a medidas normativas de controle regulatório para assegurar que avaliação, regulação e controle andem lado a lado e em ritmo mais acelerado (Ristoff, 2016). Denota-se que o Estado se transformou numa arena de formulações de decisões políticas permeadas por redes transnacionais governamentais, não governamentais, e por órgãos e forças internas (Held; McGrew, 2001; Conceição, 2023). Nesse meio, a Resolução CNE/CES nº 03/2016, a Portaria Normativa nº 22/2016 e a Plataforma Carolina Bori visam acelerar

[...] significativamente os processos atuais, relacionado com os acordos internacionais de educação assinados pelo Brasil, identificando instituições e cursos de outros países parceiros credenciados e, ao mesmo tempo, respeitando a autonomia universitária sobre o assunto, como assegurado pela Constituição brasileira (Ristoff, 2016, p. 92).

Porém, antes de abordar o cerne das referidas normativas e da Plataforma, convém situar a trajetória percorrida pelos Poderes Executivo e Legislativo que as resultou, pois, segundo Mainardes (2009), a política possui uma dimensão processual, o que torna fundamental considerar as trajetórias específicas institucionais que a envolvem, a identificação do problema social que levou a sua formulação e as tomadas de decisões que são sempre precedidas de ações, disputas e processos de negociação envolvendo diversos atores.

Em termos de contextualização da criação da Plataforma Carolina Bori, vale a pena responder algumas questões: em que contexto as normativas de reconhecimento de diplomas estrangeiros e a Plataforma foram criadas? Quais forças de embate permeavam esse contexto de criação? Quais atores e grupos estavam envolvidos? Marran (2018) explicita esses pontos em estudo analítico sobre a formulação da política em questão.

As tratativas sobre a necessidade de reformulações na política de reconhecimento de diplomas que culminou com a Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) iniciaram-se com o Projeto de Lei (PL) nº 399/2011 (Brasil, 2011a), do Senador Roberto Requião. Como fora apontado na Introdução desta tese, tal PL tinha por objetivo automatizar o processo de reconhecimento de diplomas originários de instituições estrangeiras com “reconhecida excelência acadêmica”. Na oportunidade, houve dois dias de mesa de debates com grande

representatividade²⁰. As preocupações com relação à autorização do reconhecimento automático, diziam respeito, conforme Marran (2018): i) à necessidade de se ter acordos de pactuação com outros países para esse tipo de tramitação, o que o Brasil não possui; ii) ao receio de se autorizar diplomas com má qualidade, porquanto há uma expansão de educação superior pela iniciativa privada internacionalmente; e iii) à composição da lista de instituições com “reconhecida excelência acadêmica”, sem causar conflitos diplomáticos.

Após debates e dificuldades em evoluir com o assunto da automatização e frente à necessidade de dar respostas aos representantes da sociedade civil diante das insatisfações quanto à transparência e à morosidade dos processos, surgiram as propostas de tramitação simplificada, onde a IES se voltaria apenas para a análise da documentação apresentada pelo diplomado, e de criação de uma plataforma *online* que possibilitaria a elaboração da lista com as “instituições de excelência” sem causar danos ao conjunto das IES (Marran, 2018). Tais propostas foram apoiadas pela maioria dos representantes e o PL foi encaminhado à Câmara de Deputados, aonde se encontra até o momento (junho de 2023), à espera de aprovação.

Conforme Marran (2018), com a condição de reconhecimento automático fora de cogitação no Senado, algumas propostas contidas no PL passaram a ser discutidas no âmbito do CNE, onde a participação na audiência pública se restringiu aos representantes do campo universitário brasileiro e de outras associações que lhe são representativas, além de representantes do Poder Executivo e de organismos internacionais, não havendo a participação dos representantes dos diplomados. Porém, havia a representatividade das instituições implementadoras da política, que são as IES, fato de grande importância para o sucesso da política.

Durante as citadas audiências, o representante da ANPGIEES destacou que o PL era fruto de 6 (seis) anos de luta junto ao Senado. Na mesma direção, o Senador Roberto Requião apontou que o projeto foi motivado por entraves no processo de reconhecimento de diplomas estrangeiros (Marran, 2018). Tais discursos demonstram a composição de agendas a partir do descontentamento de um grupo social com uma dada política (Palumbo, 1994).

Por outro lado, tem-se o fato de o mencionado Senador ser representante do Brasil no Parlamento do Mercosul. Assim, a proposição do seu projeto poderia estar ligada, também, às orientações do Setor Educacional do Bloco quanto à necessidade de os Estados-partes

²⁰ Estiveram presentes a Secretaria de Educação Superior/MEC; ANPGIEES; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG); Academia Nacional de Medicina (ANM); CAPES; CNE; ABPós-MERCOSUL; Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP) (Marran, 2018).

repensarem suas políticas de autorização de diplomas, de modo a ampliar a cooperação entre eles (Marran, 2018). O que está em concordância com as discussões realizadas por Held e McGrew (2001) e Rosenau (2000) sobre as influências internacionais nas agendas locais. Krawczyk e Sandoval (2012) e Verhine e Freitas (2012) informam que há pressão dos países participantes do Mercosul para que o Brasil promova a validação de cursos originários em instituições inseridas nos países do Bloco.

Diante desse cenário, recorre-se a Ball (2001) para afirmar que, no Brasil, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como um produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa combinação de lógicas globais, distantes e locais, ou seja, as políticas nacionais passam por múltiplas elaborações, sofrem diversos mandos, até chegarem a um produto final. A atual política de reconhecimento de diplomas estrangeiro não se fez diferente. A Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a), a Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) e a Plataforma Carolina Bori são resultados desse contexto.

No entanto, mesmo destacando esse rol de influências, Ball (2001) chama a atenção para o fato de que a globalização não ocorre da mesma forma em todos os territórios; ela invade os contextos locais, porém, não os destrói. Sendo assim, na medida em que o Brasil se fecha para o reconhecimento automático de títulos estrangeiros (medida discutida mundialmente para a execução da internacionalização e do *cross-border education*), visualiza-se que as políticas nacionais passam por discussões, reelaborações, sofrem influências globais até chegarem a um produto final, mas não deixam de considerar o contexto local.

Com a criação das citadas normativas no ano de 2016, é inegável o aprofundamento do tratamento normativo do reconhecimento, em comparação com o que se tinha anteriormente. Agora, os processos de reconhecimento passam a ter uma metodologia de execução para avaliar se os diplomas estrangeiros possuem equivalência, ou não, aos concedidos no Brasil.

Como a elaboração de uma política é um processo contínuo (Palumbo, 1994), em 2022, o CNE e a CES se viram na necessidade de modificar alguns pontos de execução da política de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG. Para tanto, revogaram a Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a), a substituindo pela Resolução CNE/CES nº 01, de 25 de julho de 2022 (Brasil, 2022a), que, apesar de suas pequenas alterações metodológicas, passou a reger a política supracitada. Como as mudanças trazidas pela nova Resolução são poucas e os dados analisados por esta pesquisa foram regidos pela Resolução CNE/CES nº 03/2016 (pois são de 2017 a 2020), ao longo desta tese será dada ênfase a esta última Resolução, e, quando for necessário, principalmente em discussões que envolvem as alterações, ambas serão discutidas e comparadas.

Assim, com as normatizações atuais do reconhecimento de títulos estrangeiros no Brasil situadas, deve-se destacar o art. 18 de ambas as resoluções. O conteúdo desse artigo se torna fundamental por orientar sobre quais requisitos as universidades reconhecedoras devem considerar no momento de avaliação do diploma. Na Resolução CNE/CES nº 03/2016, tal artigo menciona que o processo deve ser realizado com base na avaliação de mérito das condições de organização acadêmica do curso, podendo ser considerado o desempenho global da instituição de origem do título, especialmente na atividade de pesquisa (Brasil, 2016a). A Resolução CNE/CES nº 01/2022 acrescenta que o desempenho acadêmico do diplomado e seu aproveitamento durante o curso também devem ser considerados (Brasil, 2022a).

O artigo em questão, no texto da Resolução CNE/CES nº 03/2016, ainda menciona:

§ 1º O processo de avaliação deverá considerar as características do curso estrangeiro, tais como a organização institucional da pesquisa acadêmica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a forma de avaliação do(a) candidato(a) para integralização do curso e o processo de orientação e defesa da tese ou dissertação.

§ 2º O processo de avaliação deverá considerar diplomas resultantes de cursos com características curriculares e de organização de pesquisa distintas dos programas e cursos *stricto sensu* ofertados pela universidade responsável pelo reconhecimento (Brasil, 2016a, p. 5).

Pode-se apreender que a base de investigação da qualidade e veracidade do diploma, em primeiro momento, é voltada para sua instituição de origem, tal como se organiza, se sustenta e qual a sua reputação e visibilidade no cenário acadêmico, principalmente no que tange ao investimento em pesquisa, tendo em vista que

É notório o fato que muitas instituições, que estão a oferecer cursos de mestrado ou de doutorado [em Estados-Partes do Mercosul, por exemplo], não têm qualquer tipo de credenciamento e/ou autorização para funcionamento no próprio país de origem, o que impede a IES brasileira [...] de levar a cabo o procedimento homologatório (Mazzuoli, 2001, p. 181).

Portanto, a origem do diploma tem centralidade em sua validação. No segundo momento, o desempenho acadêmico também se torna fundante no processo. Aliado a isto, o parágrafo primeiro faz menção a questões básicas, mas que dão sentido à fidedignidade da formação do pós-graduando, como a relação entre a IES e a pesquisa e como se dão orientações e defesas nessa instituição. O parágrafo segundo evita uma possível postura de equiparação absoluta entre os cursos estrangeiros e os brasileiros, por parte dos avaliadores, ao determinar que se considere os cursos com organicidades distintas.

Destaca-se, também, o art. 19 de ambas as resoluções (Brasil, 2016a, 2022a), que determina a disponibilização de dados relevantes aos pós-graduados por parte da CAPES e das universidades reconhecedoras, tais como a relação anual de programas de PG *stricto sensu* do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), avaliados e recomendados pela Capes; a relação de cursos de PG *stricto sensu* que integram acordo de cooperação internacional com a participação da CAPES, com detalhes do acordo; e a relação de cursos ou programas de PG *stricto sensu* estrangeiros que tiveram diplomas já submetidos ao processo de reconhecimento no Brasil.

Esta última relação tem por objetivo formar o grupo de instituições estrangeiras com “reconhecida excelência acadêmica”, a qual fora discutida no Poder Legislativo quando da formulação da política. Houve uma mudança de uma resolução para a outra no que tange ao período de composição desta lista. Na Resolução de 2016 (Brasil, 2016a) previa-se conter as IES estrangeiras que tiveram processos de reconhecimento nos últimos dez anos no Brasil, juntamente com seus resultados. Já na Resolução de 2022 (Brasil, 2022a), esse período caiu para seis anos, possivelmente, por pressão por parte das instituições reconecedoras em dar crédito a avaliações realizadas em grande espaço de tempo.

Ainda no art. 19, visualiza-se o capitalismo de plataforma em ação com a determinação de construção de um banco de dados a respeito dos processos de reconhecimento no Brasil que ofereça, a quaisquer interessados, informações plausíveis sobre mobilidade acadêmica, internacionalização, IES reconecedoras brasileiras e IES estrangeiras. Essa tentativa de socializar as informações e criar um banco de dados envolve a intencionalidade em minimizar o trabalho das IES reconecedoras de verificar as condições dos cursos e das instituições originárias dos diplomas estrangeiros.

Na medida em que a sociedade e/ou instituições tomam posse desse banco de dados, torna-se possível o uso destes a partir da avaliação baseada em *Benchmarking*, na construção de *rankings* entre as IES, tanto reconecedoras quanto a terem seus diplomas reconhecidos, por meio de comparações e verificação de méritos, acarretando em tomadas de decisões por meio de performatividade ou de tabelas de classificações, porém, é preciso considerar que o *Benchmarking* não oferece solução para o problema, pois, em vez de substituí-lo, ele apenas ajuda no julgamento (Azevedo, M., 2016).

Quanto à organização, Costa, F. (2019) menciona que a Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) veio a simplificar e a preencher lacunas presentes nesse processo na medida em que induz ações e comportamentos intencionais de vários agentes executores ao apresentar o que cabe a cada participante – as IES reconecedoras, aos portadores de diplomas

estrangeiros, ao MEC e a CAPES – num contexto processual de reconhecimento de título estrangeiro de PG. Isso pode dinamizar o processo, porquanto, até então, a única incumbência definida legalmente era a das universidades reconhecedoras, segundo o parágrafo terceiro do art. 48 da LDB/1996. No entanto, também demonstra o aumento da burocratização do processo ao ampliar a demanda de atividades para as universidades, tendo que, além de analisar os processos, alimentar a Plataforma, sem reconfiguração do quadro de funcionários, da infraestrutura ou de formação para o desenvolvimento das novas atividades (Conceição, 2023).

Nesse sentido, afirma-se que as informações reunidas na Plataforma Carolina Bori sobre as saídas de brasileiros do País em busca de condições mais favoráveis para se obter títulos acadêmicos contribuem para a reflexão não apenas sobre mobilidade acadêmica, mas, também, sobre as políticas públicas para a educação superior, para a construção de pesquisas sobre o assunto, bem como sobre a implantação de processos de internacionalização da educação superior no Brasil. Langeloh (2019) acrescenta:

Esses dados ajudarão a compor um cadastro nacional que, de acordo com o disposto na normativa, servirá como fonte de consulta para obtenção de dados de instituições estrangeiras fornecendo subsídios para novas análises. Nesse caso, quando forem disponibilizados esses dados, as universidades poderão obter, através das informações disponibilizadas na própria Plataforma, dados de históricos institucionais e de programas estrangeiros, seja em relação ao seu desempenho, cooperações e intercâmbios existentes ou à frequência de títulos já fornecidos a brasileiros e a apostilamentos de títulos já realizados pelas demais instituições brasileiras (Langeloh, 2019, p. 41).

Para tanto, cabe ao MEC o gerenciamento e monitoramento de todas as informações presentes na plataforma, bem como, alimentação de dados referentes a sua alçada de maneira a organizá-las e torná-las acessíveis a todos os interessados com o intuito de viabilizar o controle e o fluxo dos procedimentos cabíveis. Segundo o parágrafo 2º do Art. 39 da Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b), essas informações são essenciais para a consolidação das políticas de internacionalização das universidades e aprimoramento do sistema científico do País.

Ressalta-se que, até a Resolução CNE/CES nº 03/2016, as IES executavam o reconhecimento de diplomas diretamente, ou seja, sem necessidade de adesão à Plataforma, sendo que àquelas instituições não vinculadas bastavam alimentar o banco de informações com os dados dos processos realizados (Brasil, 2016b), o que se traduz em mais demandas às IES. Além, dos resultados de conclusão, as IES deveriam informar também a data de protocolo de abertura do processo; a data de conclusão do processo; o nome do país e da instituição de origem

do diploma; o nome do curso ou programa; e o resultado da análise juntamente com o parecer final²¹.

Com a Resolução CNE/CES nº 01/2022 houve a determinação da adoção de plataforma de tecnologia da informação disponibilizada pelo MEC para a operacionalização e gestão da política nacional de reconhecimento de diplomas estrangeiros “por todas as instituições de ensino superior brasileiras que estejam aptas a realizar o referido processo” (Brasil, 2022a). O documento (Brasil, 2022a) não menciona a Plataforma Carolina Bori, porém, pelo fato de ser a única plataforma cedida no momento para tal procedimento, denominada como Sistema Nacional de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas, considera-se que, a partir de então, todas as IES reconhecedoras terão que aderir. Tal aspecto demonstra que a atual política tem a intenção de cercear cada vez mais as ações das universidades, diminuindo a sua autonomia e aumentando a regulação e o controle sobre elas.

No portal da Plataforma²² (2021e) são descritas possíveis motivações visando convencer as IES a adotá-la. O discurso gira em torno de que a plataforma veio suprimir algumas imprecisões existentes na tramitação dessa validação.

Embora todos os procedimentos sejam adaptados para serem aplicados, uniformemente, caso a caso, são muitos aqueles em que a legislação anterior não oferecia abertura para que, em determinadas circunstâncias, particularidades fossem destacadas e insuficiências de regras ao menos constatadas. Assim, segundo registros de alguns processos de revalidação, a instituição revalidadora/reconhecidora, valendo-se da autonomia universitária, na maioria dos casos, encerrava o processo negando a revalidação ou incluindo o processo em trâmite de longa duração (Brasil, 2021e).

Esse relato soa como uma crítica à postura das IES com relação aos processos recebidos anteriormente à Plataforma Carolina Bori, bem como à legislação anterior, citando a Resolução CNE/CES nº 8, de 4 de outubro de 2007 (Brasil, 2007), que não fixava período máximo para a duração do processo de análise/avaliação da solicitação dos diplomas estrangeiros. Faz-se, também, uma justificativa à necessidade de reformulações legais sobre o cenário, tendo em

²¹ Tendo em vista esta determinação da citada Portaria, cabe ressaltar que esta pesquisadora solicitou junto ao MEC, via sítio de acesso à informação FalaBR, dados referentes aos processos de reconhecimento que não passaram pela Plataforma Carolina Bori entre os anos de 2017 e 2020, para realizar um comparativo entre os dados contidos na Plataforma e os que não passaram por ela, porém, as informações encaminhadas não dispunham de data dos processos, o que inviabilizou a análise comparativa. O setor respondente do MEC informou que a periodicidade dos processos está sendo uma fragilidade nesse meio, bem como a autenticação das informações enviadas pelas IES não aderentes.

²² O MEC disponibiliza para o usuário o portal Carolina Bori, pelo link <http://carolinabori.mec.gov.br/>, onde são encontradas informações necessárias sobre como proceder para realizar a revalidação e/ou reconhecimento do diploma estrangeiro, e dá acesso à Plataforma Carolina Bori, onde o processo é realizado.

vista o aumento progressivo de solicitações de reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil nos últimos anos e pela política de internacionalização da educação superior que se desdobra no País, principalmente, a partir das metas do Plano Nacional de Educação atual (PNE/2014-2024) (Brasil, 2014).

Porém, diante da determinação de adesão por todas as IES, subentende-se que muitas universidades brasileiras continuavam a tramitar o reconhecimento de diplomas estrangeiros por processos autônomos, demonstrando resistência à política. Essa discussão será aprofundada na segunda subseção deste capítulo.

Com relação ao PNE/2014-2024, ressalta-se que as intencionalidades no entorno da política de reconhecimento de títulos de PG, a partir da Plataforma Carolina Bori, se embasam na submeta 12.12 do Plano, que diz respeito a “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior” (Brasil, 2014); e na meta 14, que objetiva “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (Brasil, 2014). Nesta meta, destaca-se as submetas 14.9, 14.10 e 14.13, que dizem respeito, especificamente, ao processo de internacionalização da PG. Com as referidas submeter pretende-se:

- 14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;
- 14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;
- 14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs (Brasil, 2014).

No entanto, a ampliação exponencial de pedidos de reconhecimento de títulos de PG estrangeiros indica que se trata mais de processos de mobilidade de brasileiros frutos de interesses comerciais do que de cooperação internacional. Real (2018) já informava a coexistência desses dois formatos de mobilidade, os quais demandam políticas institucionais específicas para focalizar e direcionar as metas e os objetivos do novo PNE.

Nesse contexto, a Plataforma Carolina Bori, como instrumento de operacionalização da política nacional de reconhecimento de diplomas de PG estrangeiros, constitui-se num mecanismo de implementação de processos que visam, por meio de controle do órgão central,

induzir à otimização dos procedimentos de reconhecimento de títulos, em termos de celeridade e de resultados mais positivos, indicando que haveria, nesse mecanismo, possibilidades de atendimento às metas de internacionalização da educação contidas no PNE/2014-2024 e no atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG/2011-2020).

Silva Junior e Kato (2016) mencionam que a internacionalização foi definida no PNPG/2011-2020 a partir de ações como o envio de estudantes ao exterior para o cumprimento do nível de doutoramento com vistas a dinamizar o sistema de captação de conhecimento novo, do estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes e estrangeiros e do aumento do número de publicações com/em instituições estrangeiras. Portanto, internacionalização envolve a saída de brasileiros e a atração de estrangeiros, a partir de produção de conhecimento novo.

No entanto, os dados explicitados a partir dos processos de reconhecimento de títulos estrangeiros que expõem a saída de brasileiros para outros países, indicam a mobilidade de mão única, a partir de pagamento por parte de brasileiros de cursos de pós-graduação, sem o desenvolvimento de conhecimento novo. O foco estaria em processos da *cross-border education* (Real, 2018; Vilarinho; Gonzales, 2014).

Para Santos, Zanardini e Holtz (2022, p. 4), a centralidade na internacionalização no último PNPG, é fruto da reorganização mundial da Educação Superior. Sua importância está atrelada à “busca por construir uma pós-graduação com características internacionais, tendo em vista alcançar uma determinada concepção de qualidade, a qual está relacionada à situação de dependência do capitalismo brasileiro”.

Com o atual PNE também não é diferente, pois esse documento reforça as metas do Plano anterior. Porém, ao se analisar o relatório do primeiro ciclo (2014-2016) de monitoramento da Metas do PNE/2014-2024 (Brasil, 2016c), constata-se que não há resultados obtidos para o alcance das submetas 12.12, 14.9, 14.10 e 14.13 nesse período, uma vez que o relatório não as cita e não faz referência a ações quanto à mobilidade acadêmica no exterior, à internacionalização da educação superior, ao intercâmbio científico e tecnológico internacional entre instituições ou à situação de competitividade científica internacional brasileira. Esses dados explicitam que a mobilidade de brasileiros materializada nos pedidos de reconhecimento de títulos pode não estar implicando, nem impactando no processo de internacionalização do Brasil, indicando sua caracterização como *cross-border education* e com processos de internacionalização ocorrendo de forma minoritária.

A presença da internacionalização nos dois grandes planos citados acima e também no contexto da Plataforma Carolina Bori não é mera coincidência, pelo contrário, faz parte de um movimento maior, global, que insere a educação superior, em especial, os cursos de mestrado

e doutorado em agendas políticas, econômicas e educacionais internacionais e que tem abarcado não só o contexto de produção científica, mas, também, o de ensino. A ênfase em processos de internacionalização implica, também, em efeito colateral voltados para processos de cunho comercial, como alertado por Knight (2006). A complexidade do processo perpassa, ainda, as conjunturas do sistema educacional do Mercosul, em que o Brasil é demandado a trazer respostas para os processos de reconhecimento de títulos entre as instituições localizadas nos países pertencentes ao Bloco.

A esse respeito, o portal oferece uma página²³ com informações sobre mobilidade e internacionalização da educação superior, que são tratadas como sendo de grande relevância para diplomados. São convenções internacionais sobre educação e mobilidade acadêmica, acordos de mobilidade entre países, sítios de informações sobre reconhecimento de diplomas no estrangeiro, bem como de entidades internacionais que encabeçam aberturas de espaços comuns de educação superior pelo mundo.

Em sua lista estão links que destinam o usuário para sítios eletrônicos como o da Convenção Regional sobre o Reconhecimento de Estudos, Diplomas e Títulos em Educação Superior na América Latina e no Caribe, ocorrida em 2019, em Buenos Aires, Argentina; do sistema ARCU-SUL; da Convenção de títulos da UNESCO; do Setor Educacional do Mercosul; das Redes ENIC (Rede Europeia de Centros de Informação na Região Europeia) e NARIC (Centros Nacionais de Informação de Reconhecimento Acadêmico da União Europeia).

Há também o link do Departamento de Educação dos Estados Unidos, responsável por informações sobre o reconhecimento de qualificações estrangeiras; da Aliança de Serviços de Avaliação de Credenciais do Canadá (ACESC) e Centro Canadense de Informações para Credenciais Internacionais (CICIC); do Ministério das Relações Exteriores do Chile; da Comissão Europeia para educação e formação; e do Fórum de Política de Bolonha.

Observa-se, a partir dessas informações, que embora as políticas de internacionalização brasileira buscam induzir a mobilidade para os EUA e para alguns países da Europa, por meio de editais e convênios específicos, o Portal Carolina Bori prioriza informações sobre acordos com Mercosul, não apresentando nenhuma informação sobre os convênios com instituições dos EUA ou mesmo os convênios com os países europeus focalizados nos convênios da Capes e CNPq em curso, como, por exemplo, o Programa Capes/DAAD - Probal (Brasil, 2023c).

Os dados anteriores demonstram uma contradição na lógica que indica que a criação da Plataforma ocorreu como forma de estancar o problema da judicialização do reconhecimento

²³ Ver <http://carolinabori.mec.gov.br/?pagina=informacoes>. Acesso em: 15 ago. 2023.

de títulos, ocasionado pela negativa das instituições em deferir o reconhecimento de títulos originados em instituições predatórias e comerciais, cuja qualidade não é respaldada em produção de novo conhecimento.

Os sítios do Conselho Nacional de Justiça, com o Decreto nº 8.660, de 29 de janeiro de 2016 (Brasil, 2016d), da Convenção da Apostila da Haia²⁴ e do Governo Federal, com o Decreto nº 5.518/2005 (Brasil, 2005a), que trata sobre o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, também são apresentados.

As instituições citadas acima, bem como as convenções e normatizações, impulsionam a mobilidade acadêmica internacional, influenciando países a formarem acordos de reconhecimento automático de qualificação acadêmica, e visam uma educação superior cada vez mais imersa no sistema de mercado. Pode-se afirmar que há características de *Cross-border education* agindo.

A institucionalização da Plataforma Carolina Bori e dos processos legislativos em curso, não altera a determinação do art. 48 da LDB/1996 (Brasil, 1996), em que o Estado brasileiro se mantém com foco no modelo regulador e avaliador, adotando diretrizes pautadas em centralização do controle e desconcentração dos recursos de investimento na educação, inclusive na PG. Mantém-se o discurso de garantia da soberania nacional quanto ao controle da entrada de profissionais e de diplomas estrangeiros, mesmo mencionando-se o respeito aos acordos de reciprocidade e de equiparação firmados com outros países (Marran, 2018).

De forma a cumprir com o parágrafo 2º do art. 32 da Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b), o portador de diploma estrangeiro pode encontrar no Portal Carolina Bori um link direto para a Plataforma Sucupira²⁵, com os programas avaliados e recomendados pela CAPES. Convém mencionar que a Plataforma também se configura como um banco de dados, mas voltado para todo o SNPG brasileiro. Ela reúne informações de todos os programas de PG, contendo dados estatísticos que abarcam número de alunos, produção intelectual, nota/conceito

²⁴ Celebrada na Haia, cidade dos Países Baixos, em 5 de outubro de 1961, também conhecida como Convenção da Apostila da Haia. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Resolução nº 228, de 22 de junho de 2016, que regulamenta a aplicação, no âmbito do Poder Judiciário, da Convenção sobre a eliminação da exigência de legalização de documentos públicos estrangeiros, é o responsável por coordenar e regulamentar a aplicação da Convenção da Apostila da Haia no Brasil. A Apostila é definida como um certificado emitido nos termos da **Convenção da Apostila**, que autentica a origem de um **Documento Público**. O tratado, assinado no segundo semestre de 2015, pelo Brasil, tem o objetivo de agilizar e simplificar a legalização de documentos entre os 112 países signatários, permitindo o reconhecimento mútuo de documentos brasileiros no exterior e de documentos estrangeiros no Brasil (Brasil, 2021c).

²⁵ Ferramenta que coleta informações e que funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Seu nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977, de 1965, que conceituou, formatou e institucionalizou a PG brasileira nos moldes como ela é até atualmente.

da avaliação que os programas de pós-graduação obtiveram junto à CAPES, área do conhecimento, região geográfica que situa o programa, entre outros dados.

Diante do exposto, verifica-se que, após o ano de 2016, a política de reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil passou a ser regulada pela Resolução CNE/CES nº 3/2016 (Brasil, 2016a), pela Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) e, posteriormente, pela Resolução CNE/CES nº 1/2022 (Brasil, 2022a). A Plataforma Carolina Bori, nesse contexto, se configura como um dos “produtos” dessa política com intuito de dar execução às normativas.

Não se pode deixar de mencionar que a citada Portaria traz, em seu art. 57, a determinação da constituição de um comitê gestor da política nacional de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros (Brasil, 2016b). Esse comitê seria responsável pela avaliação periódica dos resultados e procedimentos desses processos, o que pode ser traduzido em um grupo de pessoas avaliando o trabalho das IES.

Posteriormente, o comitê fora constituído pela Portaria nº 668, de 12 de julho de 2018, que lhe deu como incumbências a coleta de informações, a produção de subsídios, a avaliação periódica dos resultados e procedimentos de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiras, e a orientação sobre proposições de alterações no Portal e na Plataforma (Brasil, 2018).

A Portaria (Brasil, 2018) determinou, ainda, que tal comitê deveria ser composto por um integrante e um suplemente das seguintes instituições: Assessoria Internacional do MEC, CNE, CAPES, INEP, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais, Associação Brasileira das Universidades Comunitárias, e Associação Nacional das Universidades Particulares.

Com a troca de governo federal no Brasil em 2019 e as medidas adotadas pelo novo presidente²⁶, o comitê foi desmontado, sem mesmo ter atuado, pelo Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que extinguiu colegiados da administração pública federal e estabeleceu diretrizes, regras e limitações para os colegiados que permaneceram por força da lei (Brasil, 2019). As justificativas do Poder Executivo para tal extinção foi contenção de gastos e desburocratização da máquina pública.

No entanto, o Decreto (Brasil, 2019) foi recebido com insatisfação por muitos setores sociais²⁷, tendo em vista que a figura dos colegiados, juntamente com seus agrupamentos

²⁶ Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), eleito, naquele momento, pelo Partido Social Liberal.

²⁷ Ver Notas de repúdio ao Decreto: <https://cienciassociais.ufes.br/pt-br/conteudo/nota-de-repudio-ao-decreto-97592019-que-extingue-e-limita-criacao-de-orgaos-colegiados-no>;

similares, o que inclui os comitês, se traduz na presença e representatividade da sociedade civil nas tomadas de decisões do Poder Executivo. Segundo Rodrigues (2020), o Decreto é inconstitucional por violar princípios como o da participação social, do controle social, da soberania popular, e por extinguir conselhos criados e regulamentados por Lei.

Sendo assim, a política de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG permanece sem acompanhamento e avaliação de suas estratégias, o que se torna uma problemática para a execução com sucesso de uma política, tendo em vista que uma das fases do seu ciclo de existência não está sendo colocada em prática. Figueiredo e Figueiredo (1986) chamam a atenção para a necessidade de avaliação de políticas. No caso da política de reconhecimento, a avaliação é necessária para verificar se tem gerado impacto no grupo social interessado, para medir o desempenho da ação pública diante da problemática que instaurou a política, bem como para aferir se alcançou seus objetivos ou propósitos, se precisa ser reformulada ou extinta.

Convém colocar em discussão a base legal que fundamenta o reconhecimento na atual conjuntura. Langeloh (2019) já apontava a falta de destaque das normatizações para os diplomas de PG estrangeiros anteriormente ao ano de 2016. O Quadro 1 desta tese demonstra o quanto a política normativa focalizava os títulos de graduação. Atualmente, apenas a Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a) e a Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) estão à frente desses processos, o que ainda pode ser considerado ínfimo.

Leonardo Cavalcanti (Revalidação..., 2021) expõe certa fragilidade normativa dessa política ao mencionar que uma resolução e uma portaria são instrumentos mínimos, demonstrando, pois, a necessidade de uma legislação própria com maior consistência, tendo em vista a grande demanda e grandes embates presentes, principalmente no meio jurídico.

Tal situação decorre do fato de que as normas jurídicas guardam entre si uma hierarquia, uma ordem de subordinação entre as diversas categorias (Nader, 2008). Assim, considerando a formulação hierárquica mais adotada no meio jurídico brasileiro, que é a denominada “pirâmide de Hans Kelsen²⁸”, o Conselho Nacional de Justiça (Brasil, 2021h) especifica, em seu sítio eletrônico, que, por ordem de força legal, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) é a lei maior brasileira, sendo as demais subordinadas a ela, e por esse motivo ocupa o topo da

<http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2019/COPED/MANIFESTAn97592019.pdf>;
<http://www.ampid.org.br/v1/ampid-divulga-nota-de-repudio-contr-o-decreto-9-759-de-11-de-abril-de-2019-que-extingue-conselhos-de-direitos/>;
<https://www.abrasco.org.br/site/noticias/posicionamentos-oficiais-abrasco/nota-de-repudio-a-extincao-do-conselho-nacional-de-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-conade/40797/>.

Acesso em: 15 ago. 2023.

²⁸ Hans Kelsen (1881-1973) foi grande jurista filósofo austríaco. Autor da Teoria Pura do Direito e da Teoria da Pirâmide de Kelsen, que se refere à hierarquia das normatizações jurídicas segundo seu grau de importância (Nader, 2008).

“pirâmide”. Após a Carta Magna, estão as leis complementares regulatórias dos pontos da Constituição que não estejam suficientemente explicitadas, como é o caso da LDB/1996.

Na terceira posição hierárquica estão as leis ordinárias que tratam de normas de competência exclusiva do Poder Legislativo; seguidas das leis delegadas e as medidas provisórias que são elaboradas pelo chefe do Poder Executivo. Em quinto lugar constam os decretos legislativos que são atos normativos de competência do Congresso Nacional. Na base da pirâmide, e, portanto, com força questionável com relação às demais normas, estão as resoluções cujo intuito é o de regulamentar leis sobre determinados assuntos (Brasil, 2021h).

Assim, constata-se que a política de reconhecimento de títulos estrangeiros é composta por resoluções e portarias que não possuem as construções próprias da sociedade democrática cuja base de formulação da legislação encontra-se no Poder Legislativo, que conta com a participação dos representantes da sociedade legalmente constituídos.

Portanto, observa-se que a política em curso, que parte da plataformização do reconhecimento de títulos, se constitui como medida do executivo federal, que não encontra respaldo, no contexto das instituições acadêmicas, do legislativo, que não aprovou o PL nº 399/2011 (Brasil, 2011a), que previa o reconhecimento automático, nem do judiciário, que indeferiu os recursos impetrados pelos interessados, mantendo a autonomia das instituições reconhecedoras.

3.2 Plataforma Carolina Bori: procedimentos metodológicos do reconhecimento

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação é um dos reflexos do mundo globalizado mais proeminentes nas ações governamentais, as quais têm causado aproximações entre as ações de mercado e as ações estatais. A intensidade com que a utilização dessas tecnologias tem se disseminado no contexto social é visível e vem redefinindo o modo pelo qual as pessoas interagem, formam suas identidades, se manifestam no ambiente público, bem como prestam ou consomem bens e serviços de todos os tipos (Carvalho, 2020). Nesse bojo, as plataformas digitais, muito comuns no setor privado, passam a ocupar espaços nos serviços públicos, colaborando para tais redefinições.

A plataformização faz parte de um cenário maior que Grohmann (2020), com base em Couldry e Hepp (2017), denominou de “dataficação da sociedade”. Discute-se a crescente centralidade dos dados na vida cotidiana social e no modo de produção capitalista. Considera-se que a extração de informações não é mera coleta, mas a extração de valor e recursos, assim,

a acumulação de dados para rastreamento, classificação e/ou perfilamento é também financeira e uma expropriação de recursos de outrem sem consentimento ou compensação justa deste.

As plataformas digitais se configuram, assim, como meios de extração de informações, são fontes de apoio para o tratamento e uso de dados. Elas são,

[...] por um lado, a concretização da acumulação e extração de valor a partir dos mecanismos de dados e das mediações algorítmicas; por outro, significam sua face mais visível (ou interface amigável), infiltrando-se nas práticas sociais com a promessa de oferecer serviços personalizados ao mesmo tempo que causam dependência de suas infraestruturas na web e em diversos setores da sociedade (Grohmann, 2020, p. 111).

Partindo da compreensão da “plataformização como a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida” (Poell; Nieborg; Dijck, 2020 p. 5), a Plataforma Carolina Bori é tomada como uma dessas extensões governamentais no mundo digital, na medida em que sua arquitetura propicia a acumulação de dados a partir do fornecimento de informações pelos usuários que buscam o reconhecimento de seus títulos, bem como de instituições brasileiras e estrangeiras. A utilização desses dados se configura como o ápice da plataformização e do *benchmarking*, sendo que, no caso da Plataforma Carolina Bori, esta pode influenciar decisões sociais, além de classificar e ranquear instituições e promover políticas públicas voltadas para a internacionalização, como intenciona o MEC (Brasil, 2023b).

A metodologia da Plataforma Carolina Bori será apresentada nesta subseção como forma de demonstração do caminho processual percorrido pelo diplomado. Porém, é preciso retomar alguns pontos que estão conectados diretamente com o processo. A começar por quem é responsável pelo reconhecimento de títulos estrangeiros no Brasil. Diferentemente da revalidação de diplomas de graduação, que só pode ser feita por instituições públicas, o reconhecimento de diplomas de cursos de PG *stricto sensu*, expedidos no exterior, pode ser efetivado por instituições públicas e privadas brasileiras, desde que essas estejam regularmente credenciadas como reconhecedoras e possuam cursos deste nível avaliados, autorizados e reconhecidos pelo SNPG (Brasil, 1996).

Nesse sentido, cumpre destacar que a característica do SNPG é de supremacia das instituições públicas, sendo que, no ano de 2020, segundo dados da CAPES, 82,05% do total de programas de PG no Brasil eram vinculados à instituição pública. Trocando esse percentual por números inteiros, dos 4.559 programas de PG, entre mestrado, doutorado, mestrado

profissional, doutorado profissional, mestrado e doutorado e mestrado e doutorado profissionais autorizados e reconhecidos pelo MEC no País, 3.741 são públicos.

Quando o portador de diploma de mestrado e/ou doutorado estrangeiro precisa do serviço de reconhecimento para atuar no Brasil com sua titulação, há a opção de entrar em contato diretamente com uma IES nacional que seja reconhecedora ou fazer sua tramitação pela Plataforma Carolina Bori. Na segunda opção, o interessado escolhe uma IES credenciada na Plataforma, a qual fará a interlocução entre diplomado e IES escolhida. A opção pela instituição reconhecedora deve atender ao requisito legal de possuir curso equivalente ou superior ao do diploma.

Após esse processo de escolha, o requerente deve apresentar um rol de documentos dos quais o (in)deferimento do processo é dependente. Vilarinho e Gonzalez (2014), ao realizarem pesquisa em processos de reconhecimento de diplomas de PG em uma instituição particular, concluíram que a grande problemática por traz dos pedidos indeferidos pela IES investigada estava na documentação apresentada pelos diplomados, sendo lacunas de várias ordens, desde a falta de assinaturas em atas até a falta de documentos comprobatórios da formação.

Esses dados sinalizam para a problematização de alguns pontos como: i) possíveis fragilidades das instituições estrangeiras na produção da certificação da formação ofertada; ii) e carência de acordos de cooperação entre as instituições estrangeiras formadoras e as instituições brasileiras que pudessem promover critérios comuns para a comprovação da equivalência da formação. Esses aspectos permitem inferir que o movimento de reconhecimento de títulos ocorre à margem das políticas de mobilidade internacional, que estariam respaldadas em convênios ou em programas de bolsas de estudos fornecidas pelos órgãos de fomento da pesquisa ou da PG no Brasil.

Para o controle dos aspectos que obstaculizam o processo de reconhecimento de títulos, a Plataforma Carolina Bori orienta, com base na Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a) e na Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b), que os documentos necessários para a abertura do processo se referem a:

- Cadastro contendo os dados pessoais e possíveis informações acerca de vinculação institucional que mantenha no Brasil;
- Cópia do diploma devidamente registrado pela instituição responsável pela diplomação, de acordo com a legislação vigente no país de origem;
- Exemplar da tese ou dissertação com registro de aprovação da banca examinadora, com cópia em arquivo digital em formato compatível;

- Cópia do histórico escolar, descrevendo as disciplinas ou atividades cursadas, com os respectivos períodos e carga horária total, indicando o resultado das avaliações em cada disciplina;
- Descrição resumida das atividades de pesquisa realizadas, estágios e cópia impressa ou em endereço eletrônico dos trabalhos científicos decorrentes da dissertação ou tese; e
- Resultados da avaliação externa do curso ou programa de pós-graduação da instituição, quando houver e tiver sido feita por instituições públicas ou devidamente acreditadas no país de origem, e outras informações existentes acerca da reputação do programa indicadas em documentos, relatórios ou reportagens.

Pode-se observar, pela documentação que instrui o processo de reconhecimento, que o foco da avaliação está em fontes documentais, sobretudo as que indicam possível qualidade da instituição e/ou do programa de PG em que o título foi emitido. Inclusive, permite a anexação de documentos não oficiais sobre esse quesito, como é o caso de reportagens. A cópia da tese/dissertação aparece em meio a outros documentos, quando informa, até mesmo, que deve constar já o seu registro de aprovação. Isso poderia levar a entender que cabe à Comissão Avaliadora fazer um *checklist* (lista de verificação) dos documentos anexados.

O exemplar da tese e/ou dissertação deve ser acompanhado da ata ou documento oficial da instituição de origem, constando a data da defesa, o título do trabalho, a sua aprovação e os conceitos outorgados; os nomes dos participantes da banca examinadora, se for o caso, e do orientador, acompanhados dos respectivos currículos resumidos. Caso o programa de origem não possua a defesa pública da tese, deve o aluno anexar documento emitido e autenticado pela instituição de origem, descrevendo os procedimentos de avaliação de qualidade da tese ou dissertação, adotados pela instituição (Brasil, 2022a; 2016b).

Os documentos listados devem estar registrados pela IES ou pelo órgão responsável de diplomação do país de origem e autenticados por autoridade consular competente. Se esse país for signatário da Convenção da Haia, os documentos podem ser apostilados, conforme o Decreto nº 8.660/2016 (Brasil, 2016d), que regulamenta a aplicação da Convenção sobre a eliminação da exigência de legalização de documentos públicos estrangeiros.

Apresentada e anexada essa documentação junto à Plataforma, ela é encaminhada para a IES escolhida pelo interessado. Porém, como o conteúdo e o formato de tais documentos podem variar de país para país ou de instituição para instituição, a Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) dá abertura para que a IES reconhecedora possa solicitar informações complementares ao requerente.

Além da documentação que instrui os pedidos de reconhecimento de cursos, que indica um possível papel verificador ou chancelador à Comissão de Avaliação, o art. 31 da Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) reforça esse entendimento quando estabelece uma avaliação global para o processo, conforme observa-se:

Art. 31. O reconhecimento de diplomas de pós-graduação dar-se-á com a avaliação global das condições acadêmicas de funcionamento do curso de origem e das condições institucionais de sua oferta.

§ 1º - A avaliação deverá considerar prioritariamente as informações apresentadas pelo requerente no processo, especialmente quanto à organização curricular, ao perfil do corpo docente, às formas de progressão, conclusão e avaliação de desempenho do requerente.

§ 2º - É facultado à comissão nomeada pela universidade, para análise substantiva da documentação, buscar outras informações suplementares que julgar relevante para avaliação de mérito da qualidade do programa ou instituição estrangeira.

§3º - O processo de reconhecimento dar-se-á a partir da avaliação de mérito das condições de organização acadêmica do curso e, quando for o caso, do desempenho global da instituição ofertante, especialmente na atividade de pesquisa.

§4º - O processo de avaliação deverá considerar as características do curso estrangeiro, tais como a organização institucional da pesquisa acadêmica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a forma de avaliação do candidato para integralização do curso e o processo de orientação e defesa da tese ou dissertação.

§5º - O processo de avaliação deverá considerar diplomas resultantes de cursos com características curriculares e de organização de pesquisa distintas dos programas e cursos *stricto sensu* ofertados pela universidade responsável pelo reconhecimento.

§ 6º - Para o cumprimento do disposto no parágrafo anterior, a universidade poderá, a seu critério, organizar comitês de avaliação com a participação de professores e pesquisadores externos ao corpo docente institucional que possuam perfil acadêmico-científico adequado à avaliação do processo específico (Brasil, 2016b, art. 31).

O próprio *caput* do art. 31 já define o que é avaliação global, porquanto esse termo não é usualmente utilizado na legislação da educação superior. Nesse sentido, a avaliação global envolve as “condições acadêmicas de funcionamento do curso de origem e das condições institucionais de sua oferta” (Brasil, 2016b). Portanto, trata-se de uma avaliação institucional a partir de análise documental. Ainda, no §1º, explicita que a avaliação das condições acadêmicas do curso e das condições institucionais de oferta deve ser direcionada “prioritariamente [...] à organização curricular, ao perfil do corpo docente, às formas de progressão, conclusão e avaliação de desempenho do requerente” (Brasil, 2016b). O que mais uma vez reforça a noção de avaliação institucional.

Ao tratar da avaliação de mérito, destaca, no §3º do art. 31, que o objeto de análise parte “das condições de organização acadêmica do curso e, quando for o caso, do desempenho global da instituição ofertante, especialmente na atividade de pesquisa” (Brasil, 2016b).

Nesse sentido, a avaliação do produto gerado (tese, dissertação ou equivalente) pelo requerente não é considerada, o que se diferencia da avaliação da pós-graduação brasileira definida pela Capes²⁹, que prevê a avaliação da “qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalentes em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa” como requisito para todas as suas 49 áreas do conhecimento, conforme definido no art. 24, II, alínea “a)” da Portaria n. 122, de 5 de agosto de 2021 (Brasil, 2021o, art. 24).

Em síntese, a avaliação global proposta para o reconhecimento de títulos é distinta da avaliação da PG brasileira, em que a qualidade é verificada nas condições das instituições, no processo formativo e nos produtos e impactos gerados pelo pós-graduando. Para o reconhecimento dos títulos estrangeiros, a avaliação definida pelo Executivo Federal está centrada nas condições institucionais apenas.

Pode-se inferir, então, que a normatização expedida pelo Executivo Federal, ao propor um processo avaliador diferente dos indicadores presentes nas normas de avaliação para a pós-graduação brasileira, focalizada nas condições institucionais, em detrimento dos demais quesitos previstos para a avaliação da pós-graduação brasileira previstos na Portaria Capes nº 122/2021 (Brasil, 2021o), indica por facilitação dos processos de reconhecimento, reforçando a noção da atribuição apenas verificadora de documentos por parte da comissão de avaliação da instituição reconhecedora.

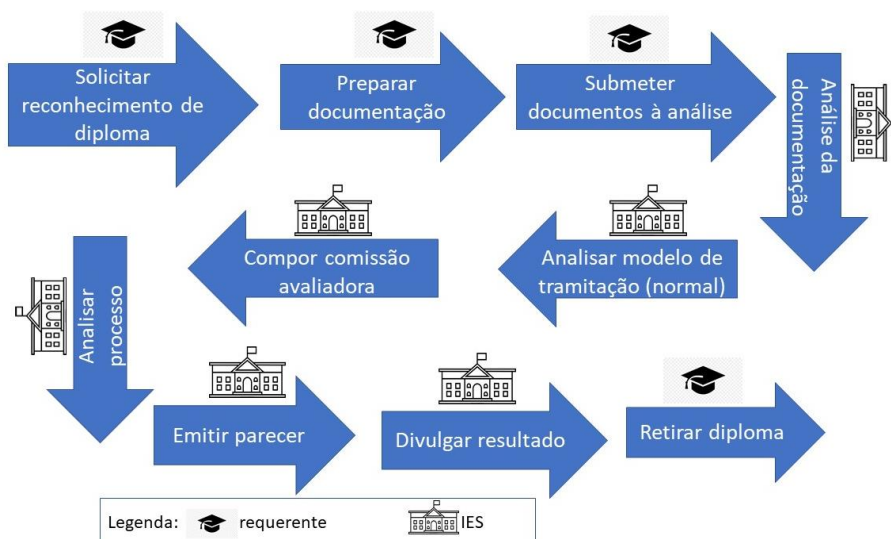
Com base inicialmente na Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a), a Plataforma Carolina Bori apresenta dois tipos de tramitações à disposição dos portadores de diplomas estrangeiros: a normal e a simplificada.

A tramitação normal ocorre com maior frequência, como será visto no próximo capítulo com dados numéricos. Segue os padrões comuns da política de reconhecimento de títulos estrangeiros brasileira, conforme especificado na Figura 1. Destaca-se que a IES reconhecedora tem o prazo máximo de até 180 dias para encerrar cada processo que segue nessa tramitação. A

²⁹ Cumpre destacar que a Capes utiliza, historicamente, a avaliação da qualidade das teses, dissertações e equivalentes, bem como os quesitos relacionados às condições institucionais, aos produtos gerados por docentes e discentes e ao processo formativo, com base no desenvolvimento em pesquisas institucionalizadas. A título de ilustração, menciona que esses quesitos e indicadores são adotados anteriormente à aprovação da Resolução Capes nº 122/2021 (Brasil, 2021o), que está atualmente em vigência, como é o caso da Portaria Capes nº 59/2017 (Brasil, 2017). Para maiores informações, acessar o link: “legislação anterior” no sítio eletrônico da Capes, disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/aco-es-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/legislacao-especifica/legislacao-anterior>. Acesso em: 22 jun. 2023.

tramitação normal é a forma mais comum, porém, mais burocrática, de se proceder com o reconhecimento. Por esse motivo, seu passo a passo requer atenção e responsabilidades por parte do requerente e da IES acionada. A Figura 1 demonstra as fases e o que cabe a cada um dos envolvidos no processo.

Figura 1 – Organograma da tramitação do tipo Normal para reconhecimento



Fonte: Elaboração própria a partir de informações extraídas do site eletrônico da Plataforma Carolina Bori (2021)

O caminho pelo qual o reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG percorre, por meio da Plataforma, inicia-se com o diplomado acionando a Plataforma Carolina Bori via cadastro eletrônico, onde são depositadas informações referentes ao solicitante, à sua formação e ao diploma. Será feita a escolha da IES que realizará a avaliação e anexados os documentos listados anteriormente. A partir desse movimento inicial, as informações cadastradas são encaminhadas para a universidade escolhida, a qual inicia a análise dos documentos com o intuito de verificar se a tramitação deve seguir por vias de análises normais ou pode ser encaixada no formato simplificado.

Os primeiros 30 dias da tramitação devem ser voltados para esta fase de exame preliminar da documentação, tendo a IES o referido prazo para dar uma devolutiva ao interessado se seus documentos estão adequados, ou não, para o procedimento e se ela mesma possui curso equivalente ou superior que a habilita para o procedimento. O diplomado, por sua vez, deve cumprir com o prazo dado pela instituição para fazer a complementação dos

documentos, se for o caso, ou terá seu pedido indeferido. Ressalta-se que as IES podem cobrar a taxa monetária³⁰ somente após a constatação dessa adequação.

Sendo os documentos aprovados e seguindo na tramitação normal, passarão por uma comissão que avaliará o mérito acadêmico do diploma. Esta comissão deve ser formada por profissionais oriundos de programas de PG equivalentes ao do diploma avaliado. A análise do processo, segundo a Portaria Normativa nº 22/2016, deve ser baseada na avaliação global das condições acadêmicas de funcionamento do curso de origem e das condições institucionais de oferta, principalmente no que tange à pesquisa, devendo a IES reconhecidora considerar, especialmente, as informações apresentadas pelo requerente no processo, com destaque para a organização curricular, o perfil do corpo docente e as formas de progressão, conclusão e avaliação de desempenho do requerente. A organização institucional da pesquisa acadêmica no âmbito da PG *stricto sensu* de origem, a forma de avaliação do candidato para integralização do curso e o processo de orientação e defesa da tese ou dissertação também são características a serem consideradas (Brasil, 2016b).

O resultado do processo de reconhecimento de diploma de PG estrangeiro deve estar pautado, segundo a Portaria Normativa nº 22/2016, em um parecer circunstanciado com as devidas justificativas para o (in)deferimento elaborado pela IES responsável pelo processo. Este deve ser anexado na Plataforma Carolina Bori pela IES, que informa ao requerente. Se houver o deferimento, o processo segue para o apostilamento do diploma, reconhecendo-o como equivalente ao seu mestrado ou ao doutorado. O termo de apostila deve ser assinado pelo dirigente da instituição, que, por sua vez, deve manter o registro em livro próprio, e, se necessário, deve indicar a correspondência entre o título original com a nomenclatura adotada no Brasil (Brasil, 2016b).

Nos casos em que os diplomas são indeferidos, inicialmente, com o art. 24 da Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) e o art. 47 da Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b), havia a prerrogativa de o portador de diploma submeter seu título para reconhecimento novamente apenas mais uma vez e em outra IES credenciada. Caso houvesse o indeferimento pela segunda vez, ficaria vedada uma nova tentativa de abertura de solicitação, deixando aberta a possibilidade de recurso junto à CES do CNE e, extraoficialmente, junto aos tribunais judiciais. A percepção, neste caso, é de que, diante de dois pedidos negados, a titulação é totalmente anulada no Brasil.

³⁰ Segundo a Portaria Normativa nº 22/2016, as IES fixarão o valor a ser cobrado pelo reconhecimento de acordo com os custos do processo. Por esse motivo, o valor irá variar de instituição para instituição, como poderá ser observado mais adiante, no Quadro 4.

Com a Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a) houve uma mudança textual na norma, passando a vigorar com o seguinte texto:

Art. 23. No caso de a solicitação de reconhecimento de diploma ser denegada pela universidade avaliadora do reconhecimento, o(a) interessado(a), superadas todas as instâncias de recurso da instituição educacional, *terá direito a nova* solicitação em outra universidade (Brasil, 2022a, s/p., grifo nosso).

A nova Resolução, portanto, torna possível que o interessado entre com pedidos de reconhecimento quantas vezes achar necessário, após seus recursos serem negados. No entanto, como a Portaria Normativa não foi revogada até o momento, há uma incoerência legal entre as normas orientadoras. A possibilidade de recurso junto à CES do CNE continua em vigor.

Esse aspecto da norma reforça a centralidade do Executivo Federal, que coloca seu próprio órgão como instância superior, responsável pela decisão de recursos, retirando das instituições a decisão final do processo de reconhecimento de títulos, o que, *a priori*, descumprimento com a atribuição constante na LDB/1996 (Brasil, 1996).

Deve-se ressaltar que o resultado obtido nessas avaliações pode se diversificar de instituição para instituição, pois, embora as normatizações vigentes tentem colocar certa unidade nos processos, não se consegue esse efeito no cerne das comissões avaliativas que impõem a subjetividade de seus programas. Conforme Castro (2019) ressalta,

[...] fica a cargo das IES estabelecerem os critérios qualitativos e quantitativos necessários para o reconhecimento. Ademais, não há homogeneidade dos cursos de pós-graduação dentro do próprio Brasil. Assim, um diploma pode ser reconhecido em uma universidade e não por outra, pois o próprio currículo dos cursos pode engendrar avaliações dispares (Castro, 2019, p. 25).

O organograma da Figura 1 apresenta um caso em que a solicitação foi deferida. O indeferimento pode ocorrer ou na fase de análise da documentação ou na penúltima fase de divulgação de resultado.

A tramitação simplificada, por sua vez, foi instituída a partir do Art. 20 da Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a). Como o Estado brasileiro não estabelece a validação automática dos títulos, utiliza esse tipo de tramitação como estratégia da nova política para atender às demandas oriundas da sociedade e do Mercosul – por ser país signatário – por flexibilização ou facilitação dos processos de reconhecimento de diplomas, conforme exposto por Marran (2018).

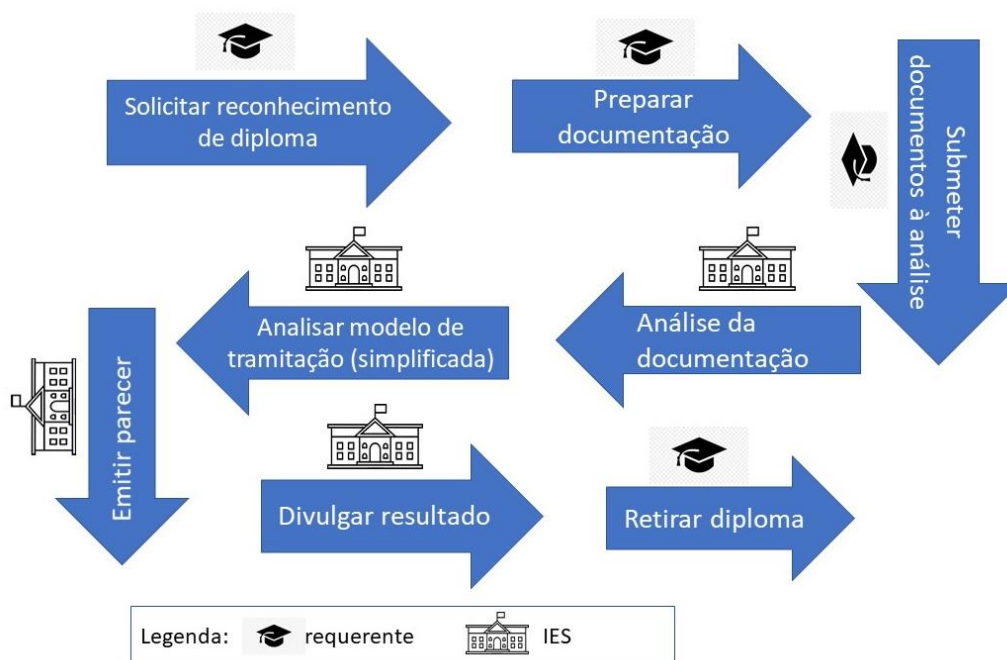
Esse tipo de tramitação tem como base, diplomas emitidos em instituições e/ou programas internacionais que possuam histórico de confiabilidade por serem de cursos e programas listados pelo MEC já submetidos a três análises por instituições reconhecedoras diferentes e nos quais o reconhecimento tenha sido deferido de forma plena, sem atividades complementares. Estes poderão permanecer na lista disponibilizada pelo MEC por seis anos consecutivos, podendo ser excluídos por fato grave superveniente relativo à idoneidade da instituição ofertante ou à qualidade da oferta (Brasil, 2016b).

Também serão submetido ao processo simplificado, diplomas oriundos de instituições que tenham recebido estudantes bolsistas brasileiros ou se o curso ou o programa tiver acordo de dupla titulação³¹ com programas de PG nacionais. Para que essas premissas sejam cumpridas, é essencial que IES e MEC mantenham o banco de informações da Plataforma Carolina Bori devidamente atualizado, de modo que qualquer universidade possa acessá-lo para que saibam quando utilizar a tramitação simplificada.

Sua vantagem está no fato de o processo se ater, exclusivamente, à verificação da documentação comprobatória da titulação do curso, especificada no início desta seção, isentando a instituição reconhecidora de análise aprofundada ou de processo avaliativo específico; e por sua duração ser reduzida em relação à tramitação normal, devendo os processos durarem no máximo 90 dias (Brasil, 2016b). Assim, o organograma para o tipo de tramitação simplificada se apresenta da seguinte maneira:

³¹ Esquema de acordo entre duas instituições, geralmente uma nacional e outra internacional, onde o aluno, após cumprir os requisitos do curso firmado em acordo, obtém dois diplomas: um da instituição de origem e outro da IES de destino. O diploma da instituição internacional deve passar também pelo reconhecimento no Brasil, porém, de maneira simplificada.

Figura 2 – Organograma da tramitação do tipo simplificada para reconhecimento



Fonte: Elaboração própria a partir de informações extraídas do sítio eletrônico da Plataforma Carolina Bori (2021)

Cabe apresentar algumas determinações da Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) que são fundamentais para a execução do processo de reconhecimento e com as quais a Resolução CNE/CES nº 01/2022 está em consonância.

Art. 8º É vedada a apresentação de requerimentos de revalidação ou de reconhecimento iguais e simultâneos em mais de uma instituição revalidadora/reconhecidora.

Art. 9º Para a apresentação do pedido, o requerente deverá assinar termo de aceitação de condições e compromissos, o qual incluirá declaração de autenticidade dos documentos apresentados, bem como o atendimento ao disposto no artigo anterior.

Art. 10. As taxas correspondentes à revalidação e ao reconhecimento de diplomas serão fixadas pela instituição revalidadora/reconhecidora, considerando os custos do processo [...]

Art. 53. O requerente, no ato da solicitação de revalidação ou reconhecimento, deverá assinar um termo de exclusividade informando que não está submetendo o mesmo diploma a processo de revalidação ou reconhecimento a outra instituição concomitantemente (Brasil, 2016b).

Tais normatizações impedem que o mesmo diploma entre em processo de reconhecimento em duas ou mais IES ao mesmo tempo, o que possibilita maior controle da avaliação deste, firma um compromisso de legitimidade e idoneidade com o diplomado com

relação aos documentos que está apresentando, e o adverte que o processo tem um custo financeiro e que o valor deste custo pode variar de instituição para instituição.

Como o cenário de reconhecimento é imerso na mobilidade internacional, a Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a) e a Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) não deixam de considerar a condição dos refugiados³² diplomados. Segundo o relatório “Refúgio em números”, o Brasil recebeu 82.552 solicitações de consideração da condição de refugiado, no ano de 2019. Para vias de conhecimento, esse foi o ano em que o Brasil mais recebeu esse tipo de solicitação, com uma variação positiva de 5.635% se comparado ao ano de 2011, primeiro ano de análise, quando o País recebeu 1.465 solicitações apenas (Silva *et al.*, 2020).

A condição específica dos refugiados possui espaço nas referidas Resolução e Portaria devido à Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, denominada de “Lei Brasileira de Refúgio” (Brasil, 1997). Essa legislação determina, em seu art. 43, que, mediante os direitos e deveres do cidadão refugiado, sua condição atípica deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares. Nesse sentido, logo em seguida, o art. 44 menciona que o reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada por esses cidadãos.

Diante desse contexto, a Resolução CNE/CES nº 01/2022 aponta que os refugiados sem posse da documentação exigida, que sejam migrantes indocumentados e outros casos justificados e instruídos por legislação ou norma específica, poderão ser submetidos à prova de conhecimentos, conteúdos e habilidades relativas ao curso completo, como forma exclusiva de avaliação destinada ao processo de revalidação (Brasil, 2022a). Porém, esse documento considera a flexibilização da condição de refugiados apenas para a revalidação de diplomas de graduação.

A Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b), por sua vez, amplia o contexto de validação de diplomas de refugiados. Ela aponta as mesmas especificações que a Resolução, mas considera também o reconhecimento nessa condição especial. Assim como no que tange ao diploma de graduação, a Portaria prevê que, se necessário, ocorra a aplicação de uma prova

³² A Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, considera como refugiado o indivíduo que, devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção do mesmo; não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas anteriormente; e/ou devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997).

para atestar conhecimento; para o reconhecimento também é previsto, porém, a normativa não menciona “prova”, mas, sim, “avaliação de conhecimentos, conteúdos e habilidades relativas ao curso completo” (Brasil, 2016b), o que amplia as formas e os instrumentos para avaliar os conhecimentos dos portadores de diplomas de PG.

A Portaria agrega informações ao determinar que a prova (no caso de graduação) e a avaliação (para a PG) devem ser aplicadas em português pelas IES ou por órgãos do MEC. Menciona, também, que o requerente deve comprovar sua condição de refugiado por meio de documentação específica emitida pelo Comitê Nacional para os Refugiados, inserindo-a ao processo na Plataforma Carolina Bori, podendo, assim, ter seu diploma reconhecido em solo nacional.

Em todo o caminho percorrido pelo diploma para ser avaliado, seja de brasileiros ou de imigrantes, o tempo de análise e o indeferimento são considerados nevrálgicos. Muitas vezes estes abrem as portas para uma nova e morosa caminhada processual: o judiciário, que é onde se encontram a maioria dos embates desse cenário. A insatisfação com o processo ou a não aceitação da decisão das IES, por parte dos diplomados, os leva à procura de judicialização. Em dissertação defendida por Costa, F. (2019), antes do início dos resultados produzidos pela Plataforma Carolina Bori, foi apresentado um levantamento de 2.393 (dois mil trezentos e noventa e três) processos de reconhecimento que, naquele momento, estavam em tramitação nas diversas regiões do judiciário do País.

O STJ e o STF são as maiores instâncias jurídicas brasileiras acionadas com intuito de reversão desses resultados. Pode-se citar a pesquisa de Real e Costa (2019), na qual aponta-se um cenário de 18 processos junto ao STJ e 10 processos junto ao STF, entre os anos de 2007 e 2016, todos ligados ao reconhecimento de títulos estrangeiros. As autoras mencionam que, posteriormente a 2016, não foram encontradas ações, tendo sido as buscas realizadas até junho de 2018. Real e Costa (2019) problematizam como possíveis justificativas para essa ausência duas hipóteses: a primeira é a de que os indeferimentos recorrentes devem ter desmotivado a interposição de novos recursos, porquanto o posicionamento de ambas as instituições judiciárias ocorreu pelo indeferimento dos processos, indo de acordo com as decisões tomadas inicialmente pelas IES. A segunda hipótese é a de que os procedimentos normatizados pela Resolução CNE/CES nº 3/2016 (2016a), pela Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) e pela criação da Plataforma Carolina Bori, podem ter desmobilizado novas contendas.

Cabe mencionar que as principais razões dos indeferimentos dos pedidos estão relacionadas à:

[...] fragilidade da tese/ falta de contribuição teórica/ não apresentação da originalidade essencial para trabalho de doutorado/ conclusão não condizente com objetivos iniciais da pesquisa/ falta de clareza ao problema pesquisado/trabalho sem a profundidade requerida/ caracterizado como revisão bibliográfica e não resultado de pesquisa científica/ problemas de forma e conteúdo/sem requisitos mínimos para dissertação/trabalho compatível com curso de especialização/compatível com graduação/conteúdo de curso contemplado no reconhecimento de outro título/ realizado em sistema de coautoria/incompatibilidade com o mestrado no Brasil em carga horária e defesa perante banca/ desatualização das referências bibliográficas e outros (Nichele; Costa; Préve, 2009, p. 11).

Nesse sentido, visualiza-se problemáticas instaladas no mérito e na credibilidade do desenvolvimento da pesquisa, na relevância científica não condizente com uma dissertação ou uma tese e na idoneidade da formação. Todos esses são fatores determinantes para a Resolução de 2022 e a Portaria de 2016 para o (in)deferimento de reconhecimento de diploma estrangeiro.

Todo o percurso processual descrito, tanto pela tramitação normal quanto pela simplificada, deve ser delineado, segundo o Portal (Brasil, 2021n), com cada uma das partes exercendo suas responsabilidades. Assim, cabe ao diplomado requerer o reconhecimento de seu diploma e apresentar documentação comprovatória da titulação alcançada no exterior; as universidades devem manter atualizadas, na Plataforma, sua capacidade de atendimento, fazer a triagem e análise da documentação, emitir o documento com o resultado final de (in)deferimento, informar ao MEC de suas normas, decisões e acordos de cooperação internacional e de dupla-titulação e informar sobre os cursos e programas que tiveram diplomas já submetidos ao processo de reconhecimento na IES nos últimos 6 (seis) anos e seu resultado.

A normatização de reconhecimento e análise de recursos cabe ao CNE. Ao MEC incumbe estabelecer orientações gerais e procedimentos relativos ao reconhecimento; administrar o Portal e a Plataforma Carolina Bori; e manter atualizadas as listas de cursos/programas que são objeto da tramitação simplificada. Cabe à CAPES as orientações gerais e procedimentos referentes a pós-graduação para vias de reconhecimento (Brasil, 2021n).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a Plataforma atende ao contexto global digital que privilegia a comunicação por meios digitais e promove a relação direta entre instituições para que os serviços públicos ocorram, conforme Cristóvam, Saikali e Sousa (2020) afirmam:

O fluxo amplo e constante de dados e informações (i) refez o comportamento dos indivíduos, que agora possuem espaços e processos virtualizados; (ii) influencia atividades comerciais em suas diversas dimensões, inclusive ressignificando o sentido de trabalho; bem como (iii) impõe, politicamente, a ampliação de interação no âmbito das instituições democráticas (Cristóvam; Saikali; Sousa, 2020, p. 212).

Mas, por outro lado, Lima (2021) revela que o uso de plataformas digitais na gestão educacional é indicado como uma forma de aumentar a burocracia e o controle das instituições e processos educativos, com aparência pautada em discurso de facilitação, economia de tempo, ampliação de autonomia e simplificação de processos. Nas palavras do autor:

Uma nova coerção ocorre no contexto de uma cultura digital que se impõe como cultura de racionalização e dominação de escolas e instituições de educação superior, de novo amplamente subjugadas ao cumprimento de rotinas, embora, agora, de rotinas eletrônicas. A burocracia não só não foi combatida, nem destronada, como foi aumentada a partir do momento em que se desmaterializou e adotou a velocidade, a certeza e a capacidade de armazenamento, tratamento e gestão de grandes massas de dados, produzindo decisões automatizadas e vigiando o seu cumprimento. Essa burocracia aumentada, ou hiperburocracia, representa um dos mais extraordinários processos de governo heterónimo da educação, de perda da autonomia e da liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, adotada em nome das suas autonomias, liberdade e possibilidade de escolha (Lima, 2021, p. 11).

É nesse contexto envolvendo as contradições quanto ao uso da plataformização na educação, que se busca analisar a política de reconhecimento de títulos estrangeiros, porquanto a sua gestão está centralizada na Plataforma Carolina Bori, o que indica interferir em seus resultados. Nesse sentido, a próxima seção busca explicitar o movimento que a Plataforma Carolina Bori gerou junto às universidades e o seu papel no processo de reconhecimento de títulos, para além de verificar se os objetivos da política, ao adotar a plataformização voltada para a agilidade e a simplificação do processo, foram atendidos. Essas discussões, em seu conjunto, possibilitam indicar os resultados que essa política promoveu no contexto nacional.

3.3 Plataforma Carolina Bori: efetividade nos processos das universidades

Como produto de uma política que fora instituída para sanar um problema de ordem pública, convém situar a Plataforma Carolina Bori nesses primeiros anos de implementação quanto às suas ações, tendo em vista a centralidade que adquiriu a partir de sua criação.

A princípio, verifica-se um cenário de grandes expectativas por várias instituições³³ e interessados quanto à Plataforma, pois havia a ideia de que a tramitação para a validação de

³³ Ver <https://www.bm.edu.br/novas-regras-vaio-facilitar-a-validacao-de-diplomas-emitidos-por-instituicoes-do-exterior/>; <https://www.ufpr.br/portallufpr/noticias/solicitacoes-de-revalidacao-de-diplomas-de-graduacao-estrangeiros-devem-ser-feitas-pela-plataforma-carolina-bori/>; <http://www.upe.br/reconhecimento-de-diplomas-estrangeiros.html>; <https://www.segs.com.br/eventos/289407-mec-promove-webinario-sobre-politica-de-revalidacao-e-reconhecimento-de-diplomas-estrangeiros>; <http://dapp.fgv.br/revalidacao-e-reconhecimento-de-diplomas-no-brasil-uma-via-crucis-perto-fim/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

diplomas estrangeiros teria maior celeridade e flexibilização. Tais expectativas partem da grande demanda pela exigência do reconhecimento automático presente nos debates sociais entre organizações não governamentais e parlamentares, como é o caso dos projetos de lei – Projeto de Lei do Senado nº 399/2011 (Brasil, 2011a) e Projeto de Lei do Senado nº 3.716/2020 (Brasil, 2020b) – e das leis estaduais criadas com tal intuito, todos já citados neste trabalho.

O número de processos inseridos na Plataforma desde a sua implementação indica a sua adesão por parte dos diplomados: foram 13.356 processos entre revalidação e reconhecimento de 2017 a 2020. Mais especificamente, em seu primeiro ano de atuação, 2017, houve 1.460 solicitações de pedidos de revalidação e reconhecimento de diplomas estrangeiros; em 2018, esse número subiu para 2.994, portanto, um crescimento de 105%, pois são mais de 1.500 solicitações de um ano para o outro. Em 2019, o número se ampliou consideravelmente, passando para 4.742 processos. Em 2020, houve uma redução, tendo a Plataforma recebido 4.160 processos entre revalidação e reconhecimento nesse ano (Brasil, 2021a), o que coincidiu com o período da pandemia do vírus da Covid-19.

Com relação à adesão à Plataforma Carolina Bori por parte das instituições de ensino superior brasileiras, esta pode ser apreendida por meio de dados disponibilizados pela própria Plataforma. Lembre-se que a Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) determinava que somente eram aptas à validação de diplomas estrangeiros, as IES brasileiras regularmente credenciadas ao MEC e que possuem organização acadêmica de universidade, sendo assim, o credenciamento à Plataforma estava restrito. No entanto, como o credenciamento à Plataforma é contínuo, o que propicia um movimento dinâmico de instituições, e a Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a) deu abertura aos Institutos Federais, deve-se considerar que os dados apresentados a seguir correspondem à coleta de dados encerrada em 23 de junho de 2021.

Nesse cenário, até a data citada, das 198 universidades existentes no País, entre públicas e privadas, segundo o Censo da Educação Superior de 2019 (Brasil, 2021j), 116 aderiram à Plataforma, correspondendo a 58,5% do total. Dessas, 110 se habilitaram para proceder com o reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG (Brasil, 2021g).

Cabe destacar que, com a intenção de atrair a adesão das universidades, a Plataforma Carolina Bori é apresentada em seu portal (2021d) como um sistema que trará possíveis facilidades para a tramitação do reconhecimento. Tais facilidades, segundo o portal, estariam em alguns serviços antes indisponíveis pela normatização vigente, como a integração com os atores envolvidos no processo; a informatização de toda a tramitação com acompanhamento de prazos; a inserção online de informações cadastrais e documentação exigida; o acesso a todas as informações previstas em legislação sobre o assunto; a conferência automática das principais

informações inseridas na Plataforma; a customização dos procedimentos conforme a realidade da instituição; a visibilidade do histórico de revalidação e reconhecimento solicitados em todo o País; e a divulgação dos resultados e pareceres de forma transparente para toda a sociedade.

Esse quadro, em que se observa a indicação de possíveis facilidades com a plataformização dos processos de reconhecimento de títulos, coincide com a descrição de Lima (2021) quanto aos efeitos das máquinas digitais na gestão educacional, os quais, segundo sua análise, não conseguem resolver os processos burocráticos, mas centralizam a sua operação em agências reguladoras, limitando a autonomia das instituições. O conjunto de regras tende a induzir o movimento institucional em direções previamente definidas.

A seguir, tem-se a quantidade de IES por categoria administrativa que aderiram à Plataforma por ano.

Tabela 1 – Quantidade de IES por categoria administrativa e ano de credenciamento na Plataforma Carolina Bori aptas para o reconhecimento

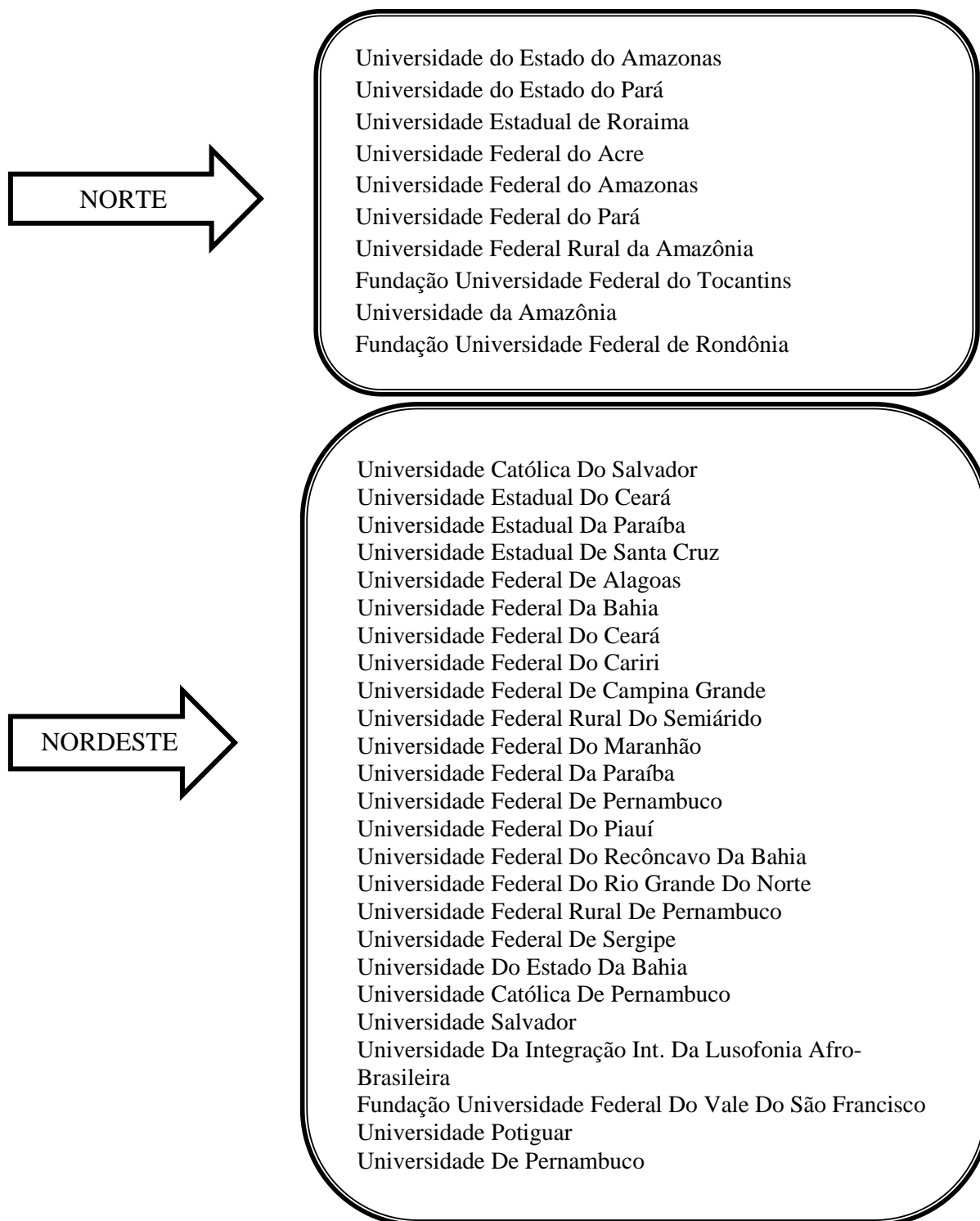
Categoria Administrativa	2017	2018	2019	2020	2021
Estaduais	14	02	00	00	00
Federais	37	10	02	01	02
Privadas	27	06	01	02	06

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na Plataforma Carolina Bori em 23/06/2021


Os números presentes na Tabela 1 demonstram que a adesão à Plataforma diminuiu com o passar dos anos, tendo sido seu auge de credenciamentos no ano de sua implantação, em 2017. Das 110 IES credenciadas, 70,9% o fizeram no primeiro ano. Após esse período inicial, universidades federais e privadas tiveram o mesmo crescimento, que incide em 15 IES credenciadas em cada uma das categorias administrativas entre 2018 e junho de 2021. Destaca-se que, nos 06 primeiros meses do ano de 2021, 08 instituições se credenciaram na Plataforma: 06 privadas – Universidade de Gurupi, Universidade de Ribeirão Preto, Universidade de Franca, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Universidade Católica de Pernambuco, Universidade Vila Velha – e 02 federais – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Universidade Federal do Espírito Santo.

A seguir tem-se as universidades aderentes por região que atuam com procedimentos de reconhecimento³⁴:

Figura 3 – IES credenciadas na Plataforma Carolina Bori entre 04/2017 e 06/2021 por região brasileira para realizar reconhecimento



³⁴ Deve-se ressaltar que a informações apresentadas sobre as IES aderentes foram retiradas da Plataforma Carolina Bori em 23 de junho de 2021. Essa informação deve ser considerada, pois há uma dinamicidade na entrada de novas instituições na plataforma.



CENTRO-OESTE

Pontifícia Universidade Católica De Goiás
 Universidade Católica De Brasília
 Universidade Católica Dom Bosco
 Universidade Estadual De Goiás
 Universidade Federal De Goiás
 Fundação Universidade Federal Da Grande Dourados
 Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul
 Universidade Federal De Mato Grosso
 Universidade De Brasília
 Universidade Estadual Do Centro Oeste



SUL

Universidade Federal Do Rio Grande
 Fundação Universidade Do Estado De Santa Catarina
 Universidade Estadual De Londrina
 Universidade Estadual De Maringá
 Universidade Estadual De Ponta Grossa
 Universidade Federal Da Fronteira Sul
 Universidade Federal De Pelotas
 Universidade Federal Do Paraná
 Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
 Universidade Federal De Santa Catarina
 Universidade Federal De Santa Maria
 Universidade Do Extremo Sul Catarinense
 Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe
 Universidade La Salle
 Fundação Universidade Federal Do Pampa - Unipampa
 Universidade Paranaense
 Universidade Do Planalto Catarinense
 Universidade Do Oeste De Santa Catarina
 Universidade Positivo
 Universidade De Passo Fundo
 Universidade Tecnológica Federal Do Paraná
 Universidade Tuiuti Do Paraná



Universidade Brasil
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais
Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
Universidade Cândido Mendes
Universidade Do Estado De Minas Gerais
Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
Fundação Universidade Federal Do Abc
Universidade Federal Do Espírito Santo
Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal De Lavras
Universidade Federal De Minas Gerais
Universidade Federal De Ouro Preto
Universidade Federal Do Rio De Janeiro
Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro
Universidade Federal De São Carlos
Universidade Federal Do Triângulo Mineiro
Universidade Federal De Uberlândia
Universidade Federal De Viçosa
Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha E
Mucuri
Universidade De Mogi Das Cruzes
Universidade De Ribeirão Preto
Universidade Estácio De Sá
Universidade Cidade De São Paulo
Universidade Federal De Alfenas
Universidade Federal De Itajubá - Unifei
Universidade De Franca
Universidade De Marília
Universidade Metropolitana De Santos
Universidade Nove De Julho
Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro
Universidade De Sorocaba
Universidade De Taubaté
Universidade De Uberaba
Universidade Do Vale Do Itajaí
Universidade Do Vale Do Sapucaí
Universidade Do Oeste Paulista
Universidade São Francisco
Universidade Severino Sombra
Universidade Santa Úrsula
Universidade Vila Velha
Universidade Universus Veritas Guarulhos

Verifica-se uma lista extensa de universidades, sejam interioranas ou de grandes centros, que processam o reconhecimento de títulos estrangeiros por intermédio da Plataforma. Tais instituições podem ser organizadas da seguinte maneira:

Tabela 2 – Quantidade de IES credenciadas na Plataforma Carolina Bori por região e categoria administrativa para realizar reconhecimento entre 04/2017 e 06/2021

Região	Federais	Estaduais	Privadas	Total
Centro-Oeste	05	02	03	10
Nordeste	16	04	05	25
Norte	06	03	01	10
Sul	09	04	09	22
Sudeste	16	03	24	43
Total				110

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na Plataforma Carolina Bori em 23/06/2021

A Tabela 2 demonstra que a maioria das universidades que aderiram à Plataforma são públicas. As universidades federais (UF) se sobressaem com 47,2% do total de credenciadas, sendo que, das 63 UFs brasileiras (Brasil, 2021j), 52 ofertam os serviços de reconhecimento pela Plataforma Carolina Bori. No que diz respeito às regiões, as UFs das regiões Nordeste e Sudeste se destacam com 30,7% de oferta cada uma, seguidas da região Sul, com 17,3%, da região Norte, com 11,5%, e da região Centro-Oeste, com 9,6%. Para conhecimento, entre as UFs que não aderiram à Plataforma até a data mencionada estão as renomadas Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade Federal de São Paulo.

Com relação às universidades estaduais (UEs), tem-se um número inferior ao das demais categorias administrativas, pois, mesmo considerando que o número de UEs no Brasil, é aquém ao número das demais IES, elas se destacam pela baixa adesão à Plataforma. Segundo o Censo da Educação Superior de 2019 (Brasil, 2021j), há, no país, 40 UEs; destas, apenas 16 aderiram à Plataforma Carolina Bori, ou seja, 14,5% das IES ofertantes.

Denotando melhor esta baixa adesão, tem-se, por exemplo, a região Nordeste, que possui 14 UEs, mas somente 04 se credenciaram, e a região Sul, que possui 09 estaduais, mas apenas 04 estão na Plataforma. Nesse rol, universidades de grande destaque no cenário nacional e internacional como a Universidade de São Paulo, a Universidade de Campinas, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a Universidade Estadual de Feira de Santana e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, optaram pela não adesão ao sistema.

As universidades de cunho privado (UPs) totalizam 38% das IES credenciadas. Pode-se considerar que a sua adesão à Plataforma é relativamente baixa, uma vez que, das 90 UPs brasileiras (Brasil, 2021j), 42 IES estão credenciadas para fazer o reconhecimento via

Plataforma, ou seja, menos que a metade. A região Sudeste se destaca com maior número de UPs reconhecedoras credenciadas, são 57,1% do total de privadas. Em contrapartida, a região Norte apresenta apenas 01 UP credenciada, a Universidade da Amazônia.

A região Sudeste se destaca com maior número de IES credenciadas na Plataforma Carolina Bori, com 39% do total. Na sequência, tem-se as regiões Nordeste (22,7%) e Sul (20%); as regiões Centro-oeste e Norte se equiparam em oferta com 9% para cada. A consistente presença de universidades do Sudeste do País na Plataforma pode ser justificada pelo fato de a região concentrar, segundo o Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES), 51,7% das IES brasileiras que possuem programas de pós-graduação *stricto sensu*; são 243 instituições que ofertam mestrado e doutorado na região, com destaque para o Estado de São Paulo, que compreende 129 dessas. As regiões Sul e Nordeste seguem a mesma linha, com 18% e 17,4% da oferta, respectivamente (Brasil, 2021i).

Fazendo um panorama do contexto, alega-se que um dos motivos para a adesão à Plataforma pode estar na intenção, por parte das IES, de evitar conflitos, bem como processos judiciais quanto ao reconhecimento, pois a decisão pelo indeferimento do diploma parte de comissões específicas montadas em sua esfera, porém, o processo judicial, bem como suas implicações, aplica-se à IES. Nesse sentido, a adesão à Plataforma Carolina Bori pode estar ligada, necessariamente, a uma forma de a universidade se resguardar diante das decisões tomadas por suas comissões.

Nesse sentido, observa-se que o fato de um número significativo de instituições não aderirem à Plataforma inviabiliza a intencionalidade do Executivo Federal em criar, por meio dela, um Sistema Nacional de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas. Esse fato, justifica, portanto, a decisão da obrigatoriedade de adesão de todas as IES brasileiras, por força da Resolução CNE/CES nº 1/2022 (Brasil, 2022a).

A partir dos dados obtidos via solicitação particular ao sítio de Acesso à Informação do governo federal (Brasil, 2021a) foi possível apreender que, das 110 IES credenciadas na Plataforma, apenas 40 foram acionadas nos 04 anos de maneira consecutiva e 38 IES nunca foram acionadas para esse serviço de 2017 a 2020, computando 34,5% do total. Os dados mostram, ainda, que 16 universidades federais, 11 privadas e 05 estaduais tiveram ao menos uma solicitação de reconhecimento no período pesquisado, revelando, assim, uma preferência pelas instituições de administração federal, inclusive por terem maior representatividade no conjunto das instituições participantes.

Com intuito de caracterizar o cenário de procura pelas IES credenciadas na plataforma por diplomados, o quadro abaixo explicita as 10 universidades mais acionadas por ano.

Quadro 2 – As 10 universidades mais procuradas para realização de reconhecimento de diplomas estrangeiros pela Plataforma Carolina Bori por ano e quantidade de processos recebidos

Sigla	IES	Quantidade de processos recebidos
2017		
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	217
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	124
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	124
UFC	Universidade Federal do Ceará	84
UFG	Universidade Federal de Goiás	64
UFAM	Universidade Federal do Amazonas	40
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	38
UNESA	Universidade Estácio de Sá	32
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	27
UPE	Universidade de Pernambuco	18
2018		
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	455
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	221
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	201
UFC	Universidade Federal do Ceará	126
UFPB	Universidade Federal da Paraíba	66
UFG	Universidade Federal de Goiás	55
UFBA	Universidade Federal da Bahia	50
UNESA	Universidade Estácio de Sá	40
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí	38
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso	37
2019		
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	596
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	202
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	184
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	176
UFG	Universidade Federal de Goiás	121
UFPB	Universidade Federal da Paraíba	95
UFBA	Universidade Federal da Bahia	82
UFC	Universidade Federal do Ceará	78
UFS	Universidade Federal de Sergipe	67
UFAM	Universidade Federal do Amazonas	60
2020		
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	379
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	128
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	126
UFPB	Universidade Federal da Paraíba	116
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo	86
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria	81
UFG	Universidade Federal de Goiás	79
UNIUBE	Universidade de Uberaba	67
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	64
UFAM	Universidade Federal do Amazonas	60

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2021a).

O Quadro 2 demonstra que, além de serem as IES em maior quantidade entre as credenciadas na Plataforma, as UFs também despontam no que diz respeito à procura. Verifica-

se que, entre as 10 instituições mais acionadas em cada ano apresentado, 85% são federais e 15% são particulares. Não há a presença de universidades estaduais nessa relação. Reafirma-se, nesse cenário, uma presença maior de IES das regiões Sudeste e Nordeste do Brasil.

Nos 04 anos de levantamento, tem-se a presença da UFMG, da UFRN e da UFRGS como as três IES com maior número de recebimento de processos de reconhecimento, porém, o destaque é dado à UFMG por ter uma quantidade de solicitações expressivamente superior ao das demais instituições nos 04 anos consecutivos.

Quando se faz o cálculo das 10 IES mais acionadas, via plataforma Carolina Bori, no período integral aqui estudado, tem-se um resultado um pouco distinto da soma por ano, embora as três instituições com maior concentração de pedidos se mantenham ao longo do período considerado. Assim, destacam-se dados constantes no Quadro 3:

Quadro 3 – As 10 universidades mais procuradas para realização de reconhecimento de diplomas estrangeiros pela Plataforma Carolina Bori de 04/2017 e 06/2021

Sigla	IES	Quantidade de processos
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	1647
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	655
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	655
UFG	Universidade Federal de Goiás	319
UFC	Universidade Federal do Ceará	309
UFPB	Universidade Federal da Paraíba	279
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	244
UFAM	Universidade Federal do Amazonas	177
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	167
UFBA	Universidade Federal da Bahia	166

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

As 10 universidades apresentadas se destacam pela quantidade de solicitações que foram incumbidas a elas durante o período analisado. Todas são de organização administrativa federal e, portanto, públicas. Estão situadas nas regiões Sudeste (UFMG), Centro-Oeste (UFG), Sul (UFRGS e UFSM), Norte (UFAM) e, com destaque, Nordeste, por ter 05 instituições (UFPB, UFC, UFBA, UFPE e UFRN). Mais uma vez, a UFMG se sobressai em quantidade de processos.

A inserção das referidas IES reconhecedoras na Plataforma Carolina Bori, bem como das demais credenciadas, inicia com seus reitores ou reitoras assinando a um termo de adesão que pode ser renovado de tempos em tempos, conforme o MEC e a CAPES considerarem necessário. Posteriormente, as IES precisam cumprir com o Art. 4º da Portaria Normativa nº

22/2016 (Brasil, 2016b) criando e divulgando as normas internas para os procedimentos de reconhecimento, em até noventa dias, a partir da publicação desta Portaria.

Tais normas devem unir as especificidades dos processos de validação do diploma estrangeiro dentro da IES com a organização procedimental da Plataforma, sem deixar de considerar as determinações da Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a) e da Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b).

De forma a contextualizar como as IES atenderam a tal determinação, tem-se o Quadro 4, em que se apresenta como as 10 IES mais acionadas entre 2017 e 2020, segundo dados do MEC (Brasil, 2021a), viabilizaram seu processo de reconhecimento a partir de seu credenciamento.

Quadro 4 – 10 IES mais acionadas para a realização de reconhecimento de diplomas estrangeiros pela Plataforma Carolina Bori entre 04/2017 e 06/2021, por data de credenciamento na Plataforma, normatizações específicas para reconhecimento, destaques processuais e valor do processo

IES	Data de credenciamento para reconhecimento na PCB	Normatização específica de cada IES para reconhecimento de diploma estrangeiro	Destaques processuais do reconhecimento de cada IES	Valor do processo
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	03/04/2017	<p>Resolução Complementar nº 01, de 21 de março de 2017 - Reedita as normas para reconhecimento de diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> obtidos no exterior, revogando a Resolução Complementar nº 01/2007, de 08 de novembro de 2007.</p> <p>Portaria PRPG/UFMG nº 01, de 08 de janeiro de 2021 - Designa a Comissão Permanente de Reconhecimento de Diplomas de Pós-Graduação <i>Stricto sensu</i> obtidos no exterior.</p> <p>Portaria PRPG/UFMG nº 02/2021, de 08 de janeiro de 2021 - Estabelece valores para cobrança de taxa de inscrição para processos de reconhecimento de diplomas de Pós-Graduação obtidos em instituições estrangeiras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sua normatização não contempla a tramitação via PCB; - A IES lança edital de orientação para o reconhecimento anualmente; - Órgãos envolvidos: A Comissão Permanente é responsável pelo reconhecimento de diplomas de todas as áreas; - Prazos específicos: A Resolução Complementar nº 01/2017 determina que a citada Comissão terá 180 dias para finalizar os processos de tramitação normal e 90 dias para os processos simplificados; - Recursos: Em caso de indeferimento, o diplomado tem 10 dias para inserir seu pedido de reconsideração e de recurso na PCB; 	R\$974,41
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	06/04/2017	<p>Resolução nº 175/2016 - CONSEPE/UFRN, de 04 de outubro de 2016 - Dispõe sobre o reconhecimento de diplomas de Pós-Graduação emitidos no exterior;</p> <p>Resolução nº 008/2017 - CONSAD/UFRN, de 30 de março de 2017 - Dispõe sobre a cobrança de taxas para prestação de serviços de revalidação e reconhecimento de Diploma de curso de Graduação, de Mestrado e de Doutorado realizados no exterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sua normatização não contempla a tramitação via PCB; - A PCB é citada em uma <i>check list</i> de documentos, disponibilizada pela IES em seu sítio eletrônico, que o diplomado deve apresentar, orientando que a solicitação deve ser feita exclusivamente pela plataforma; - Apresenta, também, um vídeo tutorial³⁵ disponibilizado na plataforma <i>Youtube</i> onde é realizado o passo-a-passo desde a organização dos documentos até a sua alocação de maneira adequada na plataforma; - Órgãos envolvidos: Comissão de Pós-Graduação da IES e a Comissão de Avaliação; - Prazos específicos: A Comissão de Pós-Graduação tem 60 dias para deliberar sobre a documentação e o tipo de 	R\$1.500,00

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5WbouVbQ9t8>. Acesso em: 28 jun. 2021.

			<p>tramitação, se simplificada, deve finalizar o processo em até 90 dias; se normal, o processo é encaminhado à Comissão de Avaliação do programa relacionado e esta tem 60 dias para emitir parecer circunstanciado.</p> <p>- Recursos: Sua resolução não faz menção a recursos quanto ao resultado;</p>	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	03/04/2017	Resolução nº 14, de 10 de maio de 2017 - Estabelece os procedimentos para a apreciação dos processos de reconhecimento de diplomas de cursos ou programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado) expedidos por instituições estrangeiras de educação superior e pesquisa, no âmbito da UFRGS.	<p>- Na Resolução nº 14/2017 a PCB só é mencionada em seu art. 16 onde se especifica os casos em que se aplica a tramitação simplificada;</p> <p>- Órgãos envolvidos: a Câmara de Pós-Graduação, Comissão de Pós-Graduação formada no Programa de PG indicado pelo requerente, e Comissão Especial constituída de professores com perfil acadêmico-científico adequado à avaliação do processo específico;</p> <p>- Prazos específicos: O processo deve retornar à Câmara de Pós-graduação acompanhado do parecer conclusivo emitido pela Comissão Especial e da ata da sessão em que este foi homologado no prazo de 60 dias.</p> <p>- Recursos: Em caso de indeferimento, o diplomado tem 10 dias para fazer seu pedido de reconsideração e de recurso junto à Câmara de Pós-Graduação e ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no âmbito da UFRGS, respectivamente;</p>	R\$ 1.450,00
Universidade Federal do Ceará (UFC)	05/06/2017	Resolução nº 01/CEPE, de 27 de janeiro de 2017 - Dispõe sobre os processos de revalidação de diplomas de cursos de graduação e reconhecimento de diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado) expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior	<p>- Na Resolução nº 01/2017 a PCB é mencionada apenas em seu art. 17 onde se especifica os casos em que se aplica a tramitação simplificada;</p> <p>- Órgãos envolvidos: A Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Comissão de Professores com formação superior ou equivalente ao do diploma indicados pelos Diretores das Unidades Acadêmicas, realizam a tramitação normal;</p> <p>- Prazos específicos: A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação deve emitir parecer técnico sobre a regularidade da documentação no prazo de 30 dias do recebimento do pedido; A Comissão de Professores ou o relator da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação terá um</p>	R\$1.500,00

			<p>prazo de até 60 dias, a partir da data de recebimento do processo, para elaboração do parecer.</p> <p>- Recursos: No caso de indeferimento, caberá recurso para o pleno do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no prazo de 7 (sete) dias úteis;</p>	
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	12/04/2017	Resolução nº 20, de 28 de agosto de 2017 - Institui novos procedimentos administrativos para o reconhecimento de diplomas de pós-graduação estrangeiros.	<p>- Na Resolução nº 20/2017, a PCB é mencionada apenas em seu art. 5º onde se especifica os casos em que se aplica a tramitação simplificada;</p> <p>- Órgãos envolvidos: Pró-Reitoria de PG; programa de PG condizente com o diploma; e Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.</p> <p>- Prazos específicos: A Pró-Reitoria de PG tem 30 dias para enquadrar o processo em um dos dois tipos de tramitação; e a coordenação do programa de PG tem o prazo de 10 dias para atestar o enquadramento ou não do trabalho à área de conhecimento do Programa, justificando a decisão; se enquadrado, terá 90 dias para devolver o processo devidamente instruído e concluso à Pró-Reitoria.</p> <p>- Em caso de indeferimento em qualquer das instâncias, o requerente tem o prazo de 10 dias, contados a partir da ciência, para apresentar pedido de reconsideração;</p>	R\$1.000,00
Universidade Federal de Goiás (UFG)	03/04/2017	Resolução CEPEC nº 1466R, de 24 de março de 2017 - Dispõe sobre a revalidação de diplomas de graduação e o reconhecimento de diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> expedidos por instituições de ensino superior estrangeiras, revogando as Resoluções CEPEC nº 1224R, de 2013, e nº 1369, de 2015.	<p>- A Resolução CEPEC nº 1466R/2017 ressalta em seu art. 2º que a UFG adotará a PCB para gestão dos processos de reconhecimento de diplomas estrangeiros;</p> <p>- Órgãos envolvidos: Comissão de Avaliação para Reconhecimento de Diplomas;</p> <p>- Prazos específicos: A Comissão de Avaliação para Reconhecimento de Diplomas deverá apresentar relatório consubstanciado e parecer conclusivo à Câmara Regional de Pesquisa e Pós-Graduação no prazo de 60 dias.</p> <p>- Recursos: A resolução não faz menção a interposição de recurso sobre o resultado da avaliação;</p>	R\$1.500,00
Universidade Federal do	18/04/2017	Portaria nº 0411, de 03 de março de 2017 - Regulamenta a revalidação de diplomas de cursos de graduação e o reconhecimento de diplomas de pós-	- A Portaria nº 0411/2016 traz em seu art. 28 que a PCB será utilizada para fins de registro e acompanhamento dos processos de reconhecimento de diplomas;	R\$1.800,00

Amazonas (UFAM)		graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior, no âmbito da UFAM.	<ul style="list-style-type: none"> - Órgãos envolvidos: Comissão Geral de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas Estrangeiros (CGRRDE) e comissão com profissionais de formação similar a área do diploma; - Prazos específicos: 30 dias com a CGRRDE, mais 30 dias para registro dos diplomas; a comissão de avaliação acadêmica também tem 30 dias para dar seu parecer; a Tramitação Simplificada tem um prazo de 60 dias. - Recursos: É garantida a abertura de recursos no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição caso ocorra o indeferimento 	
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	14/08/2018	Resolução nº 04, de 06 de junho de 2018 - Dispõe sobre normas referentes a revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de títulos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), expedidos por instituições estrangeiras de ensino superior e pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> - A Resolução nº 04/2018 menciona, em seu art. 3º, que os procedimentos de reconhecimento de diplomas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, no âmbito da universidade serão realizados via PCB; - Órgãos envolvidos: comitês permanentes específicos de cada programa de PG e Pró-Reitoria de Ensino de Pós-graduação - Prazos específicos: A Pró-Reitoria de Ensino de Pós-graduação tem prazo limite de 30 (trinta) dias corridos para manifestar-se quanto à adequação da documentação ou se há a necessidade de apresentação de documentação complementar; e os comitês permanentes terão 90 dias para a finalização da avaliação de mérito do diploma. O Conselho Acadêmico de Ensino tem 45 dias para emitir o parecer final sobre o processo. - Recursos: O diplomado tem o prazo de 10 dias para interpor recurso junto ao Conselho Acadêmico de Ensino da instituição. 	<p>Para diplomas de Mestrado: R\$ 785,93</p> <p>Para diplomas de Doutorado: R\$ 979,57</p>
Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)	04/05/2017	Resolução nº 11, de 19 de outubro de 2018 - Disciplina o procedimento para a revalidação de diplomas de graduação e para o reconhecimento de títulos de pós-graduação " <i>stricto sensu</i> ", obtidos em instituição estrangeira de ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> - A Resolução nº 11/2018 menciona em seu art. 2º que os pedidos de revalidação e de reconhecimento de diplomas e títulos obtidos no exterior serão realizados por meio da Plataforma Carolina Bori; - Órgãos envolvidos: Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação, Câmaras de Pesquisa e Pós-Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; 	R\$1.000,00

			<p>e Programa de Pós-graduação de área afim ou similar à do título a ser reconhecido;</p> <p>- Prazos específicos: No prazo de 30 dias, contados da apresentação do pedido, a Universidade procederá ao exame preliminar do processo (adequação da documentação, existência de curso no mesmo nível e se cabe a tramitação simplificada ou não); O prazo total de tramitação do processo não poderá ultrapassar 180 dias; os Programas de Pós-Graduação designarão, em no máximo cinco dias, comissão composta por dois docentes de seu quadro para, num prazo de até 25 dias, emitir parecer conjunto circunstanciado;</p> <p>- Recursos: O diplomado tem o prazo de 10 dias para interpor recurso junto ao Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão;</p>	
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	03/04/2017	Resolução nº 04 de 26 de maio de 2017 – dispõe no âmbito da Universidade de Santa Maria, sobre o reconhecimento de diplomas de cursos de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), expedidos por instituições de ensino superior estrangeiras.	<p>- A Resolução nº 04/2017 não faz menção ao reconhecimento por meio da Plataforma Carolina Bori;</p> <p>- Órgãos envolvidos: Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa; Comitê de Avaliação composto por três professores com títulos de doutores na área de conhecimento equivalente ao do diploma avaliado; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para emitir parecer final;</p> <p>- Prazos específicos: A Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa tem 30 dias para manifestar-se quanto a adequação da documentação ou se há a necessidade de apresentação de documentação complementar; o requerente tem 60 dias para complementar sua documentação, se solicitado pela IES;</p> <p>-Recursos: em caso de indeferimento, o diplomado pode recorrer primeiramente ao comitê assessor da mencionada Pró-Reitoria e como última instância, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.</p>	R\$ 2.000,00

Fonte: Elaboração própria a partir de informações obtidas nos sítios eletrônicos das Pró-Reitorias de Pós-Graduação de cada IES no mês de setembro de 2021

O Quadro 4 demonstra que entre as 10 instituições listadas, 09 se credenciaram na Plataforma no primeiro semestre do ano de 2017. Apenas a UFBA se credenciou no ano de 2018. Todas construíram suas normatizações específicas sobre reconhecimento com base na Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) e da Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b); apenas a UFRN se baseou somente na Resolução (Brasil, 2016a), pois sua normativa foi criada em outubro de 2016 e a Portaria Normativa data de dezembro de 2016, o que pode explicar a ausência da Plataforma Carolina Bori em seu texto.

O fato de todas as IES terem construído ou mesmo atualizado suas normativas sobre reconhecimento de diplomas compactua com o exposto no parágrafo primeiro do art. 17 da Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a), segundo o qual o MEC e a CAPES devem estabelecer os procedimentos relativos às orientações gerais e comuns de tramitação dos processos de solicitação de reconhecimento de diplomas de PG estrangeiros e as universidades devem se organizar e publicar suas normas específicas de acordo com tais orientações.

A quarta coluna do Quadro 4 indica similitudes e diferenças entre as universidades quanto à forma de lidar com o reconhecimento de diplomas estrangeiros. Sobre a presença da Plataforma Carolina Bori no contexto normativo das IES, tem-se a UFMG, a UFRN e a UFSM que não a cita em seus textos legais, o que poderia ser justificado, no caso das duas primeiras instituições, pelo fato de seus credenciamentos na Plataforma terem ocorrido após a assinatura de suas resoluções, e, no caso da UFSM, devido à sua resolução ter entrado em vigor a aproximadamente 50 dias após seu credenciamento.

A UFRGS, a UFC e a UFPB chegam a mencionar a Plataforma em suas resoluções, mas o fazem apenas nos artigos referentes à tramitação simplificada, o que pode subentender que esta é acionada apenas nesse tipo de tramitação, sendo necessário recorrer a outras orientações contidas nos seus sítios eletrônicos para se ter uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de reconhecimento.

Com relação à UFG, à UFMA, à UFPE e à UFBA, estas iniciam suas resoluções mencionando que a gestão de reconhecimento de diplomas é feita pela Plataforma Carolina Bori, inserindo-a, ainda, em outros momentos de seus textos legais, e deixando nítida a sua presença no âmbito institucional de tal processo. Já a UFC, a UFPB, a UFG, a UFAM e a UFBA mencionam que seus serviços de reconhecimento são executados via plataforma do MEC mesmo antes de seus credenciamentos.

Diante do exposto, visualiza-se um cenário dividido quanto à adesão da Plataforma, onde parte das IES expressa seu uso e parte não o faz, nas normas institucionais, a vinculação aos marcos normativos que originam a plataformização do processo.

Outro ponto a ser destacado e que explicita como as universidades têm trabalhado para atender as novas normas de reconhecimento é o movimento processual pelo qual o diploma estrangeiro passa. As IES aqui apresentadas demonstram organizações distintas, como a UFMG que possui uma comissão permanente para o processo. Tal comissão é formada pelo(a) Pró-Reitor(a) adjunto(a) de Pós-Graduação, por uma(um)secretária(o) administrativa(o), e por um(a) representante titular e um(a) suplente de cada uma das grandes áreas do conhecimento, estes são responsáveis por todo o processo de reconhecimento da universidade. Na mesma direção, a UFG possui uma comissão com composição e função similares à da UFMG, porém, sua denominação é Comissão de Avaliação para Reconhecimento de Diplomas.

As demais IES se diversificam quanto a essa organização. Há uma linha análoga entre a UFRN, a UFC, a UFAM, a UFPE e a UFBA. Embora possam utilizar nomenclaturas diferentes, o processo tem início em uma instância ligada à Pró-Reitoria de Pós-graduação que realiza a conferência dos documentos anexados na Plataforma Carolina Bori e verifica se se trata de uma tramitação simplificada ou normal. Se simplificada, essa mesma instância delibera sobre o processo; se normal, a documentação é transferida para uma comissão de avaliação acadêmica que é quem dará o parecer final de (in)deferimento ao diploma. Esta comissão é formada por professores no âmbito do programa correspondente ao do título a ser reconhecido.

Os processos de reconhecimento da UFRGS passam por três instâncias assim relacionadas: a Pró-Reitoria de PG, que recebe o processo e o encaminha ao Programa de PG indicado pelo requerente, cuja Comissão de Pós-Graduação deve se manifestar quanto a sua competência para a avaliação e, em caso positivo, deve designar Comissão Especial constituída de professores com perfil acadêmico-científico adequado à avaliação do processo específico.

A UFPB e a UFSM inserem mais uma instância ao processo. A tramitação normal passa por três momentos: a análise documental feita pela Pró-Reitoria de PG; a análise do mérito acadêmico desempenhada pelo programa de PG concordante com o diploma; e a deliberação final que é feita pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. A tramitação simplificada elimina a análise do mérito acadêmico, passando apenas pela análise documental da Pró-Reitoria de PG e pela deliberação final do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Verifica-se que todas as IES mencionadas acima se organizaram para atender às prerrogativas da tramitação do tipo simplificada, buscando, assim, otimizar o tempo de avaliação dos diplomas que são considerados passíveis a esse formato de avaliação.

No conjunto dos processos disciplinados pelas IES, pode-se destacar que a UFMG e a UFG não indicam a presença de comissões específicas referente à área de conhecimento do

diploma a ser reconhecido. Esse fato pode ser justificado pelo texto da Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b), que abre possibilidades para interpretações que prescindem de avaliação do mérito e da qualidade dos produtos gerados (como as dissertações, as teses ou equivalentes), bastando a verificação da pertinência e presença da documentação requerida nos termos do art. 31 daquele documento, a qual pode ser realizada por pessoas sem titulação na área de conhecimento do título.

Com relação aos custos pelo serviço de reconhecimento nas IES, estes se diversificam em preço e forma de cobrança. A partir do Quadro 4 é possível apreender que o valor mais alto está na UFSM, com valor de R\$2.000,00; nas demais, o valor varia de R\$780,00 a R\$1.800,00. A UFPB divide o valor de sua taxa, sendo que, inicialmente se paga o valor de R\$1.000,00 quando da abertura do processo, e, caso o diploma seja deferido, deve-se pagar mais R\$500,00 para o apostilamento.

Há também as IES que cobram valores diferentes entre diplomas de mestrado e diplomas de doutorado, sendo os primeiros mais baratos que os segundos, como é o caso da UFBA. Deve-se destacar que as 10 instituições consideram a condição de se cobrar a taxa apenas após a aprovação técnica dos documentos apresentados pelo diplomado, conforme o parágrafo primeiro do art. 7º da Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) determina.

Não se pode deixar de ressaltar o espaço tomado pela UFMG nesse cenário. Ao analisar o quadro 05 verifica-se que ela se sobressai com 21,2% do total de processos impetrados no período pesquisado. Os dados revelam que, embora o maior número de solicitações seja de pessoas domiciliadas no estado de Minas Gerais (406), a IES é procurada por diplomados do País todo. Dos 1.647 processos registrados dessa IES, se destacam moradores dos estados de São Paulo (167), do Rio de Janeiro (117), da Bahia (104), do Ceará (88) e do Distrito Federal (77). Com exceção do Ceará, os estados citados são vizinhos de Minas Gerais, o que facilita pela proximidade, mas, ao todo, verifica-se a presença de 191 residentes no Sul; 387, no Nordeste; 166, no Norte; 177, no Centro-Oeste; e 726, no Sudeste.

O número consistente de pedidos de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG no âmbito da UFMG já fora constatado em estudo realizado por Menezes (2013), quando os pedidos ocorriam diretamente na IES. A autora menciona que, de 2008 a 2012, a universidade em foco recebeu 799 requerimentos de reconhecimento, sendo as áreas com maior número de pedidos Educação, Direito e Ciências do Esporte. Na oportunidade, também foi constatada que o valor cobrado para o serviço de reconhecimento era abaixo do valor cobrado por várias outras IES (Menezes, 2013).

A justificativa para tamanha procura pode estar na composição do Quadro 4, onde ela se apresenta com um processo de tramitação mais simples, envolvendo apenas uma instância avaliadora dos diplomas estrangeiros e também com custo inferior ao da maioria das IES, sendo superada apenas pela taxa cobrada pela UFBA para reconhecer diplomas de mestrado. Também deve ser considerada a presença mais significativa, no Estado de Minas Gerais, de agências intermediadoras cuja finalidade é orientação e desenvolvimento de processos para fins de submissão de reconhecimento e revalidação de títulos estrangeiros (Conceição, 2013).

Como as 10 universidades listadas como mais acionadas são de ordem pública, de maneira a levar ao conhecimento do/a leitor/a o formato de tramitação dentro de IES privadas e também de obter um comparativo entre o público e o privado, o Quadro 5 expõe dados processuais de duas universidades particulares, as quais se situam em 11º e 12º lugar na lista das mais acessadas no período em questão.

Quadro 5 – 11ª e 12ª IES mais acionadas para a realização de reconhecimento de diplomas estrangeiros pela Plataforma Carolina Bori entre 04/2017 e 06/2021, por data de credenciamento na plataforma, normatizações específicas para reconhecimento, destaques processuais e valor do processo

IES	Data de credenciamento para reconhecimento na PCB	Normatização específica de cada IES para reconhecimento de diploma estrangeiro	Destaques processuais do reconhecimento de cada IES	Valor do processo
Universidade Estácio de Sá (UNESA)	27/04/2017	Portaria Nº 59/CONSEPE de 15 de março de 2017 - Aprova a atualização da resolução 72/CONSEPE/2016, que dispõe sobre o reconhecimento de diplomas de mestrado e doutorado expedidos por universidades estrangeiras.	<ul style="list-style-type: none"> - A Portaria nº 59/CONSEPE/2017 menciona que a Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa providenciará a adesão da universidade à PCB. - Órgãos envolvidos: Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e Comissão Especial de Reconhecimento. - Prazos específicos: A Vice-Reitoria tem o prazo de até 30 dias para seu despacho e a Comissão Especial tem prazo de até 45 dias para divulgar seu parecer circunstanciado. - Recursos: O diplomado tem 05 dias para entrar com pedido de recurso na IES, diante do indeferimento. 	R\$5.000,00
Universidade de Uberaba (UNIUBE)	12/04/2017	Resolução nº 053 de 28 de junho de 2018 - Dispõe sobre a atualização do Regulamento para Reconhecimento de diplomas de Mestres e Doutores, expedidos por instituições de ensino superior estrangeiras, pela Universidade de Uberaba.	<ul style="list-style-type: none"> - A Resolução nº 053/2018 cita a PCB apenas ao tratar dos requisitos para se ter uma tramitação simplificada. - Órgãos envolvidos: Escritório de Assuntos Internacionais; Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão; programa de PG correspondente ao diploma a ser avaliado; comissão do reconhecimento do diploma; Câmara de Pesquisa e Pós-graduação; e Conselho Universitário. - Prazos específicos: O citado escritório tem o prazo de 30 dias para emitir parecer técnico sobre a análise documental; o parecerista tem prazo de 40 dias para realizar a pré-análise do mérito; a comissão de reconhecimento tem 60 dias para emitir seu parecer sobre o processo; a Câmara de Pesquisa e Pós-graduação e o Conselho Universitário têm 70 dias para finalizar o processo. - Recursos: a citada resolução não aborda a possibilidade de recurso contra o resultado do processo. 	Mestrado - tramitação normal: R\$8.000,00 Tramitação simplificada R\$6.000,00 Doutorado - tramitação normal: R\$10.000,00 Tramitação simplificada R\$8.000,00

Fonte: Elaboração própria a partir de informações obtidas nos sítios eletrônicos das Pró-Reitorias de Pós-Graduação de cada IES em setembro de 2021

A UNESA e a UNIUBE são duas universidades da iniciativa privada com sedes no Sudeste do País, tendo a primeira seu polo principal na cidade do Rio de Janeiro/RJ e a segunda, em Uberaba/MG. Ambas se credenciaram na Plataforma Carolina Bori em abril de 2017, quando da sua implementação inicial.

A resolução da UNESA é anterior ao seu credenciamento, porém, consta, em sua resolução de reconhecimento, que sua Vice-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa providenciará a adesão da Plataforma para gestar o reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG em seu contexto; o que não demora a ocorrer, tendo em vista que sua resolução fora assinada em março de 2017 e seu credenciamento data de abril do mesmo ano.

Já a UNIUBE, mesmo tendo se credenciado a Plataforma em abril de 2017, implantou sua resolução de reconhecimento somente em junho de 2018, e, mesmo assim, cita a Plataforma de maneira muito superficial, constando apenas no que diz respeito à tramitação simplificada.

Com relação ao formato processual, a UNESA movimenta um número menor de instâncias para chegar ao parecer decisório, sendo apenas a Vice-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e uma Comissão Especial de Reconhecimento formada por professores com formação superior e de área equivalente ao diploma avaliado. Assim, como a maioria das IES expostas no Quadro 4, se o processo se enquadrar na tramitação simplificada, ele se restringe apenas à Vice-reitoria; se normal, vai para a avaliação acadêmica da Comissão Especial. Um ponto a ser destacado é sobre a interposição de recurso, porquanto sua resolução prevê a possibilidade, mas dá como prazo de 05 dias para tanto, se diferenciando das demais, que aplicam 10 dias.

A UNIUBE se distingue das IES apresentadas por fazer a inicialização de seus processos de reconhecimento em seu Escritório de Assuntos Internacionais, o qual faz análise prévia dos aspectos técnicos dos documentos e os encaminha para a Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão, que julga se há ou não condições de avaliação acadêmica. Se sim, o encaminha ao programa de PG correspondente ao diploma a ser avaliado, que elegerá um parecerista que fará pré-análise do mérito e do conjunto dos dados e informações recebidas. Após parecer positivo, a coordenação do programa de PG comporá a comissão do reconhecimento do diploma. O parecer dessa comissão deverá ser encaminhado para a Câmara de Pesquisa e Pós-graduação e depois para o Conselho Universitário para ser emitida a decisão final. Esta é a universidade que mais mobiliza instâncias dentre as demais para o reconhecimento. Sua resolução não prevê a prerrogativa de recurso diante do indeferimento.

No que diz respeito aos valores cobrados pelo serviço de reconhecimento de ambas as IES, tem-se custos bem superiores aos das públicas, chegando a um aumento de 400% do valor mais alto da universidade pública com relação ao valor mais caro da privada. A UNESA possui

apenas um valor de taxa para o processo, seja mestrado ou doutorado, seja normal ou simplificada. A UNIUBE diversifica seus valores, sendo o mais baixo o da tramitação simplificada do diploma de mestrado, R\$6.000,00, e o mais caro, o da tramitação normal do diploma de doutorado, R\$10.000,00.

Ao se comparar o formato de tramitação das IES citadas tanto no Quadro 4 quanto no Quadro 5, verifica-se caminhos bem distintos entre elas, só se assemelhando no que diz respeito à Plataforma. São diferentes maneiras de lidar com o mesmo procedimento, sendo essa a marca da autonomia que a universidade possui para avaliar os diplomas segundo seu parâmetro de qualidade e particularidades, a partir dos processos centralizados pelo MEC ao plataformizar o reconhecimento de títulos estrangeiros. Todas as IES estabeleceram prazos internos para suas comissões realizarem suas atividades e optaram, ou não, por ofertar o procedimento de recurso aos diplomados, em caso de insatisfação quanto ao resultado. Nesse caso, apenas a UFG, a UFRN e a UNIUBE não trazem em suas resoluções a prerrogativa de recurso.

Se, no início, a intenção da Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) e da Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b), via processo de plataformização, era homogeneizar esses processos, estes têm se esbarreado na organização própria de cada IES, sem deixar de mencionar a formatação dos programas e a grade curricular de cada curso que são balizadores da equivalência almejada entre os diplomas nacionais e estrangeiros, sendo elementos fundantes para o resultado final da tramitação. Por tais motivos, o reconhecimento de diplomas de PG no Brasil permanece com características processuais diversificadas.

Posteriormente às IES cumprirem com suas normatizações específicas, elas devem inserir na Plataforma informações referentes a quais áreas do conhecimento podem receber e qual sua capacidade de atendimento por curso – graduação, mestrado e/ou doutorado. Nesse sentido, quando o portador de diploma estrangeiro recorrer à Plataforma Carolina Bori, solicitando seu reconhecimento, encontrará a lista de IES credenciadas para tal atividade, as informações sobre o tipo de credenciamento feito, ou seja, se se credenciou para fazer apenas revalidação ou apenas reconhecimento, ou ambas, e a data de credenciamento de cada atividade junto à Plataforma.

Em meio a esse cenário, os consensos entre as IES sobre o reconhecimento estão nas determinações colocadas em 2016 pela Resolução CNE/CES nº 03 (Brasil, 2016a) e pela Portaria Normativa nº 22 (Brasil, 2016b) como, por exemplo, no fato de a IES ter abertura para exigir documentos complementares aos diplomados, se considerar necessário, e este ter 60 dias para regularizá-los; na taxa que será cobrada somente após apreciação e aprovação da conferência documental inicial; no recebimento de processos que deve ser feito em qualquer

momento por parte da IES; e nos períodos limites de 180 dias para tramitação normal e 90 dias para simplificada para finalização dos processos.

Assim, a política brasileira de reconhecimento de diplomas estrangeiros vai se delineando por movimento centralizador e processos monitorados por um modelo regulador. Ao menos nos textos legais do MEC e das IES, a problemática da morosidade, presente nos processos anteriormente a 2016, parece ser algo sanado com prazos estipulados a serem cumpridos e com a opção pela tramitação simplificada incorporada. Porém, há que se cuidar para que as IES continuem vivenciando sua autonomia e para que o caráter centralizador e regulador não seja limitador das medidas institucionais em busca de construir padrões de equidade para os processos de reconhecimento de títulos estrangeiros.

O que se pode observar, pelos documentos institucionais analisados, é de que os processos de reconhecimento ao ser disciplinados pela Plataforma Carolina Bori ampliaram os trâmites burocráticos a serem organizados pelas IES reconhecedoras. Na maioria das instituições, houve a criação de três instâncias de tramitação, sendo uma primeira para análise documental, depois passa para uma comissão de área e depois volta para aprovação em conselhos superiores.

Retoma-se aqui as proposições de Lima (2021), para quem o uso da plataformização, que se apresenta com finalidades de desburocratização, é nova faceta do controle dos governos neoliberais, criando uma reburocratização da gestão na educação. Nas palavras do autor:

Todas essas dimensões se manifestam no mundo da educação atualmente e todas remetem para aquilo que o autor entende como “reburocratização”: uma burocratização neogestionária através de regras e de números, isto é, através de instrumentos racionalizadores complementares, o que é, hoje, típico na educação, nomeadamente pela importância atribuída a metas, padrões, avaliações e sistemas de informação e inspeção por parte dos ministérios da educação (Lima, 2021, p. 11).

Castro (2019) adverte que, ao universalizar os critérios de avaliação do reconhecimento, pode-se amarrar o processo de forma que os objetivos pedagógicos contextuais cedam lugar à mera adimplência burocrática. Nesse sentido, é preciso estar em constante vigilância para que a autonomia das IES não seja ferida, uma vez que o governo federal identifica a Plataforma como ferramenta para facilitar o reconhecimento de diplomas e títulos acadêmicos em alinhamento com os padrões de qualidade instituídos por meio de uma política nacional de regulação e avaliação da educação superior.

A partir do cenário burocrático exposto, o próximo capítulo apresentará os processos de reconhecimento de diplomas estrangeiros inseridos na Plataforma Carolina Bori entre os anos de 2017 e 2020. O tratamento dos dados referentes a esses processos contribui para a análise da atual política de reconhecimento, se está surtindo efeito ou não.

4 OS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO DE TÍTULOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: ANÁLISES DOS RESULTADOS

A educação superior, ao longo da história, passou por diferentes contextos, concepções e processos, que se complexaram a partir da nova ordem global movida pelo sistema capitalista que insere a educação formalizada no sistema de mercado e amplia a sua oferta na iniciativa privada como forma de movimentar a economia, uma vez que o conhecimento tem encabeçado o rol de mercadorias altamente lucrativas, devido a busca por desenvolvimento tecnológico e informacional por parte das nações.

Enquanto fenômeno de poder, o conhecimento e a informação, mais que nunca, se enquadram como essenciais tanto aos Estados-nação, quanto à iniciativa privada: empresas, corporações transnacionais, entre outros (Lima; Contel, 2011). Assim, se instala um movimento de performatividade educacional mundialmente propagado, logrando a proliferação do conhecimento, bem como ganhos econômicos a partir de sua comercialização. Incorporado ao discurso da qualidade da educação superior, por meio da internacionalização, segundo Oliveira e Freitas (2016), cresce uma cultura de mobilidade estudantil, onde pessoas, cada vez mais, se veem na necessidade de buscar estudos fora de seu país.

Nesse contexto, e aliada a um mundo onde as fronteiras praticamente são inexistentes para a globalização, a educação superior, mais precisamente os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, têm sido buscados e ofertados para além dos solos nacionais. Estima-se que a demanda por educação internacional deverá aumentar de 1,8 milhões de estudantes internacionais, em 2000, para 7,2 milhões de estudantes internacionais, em 2025, demonstrando um impressionante trânsito de seres humanos pelo mundo em busca de formação, o que apresenta enormes desafios, bem como oportunidades (Knight, 2006).

Objetiva-se assim, neste capítulo, analisar a política de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG, a partir dos resultados configurados no banco de dados da plataforma Carolina Bori, que se constitui como o Sistema Nacional de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas Estrangeiros, com vistas a identificar origens, cronologias, perfis, áreas do conhecimento e resultados dos processos.

Tem-se como pressuposto que a educação se transforma sob a pressão de forças que atuam sobre a vida humana, modificando a estrutura social devido às novas exigências globais (Nichele; Costa; Prêve, 2009, p. 3). São forças de cunho social, político e econômico que levam brasileiros a buscarem novas vias e destinos de formação educacional. O reconhecimento de diplomas e a qualidade no ensino superior são questões centrais num cenário de globalização

da educação, refletida no crescimento de novas tecnologias de informação e no surgimento de diversas formas de educação transnacional (Carvalho; Neto, 2004). A Plataforma, enquanto instrumento de materialização da política brasileira de reconhecimento de títulos estrangeiros, bem como as informações nela contidas, colaboram para delinear esses caminhos.

Cabe lembrar que os dados apresentados neste capítulo são oriundos de solicitação particular ao MEC, por meio do Sistema Eletrônico de Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC), realizada pela pesquisadora em 13 de outubro de 2021, com protocolo 23546.067973/2021-08. A devolutiva do Sistema ocorreu em 01 de novembro do mesmo ano, via e-mail, revelando um contingente processual de grande extensão presente na Plataforma Carolina Bori desde a sua implantação, no ano de 2017. São 7.767 processos ao todo que se diversificam em mestrado e doutorado, áreas, nacionalidades, fase processual e forma de tramitação. Deve-se lembrar, também, que esta pesquisa abarca como temporalidade dos processos, o período de 2017 a 2020.

Sendo assim, a análise documental do material disponibilizado pelo MEC, a partir dessa solicitação, tem como base a data de solicitação do processo; tipo de tramitação na plataforma (se normal ou simplificada); nome do tipo de documento, que se traduz na justificativa para que a tramitação se encaixe no formato simplificado; a data de nascimento e o país de origem do diplomado; o estado e a cidade em que este reside no Brasil; o nome da IES reconhecadora escolhida para o processo; e grande área, área e subárea do conhecimento em que se enquadram o diploma.

Foram disponibilizadas, também, o tipo de solicitação (se mestrado ou doutorado); a data da última situação/movimentação na plataforma; a etapa e a situação em que se encontra o processo; o nome da tese ou da dissertação apresentada; o nome do curso; o semestre e o ano de conclusão; o nome da IES estrangeira emitente do diploma, bem como, país, região e cidade em que se situa. Informações se o diplomado se identificou como refugiado ou não são agregadas.

Conforme Fávero e Centenaro (2019, p. 177), o conhecimento presente na documentação de política educacional “não está fornecido de antemão, muito pelo contrário, o conhecimento é construído a partir da organização e da ordenação dos elementos fornecidos pelas evidências”. De fato, o arquivo com as informações cedidas pelo MEC foi encaminhado no formato de editor de planilha denominado “Excel”, gerado a partir dos dados que o diplomado fornece sobre si e sobre seu diploma e curso, no momento da abertura do processo, sendo necessário trabalho de tabulação e cruzamento de informações para a produção do conhecimento sobre o tema pesquisado.

Trata-se do papel posto aos pesquisadores que trabalham com a análise documental de política educacional:

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história (Evangelista, 2012, p. 57).

É preciso informar ao leitor que, em meio ao total de processos, há repetições de solicitações de reconhecimento do mesmo diploma por pelo menos duas vezes, pois a legislação em vigor naquele momento (Resolução CNE/CES nº 03/2016) permitia que a solicitação negada fosse refeita apenas mais uma vez, porém, em IES diferente da primeira. Tal fato não gera prejuízos a esta pesquisa, pelo contrário, acarreta resultados, uma vez que se pode constatar casos em que o processo foi negado em uma IES e aprovado em outra, ou que foi negado em ambas, e relacioná-los aos demais dados obtidos.

Para a apresentação das análises dos dados, este capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira seção, “Plataforma Carolina Bori: caracterização das solicitações”, realiza-se a caracterização das solicitações de reconhecimento. Na segunda seção, “Plataforma Carolina Bori: perfil dos solicitantes”, traça-se o perfil dos solicitantes. Na terceira seção, “Plataforma Carolina Bori: origem dos títulos”, analisa-se a origem dos diplomas objetos de processos. Na quarta seção, “Plataforma Carolina Bori: Áreas do conhecimento contempladas”, focaliza-se as áreas do conhecimento dos diplomas. E, na quinta seção, “Plataforma Carolina Bori: processos e resultados”, discute-se os resultados obtidos, explicitando-se as características e origens dos processos (in)deferidos, tanto de tramitações normais quanto de tramitações simplificadas.

4.1 Plataforma Carolina Bori: Caracterização das solicitações

Nesta seção são apresentadas as características dos processos contidos na Plataforma Carolina Bori. Tal tracejamento foi possível devido às informações inseridas pelos diplomados solicitantes quando da inscrição para o pedido de reconhecimento e pela universidade reconhecedora durante o andamento do processo. As normativas que regem a Plataforma determinam a inserção de tais dados, o mais detalhadamente possível de cada processo, para que o banco de informações tenha coerência e seja um reflexo do real.

Para a caracterização dos processos foi necessária a tabulação dos elementos que dizem respeito aos tipos de tramitações e de solicitações, as fases e etapas em que se encontram a solicitação quando da geração da planilha de informações, tipo de documentação, bem como o seu ano de tramitação.

No que diz respeito às inserções de pedidos de reconhecimento, registra-se um aumento considerável na quantidade de solicitações por ano, conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 – Quantidade de solicitações de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG inseridas na Plataforma Carolina Bori por ano

Ano	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Quantidade	986	1.955	2.759	2.067	7.767

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Os anos de 2019 e 2020 apresentam a maior quantidade de solicitações entre os 4 (quatro) anos analisados. Houve um decréscimo, em 2020, que pode ser justificado pela ocorrência da pandemia do novo Coronavírus, a Covid19³⁶, que acarretou instabilidades na ordem comum da sociedade, redução dos trabalhos das universidades, bem como impedimento dos trabalhos presenciais, e causou períodos de quarentena.

Nesse período pandêmico, que se estendeu a 2022, houve dificuldade de as IES cumprirem com o dispositivo de demanda contínua determinado na Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) e reafirmado pela Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a). Nesse sentido, há a necessidade de pesquisas futuras que possam dar maior consistência para tratar sobre a aceitação, ou não, da sociedade à Plataforma, de modo a confirmar seu acolhimento, com análises que ultrapassem o período pós-pandemia.

Mesmo assim, os números estão para além dos anos de 2017 e 2018. O baixo número de solicitações em 2017 pode ser justificado devido ao fato de as inserções de processos da Plataforma terem ocorrido somente a partir de maio daquele ano, sendo o primeiro processo a constar na planilha datado de 03 de maio de 2017, o que leva a ponderar que a implementação de reconhecimento de diplomas por meio do sistema ocorreu a partir desta data.

³⁶ Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, novo Coronavírus ou Covid19. Seus primeiros casos surgiram na China, em dezembro de 2019, de onde rapidamente se alastrou pela Ásia, Europa e América. Considerada como uma grave crise sanitária global, levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em janeiro de 2020 e uma pandemia em março de 2020 (Aquino *et al.*, 2020). Sua alta letalidade é visível nos números. Segundo o site *Our World in Date*, da Universidade de Oxford, o mundo possui, atualmente (outubro/2022), 625.703.622 casos confirmados de Covid19, entre ativos, curados e óbitos desde dezembro de 2019. Desses, 6.570.688 pessoas vieram a óbito no mundo (OUR WORLD IN DATA, 2022).

Em dados levantados por Costa, F. (2019) junto ao MEC, constata-se que, no ano de 2016, houve 1.604 pedidos de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG diretamente nas IES brasileiras, pois a Plataforma ainda não estava em funcionamento. Esse quantitativo, se comparado com os números dos anos subsequentes de processos inseridos apenas na Plataforma Carolina Bori, demonstra a evolução dos pedidos de reconhecimento e, de certa forma, a boa receptividade dada a esse novo mecanismo da política de reconhecimento do Brasil, talvez motivado pelo anseio de que, a partir da Plataforma, a tramitação dos processos se desse de maneira mais propícia aos interesses do diplomado.

Carvalho (2020) menciona que é comum se criar expectativas quanto à digitalização dos serviços públicos, pois os cidadãos estão cada vez mais conectados e acostumados com a velocidade de resposta típica dos serviços ofertados por *startups* e gigantes da tecnologia, à disposição com um simples toque na tela, e criam expectativas similares para a administração pública. No entanto, a aplicabilidade de instrumentos digitais típicos do neoliberalismo de mercado, como as plataformas, tem se revelado ainda mais burocratizante no setor público, segundo Lima (2021), pois cria novas formas de regulação e de administração engessadas por algoritmos, se enquadrando em uma nova forma de coerção a partir da cultura digital, podendo trazer mais morosidade ao processo.

Nesse contexto, esta tese se debruça sobre os números apresentados na Tabela 4. Verifica-se que a Plataforma, durante esses quatro anos, recebeu uma média de 1.941 processos por ano. Em meio a esse total, 4.888 processos são de diplomas de cursos de mestrado e 2.879 são de diplomas de doutorado. Percebe-se uma diferença de 2.009 processos a mais de mestrado com relação aos de doutorado. Por ano, esses números se apresentaram da seguinte maneira:

Tabela 4 – Quantidade de processos por curso e por ano do diploma

Ano	2017	2018	2019	2020
Mestrado	567	1.183	1.737	1.401
Doutorado	419	772	1.022	666

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Os diplomas de mestrado se sobressaem em todos os anos, o que sugere uma procura maior por esses cursos, pois são 62,9% do total de diplomas com solicitação no período analisado. Pode-se justificar esse alto quantitativo devido ao mestrado ser um curso de duração menor (2 anos) se comparado ao de doutorado (4 anos). E esse período pode ser ainda menor, pois um dos progressos realizados pelo Acordo de Bolonha é a possibilidade de execução de

cursos de mestrado em até 1 (um) ano no âmbito dos países signatários (Cachapuz, 2010). Nessa direção, Dias Sobrinho (2007b) acrescenta:

Aumentar a competitividade europeia é desafio que requer a eliminação dos grandes entraves da diversidade de diplomas, de currículos, duração, legislação e critérios de convalidação. Daí a necessidade de criar currículos mais semelhantes, em geral mais curtos, de acordo com as necessidades do mercado (Dias Sobrinho, 2007b p. 126).

A redução da duração dos cursos de graduação e de pós-graduação é uma prerrogativa presente no âmbito do fenômeno da internacionalização da educação superior, fazendo com que titulações de mestrado se tornem mais propícias de se obter, inclusive com possibilidade de oferta maior, a exemplo do que ocorre no Brasil.

Quando se caracteriza esses processos por tipo de tramitação, tem-se o seguinte resultado:

Tabela 5 – Quantidade de processos por curso, ano e tipo de tramitação

Ano	Mestrado		Doutorado	
	Normal	Simplificada	Normal	Simplificada
2017	550	17	384	35
2018	1.155	28	588	184
2019	1.669	68	743	279
2020	1.332	69	519	147

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

As tramitações do tipo normal são as mais numerosas, somando 6.940 processos, sendo 4.706 de mestrado e 2.234 de doutorado. Sua equivalência é de 89,3% do total de pedidos. Nas tramitações do tipo simplificada há um cenário inverso: são 827 solicitações no total, sendo que os diplomas de doutorado aparecem em maior quantidade, com 645 processos, e os diplomas de mestrado totalizam 182. O maior número de diplomas de doutorado na tramitação simplificada pode estar informando que o público aspirante a esse tipo de curso no exterior tem se preocupado com sua origem e procedência, inclusive sendo fruto de processos de internacionalização induzida, em que há a mobilidade financiada por bolsas de estudo dos órgãos gestores de pesquisa e de pós-graduação no País.

O ano de 2019 não só se destaca com maior quantidade de abertura de solicitações de reconhecimento, como também por ser o ano com maior número de tramitação simplificada: foram 279 processos enquadrados nesse formato, o que pode ser justificado pelo aumento progressivo da lista de cursos de PG estrangeiros denominada de “reconhecida excelência

acadêmica”, elaborada a partir da criação da Plataforma Carolina Bori. Para se ter uma melhor noção desse acréscimo, verifica-se a Tabela 6.

Tabela 6 – Quantidade total de processos por ano e por tipo de tramitação

Tipo de tramitação	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Normal	934	1.743	2.412	1.851	6.940
Simplificada	52	212	347	216	827

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

De 2017 para 2019, as tramitações normais expandiram-se na proporção de 158,2%, enquanto os processos simplificados ampliaram-se em 567,3%. Verifica-se um grande impulso no sentido de diminuir o período processual do reconhecimento. Os números expõem que, tendo sido 70,9% das IES reconhecedoras credenciadas na Plataforma no ano de 2017, conforme demonstra o Quadro 2, até o final de 2019, as universidades já encontravam um terreno profícuo, com dados consistentes para avaliações simplificadas. Nesse ano, as 10 (dez) IES que mais efetivaram esse tipo de tramitação foram as seguintes:

Quadro 6 – 10 universidades que mais realizaram tramitação simplificada no ano de 2019

IES	Total	Mestrado	Doutorado
Universidade Federal de Minas Gerais	80	2	78
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	50	9	41
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	48	3	45
Universidade Federal de Goiás	27	9	18
Universidade Federal da Bahia	16	11	5
Universidade Federal de Pernambuco	16	2	14
Universidade do Vale do Itajaí	14	7	7
Universidade Federal da Paraíba	14	6	8
Universidade Federal do Ceará	13	0	13
Universidade Federal de Santa Maria	11	4	7

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

O Quadro 6, mesmo apresentando apenas números da tramitação simplificada, reafirma o que fora apresentado no Quadro 3: a UFMG, a UFRN e a UFRGS foram as IES mais acionadas para reconhecimento no ano de 2019. Destaca-se que, entre as 10 (dez) universidades expostas, 9 (nove) são de administração federal; apenas 1 (uma) é particular: a Universidade do Vale do Itajaí. Constata-se a expressiva superioridade dos diplomas de doutorado nesse tipo

tramitação com relação aos diplomas de cursos de mestrado. Apenas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) apresentou um quantitativo maior de diplomas de mestrado que de doutorado.

Porém, ao se fazer um comparativo com o número total de solicitações, ou seja, com todos os processos de 2017 a 2020, verifica-se que a tramitação simplificada ainda é um desafio, pois o número de tramitações normais é 739% maior, como pode ser observado na Tabela 06.

Esse cenário pode demonstrar, ou que as IES estão tendo resistência quanto a não avaliação acadêmica dos diplomas estrangeiros, sendo essa a fase não executada pela tramitação simplificada, ou que a lista de cursos de PG estrangeiros de “reconhecida excelência acadêmica” contempla um rol seletivo de cursos a serem considerados por esse tipo de avaliação, ou, ainda, que as IES brasileiras estão com poucos acordos de mobilidade acadêmica, bem como que ainda é pequeno o número de programas de bolsas resultantes no trânsito de seus alunos no cenário internacional. Assim, denota-se que o maior volume desses pedidos de reconhecimento pode estar relacionado com o processo de *cross-border education*, ou seja, vinculados a processos e instituições que têm interesses econômicos com a formação qualificada.

Convém reafirmar que a tramitação simplificada é aplicada quando o diploma a ser reconhecido é originário de curso ou programa que já tenha seus diplomas avaliados positivamente em pelo menos três situações anteriores e em IES diferentes; aos diplomas obtidos em cursos ou programas estrangeiros listados na Plataforma Carolina Bori, que receberam estudantes com bolsa concedida por agência governamental brasileira; e, aos diplomas obtidos no exterior em programa para o qual haja acordo de dupla titulação com programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) do SNPG, avaliado e recomendado pela CAPES.

Nessas circunstâncias, o curso ou programa deve compor a lista de recomendações da Plataforma, cuja intenção declarada em seu portal é que o diplomado se informe sobre formas mais seguras e ágeis de obter seu título no exterior, antes de iniciar a mobilidade, o que lhe implicará em maiores facilidades para reconhecê-lo nacionalmente. Porém, sob a ótica do Capitalismo de Plataformas, utilizando o *benchmarking*, se torna um atraente espaço de utilização de dados na medida em que possibilita ranqueamento das instituições de ensino superior internacionais, influenciando escolhas da sociedade e acirrando concorrências entre instituições de educação superior.

Assim, quando o interessado possui um diploma do programa ou curso que está incluso na lista, ele precisa inserir sua documentação no espaço apresentado pelo sistema online em que se enquadre a justificativa da sua escolha pelo processo simplificado. A partir das

informações disponibilizadas pelo MEC, foi possível tabular a quantidade de processos inseridos via tramitação simplificada juntamente com suas justificativas.

Tabela 7 – Quantidade de processos simplificados por ano e justificativa

Justificativa	2017	2018	2019	2020
Cursos que receberam bolsistas brasileiros	47	194	263	124
Cursos que receberam bolsistas brasileiros / Diplomas de cursos reconhecidos anteriormente	0	1	16	17
Cursos que receberam bolsistas brasileiros / Diplomas de cursos reconhecidos anteriormente / Diplomas obtidos no exterior que possuem acordo de dupla titulação com programa do SNPG	0	0	1	0
Cursos que receberam bolsistas brasileiros / Diplomas obtidos no exterior que possuem acordo de dupla titulação com programa do SNPG	0	1	2	2
Diplomas de cursos reconhecidos anteriormente	0	15	54	65
Diplomas de cursos reconhecidos anteriormente / Diplomas obtidos no exterior que possuem acordo de dupla titulação com programa do SNPG	0	0	2	3
Diplomas obtidos no exterior que possuem acordo de dupla titulação com programa do SNPG	4	1	9	5
Justificativa Vazia	1	0	0	0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Tais justificativas são opções dadas pela Plataforma Carolina Bori, pois são as únicas que se enquadram para a autorização da tramitação simplificada, segundo a Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) e a Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b). Como se observa na Tabela 07, o processo pode estar condizente com mais de uma justificativa, pois o curso de origem do título pode, por exemplo, ter recebido bolsistas brasileiros, já ter diplomas reconhecidos no Brasil e possuir acordo de dupla titulação com algum programa de PG brasileiro. Pode-se, nesse contexto, levantar a seguinte questão: O que possibilita às IES reconhecedoras a acatar os pedidos de tramitação simplificada? Os dados coletados revelam que o motivo preponderante a indicar o reconhecimento simplificado incide em títulos cuja formação originária está ancorada em bolsa de estudo concedida pelos órgãos de fomento, os quais, geralmente, já passaram por avaliação sistemática previa.

Portanto, com relação à quantidade de processos, verifica-se que os cursos com maior número de diplomas em tramitação simplificada são os que receberam ou recebem bolsistas brasileiros. Há 628 processos nessa circunstância, os quais ocupam 75,9% do total desse tipo de pedido. Na sequência, vêm os diplomas de cursos/programas que possuem histórico de títulos de PG já reconhecidos no Brasil e, por esse motivo, fazem parte da lista de cursos/programas com “reconhecida excelência acadêmica”. Os diplomas nessa condição

totalizam 16,20% dos simplificados. Esse número reduzido permite problematizar sobre a efetividade técnica da composição da mencionada lista ou se de fato refere-se ao baixo potencial dos cursos estrangeiros em obter avaliação positiva de sua equivalência com os cursos brasileiros.

Apreende-se, assim, com os dados explicitados, que a justificativa apresentada para a maior parte dos pedidos de reconhecimento simplificado de títulos estrangeiros não é o fato de se ter obtido bolsa do governo brasileiro, mas o fato de a instituição originária do título ter recebido bolsistas. Com isso, observa-se que a concentração da mobilidade estrangeira ocorre fora dos convênios de internacionalização estabelecidos pelo governo brasileiro. Mas, por outro lado, os dados indicam que há um movimento, ainda que inicial, de preocupação dos migrantes em se atentar para os aspectos qualificadores, considerando, ainda, que a maior parte dos pedidos de reconhecimento ocorre pelos trâmites normais.

Com intuito de levantar a temporalidade de emissão dos diplomas inseridos na Plataforma, houve a tabulação de seu ano de expedição. Esta também é uma informação registrada pelo diplomado ao preencher o cadastro na Plataforma Carolina Bori. No tratamento dos números, foi constatado o lançamento de informações numéricas não condizentes com o previsto, porquanto não se enquadram no formato de ano no espaço em que este deveria ser lançado, sendo encontrado números como, por exemplo, 1, 10, 11, 212, entre outros. Esta inconsistência foi verificada em 342 processos. Nesse sentido, o levantamento efetuado teve como base 7.425 processos organizados por década de emissão, conforme a Tabela 8.

Tabela 8 – Quantidade de diplomas por sua década de emissão

Ano de emissão	Quantidade de processos	Intervalo em anos referente ao tempo de emissão dos títulos
1966	1	55
1970	3	43 – 52
1980	25	33 – 42
1990	76	23 – 32
2000	259	13 – 22
2010	6.855	03 – 12
2020	206	01 – 02

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Conforme observado, 92,32% dos diplomas foram emitidos de 2010 a 2019. Essa temporalidade, aliada ao consistente número de diplomas emitidos a partir do século XXI, pode estar ligada ao avanço da internacionalização da educação desde o início deste século.

Jane Knight (2020) menciona que desde a década de 1980 há uma explosão no número de iniciativas internacionais por parte de organizações, instituições e governos, para a educação superior, porém, seu auge inicia-se a partir do século XXI. À medida que o século avança, a dimensão internacional da educação superior torna-se cada vez mais importante e mais complexa. A autora afirma, ainda, que, a partir desse período, o número de programas e provedores estrangeiros começam a aumentar exponencialmente, sendo que alguns países começaram a desenvolver uma massa crítica de provedores, programas e estudantes estrangeiros, passando, assim, para a terceira geração da *Cross-border education*³⁷ na forma de polos, cidades e zonas educacionais por todo o mundo (Knight, 2020).

Portanto, segundo a autora, há riscos no processo de internacionalização, como a comercialização dos processos de mobilidade em detrimento dos acordos de cooperação e colaboração (Knight, 2020). Nesse sentido, os processos de reconhecimento de títulos situam-se no contexto de confluência entre a *Cross-border education*, com viés comercial, e a cooperação internacional

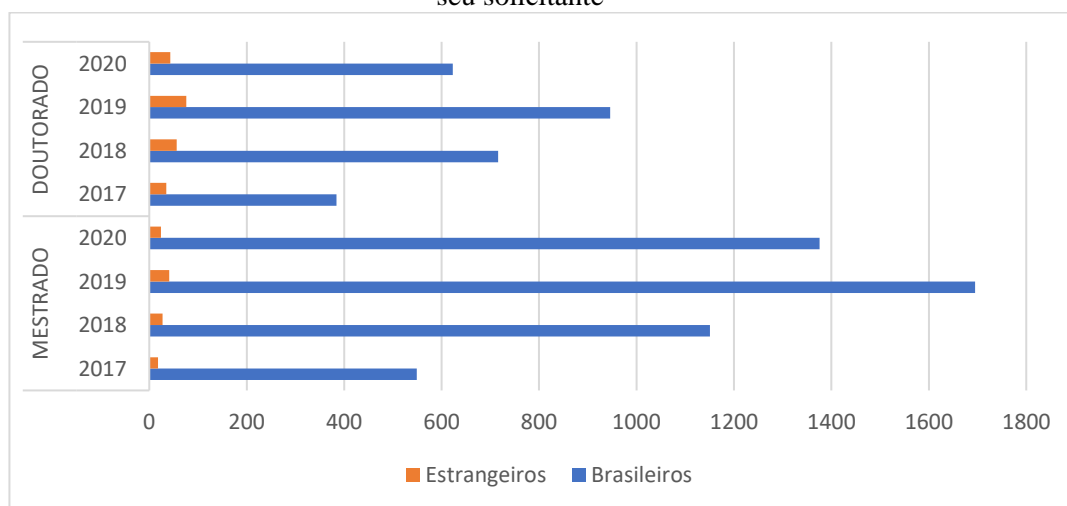
Outra justificativa para o aumento da procura por cursos de mestrado e doutorado fora do Brasil, a partir dos anos 2000, pode estar no artigo 52 da LDB/1996 (Brasil, 1996), cuja determinação é a de que uma instituição de ensino superior, para se configurar como uma universidade, deve ter um terço do seu corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Essa prerrogativa possui motivos suficientes para iniciar um movimento por titulações entre os professores universitários e candidatos a ocuparem vagas na academia, o que reforça dados apontados por Costa, F. (2019).

Dados estatísticos da educação superior demonstram o aumento na titulação de docentes em 30 anos, sendo que, em 1991, havia um número de 29.046 professores mestres no Brasil e 17.712 doutores; no ano de 2001, esses quantitativos eram de 72.978 e 46.133, respectivamente. Em 2021, houve um salto considerável, com 123.412 mestres e 181.609 doutores atuando na educação superior (Brasil, 2022c). Isso expõe que, com o passar dos anos, a procura por cursos de doutorado, em comparação com os de mestrado, se ampliou significativamente.

³⁷ Knight (2020) menciona que a *Cross-border education* possui três gerações desde a década de 1980. A primeira se tratava apenas de mobilidade acadêmica de pessoas (estudantes, docentes e pesquisadores/as); a segunda, trata-se da mobilidade de programas (universidades, franquias, etc.) e provedores (*campus*, filiais, etc.); e a terceira e atual geração tem como foco o desenvolvimento de polos educacionais.

Após a apresentação do tempo de emissão dos diplomas que compõem os processos analisados nesta pesquisa, cabe verificar qual tipo de curso predomina quanto à procura por parte de brasileiros e estrangeiros que constam no banco de dados de reconhecimento da Plataforma. A tabulação resultou no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Quantidade de processos por nível, ano de solicitação de reconhecimento e procedência de seu solicitante



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Segundo os dados, entre os brasileiros que vão para fora do País em busca de pós-graduação *stricto sensu*, a procura com maior incidência é por cursos de mestrado. Do total de 7.440 diplomas cujos titulares são brasileiros, 64,13% são da titulação anteriormente referida. Em números inteiros, no que diz respeito aos brasileiros, tem-se um total de 4.771 diplomas de mestrado e 2.669 diplomas de doutorado.

Esse alto número de diplomas de mestre por parte dos brasileiros pode ser justificado por serem cursos de execução mais acelerada. Nesse quesito, Mazzuoli (2011) destaca os cursos ofertados por instituições de educação superior presentes nos países membros do Mercosul apontando uma linha de preferência entre universidades paraguaias e argentinas, devido sua organização de ensino mostrar-se extremamente atraente, por permitir a conclusão de cursos de mestrado em até 18 meses. Vilarinho e Gonzalez (2014) somam mencionando que, principalmente no Paraguai, há cursos ofertados de maneira condensada, sendo ofertados, por exemplo, somente no mês de janeiro, por ser período de férias dos professores, facilitando seu acesso. Essas facilidades, juntamente com valores mais baixos e proximidades territoriais, similaridade com a língua, contribuem para uma atratividade maior com possibilidade de progressão profissional mais rápida.

Com relação aos processos impetrados por estrangeiros, verifica-se um cenário contrário ao dos brasileiros; dos 327 processos, 210 são de títulos de doutoramento, perfazendo um percentual de 65,63% do total. Tendo em vista que os estrangeiros vêm de toda parte do mundo, com intuito de atuar profissionalmente no País, pode salientar-se que, com o advento da globalização e, por consequência, da *Cross-border education*, há, também, uma flexibilização na oferta dos cursos de doutorado. Diante desses números, pode-se argumentar que há um grupo de grau acadêmico elevado que optou pelo Brasil para se domiciliar.

4.2 Plataforma Carolina Bori: Perfil dos solicitantes

Esta seção tem por objetivo apresentar o perfil dos diplomados que buscaram a Plataforma Carolina Bori para proceder com o reconhecimento de seus diplomas de Pós-graduação *stricto sensu*. De maneira geral, são brasileiros, ou não, que optaram por cursar mestrado e doutorado no exterior e, agora, buscam validação de seus títulos nacionalmente visando atuação profissional com base em seus méritos de formação.

Antes de abordar o perfil dos diplomados no exterior, com intuito de fazer um comparativo, convém apresentar o perfil dos diplomados em PG no País. Historicamente, no Brasil, a PG é marcada por um contexto seletivo e elitista; seu espaço é voltado para a formação de pesquisadores de altos quadros. Outro ponto a ser destacado é a presença masculina sempre em maior quantidade nos campos científicos de maior prestígio social. Cunha, Bolzan e Isaia (2021) demonstram que, não somente as áreas científicas, mas também as profissões de maior prestígio social reservaram seus espaços aos homens. As autoras evidenciam esse cenário ao citarem a predominância masculina nas áreas de ciências exatas, enquanto as mulheres estão mais presentes nas profissões da área das humanidades (Cunha; Bolzan; Isaia, 2021).

No entanto, do início do século XXI em diante, quando se aborda o alunado total presente nos cursos de mestrado e doutorado no País, tem-se uma presença feminina maior que masculina. Artes (2013), em levantamento dos censos demográficos de 2000 e 2010 sobre o perfil do aluno de PG no Brasil, apresenta uma frequência maior de mulheres nesses cursos, sendo 53,5% das matrículas totais em 2010. A autora também demonstra, por meio do censo de 2010, que 45,1% desse alunado estavam na faixa etária dos 25 aos 34 anos de idade e que 54,5% situavam-se na região Sudeste do Brasil (Artes, 2013).

Lopes e Lopes (2019), mais recentemente, em solicitação particular de dados à CAPES, via sítio eletrônico de acesso à informação, expõem que, em 2017, havia perfis distintos entre os alunos dos programas de mestrado e de doutorado com relação à idade. A faixa etária com

maior número de mestrandos era a de 25 a 29 anos, representando 42,65% do total de alunos; enquanto de doutorado havia um alunado com maior maturidade, tendo 30,53% do total de alunos de 30 a 34 anos. O autor também identifica a predominância feminina nos cursos de PG. Nesse mesmo ano, a proporção de mulheres havia subido para 54,29% do total de alunos. Constata-se, nesse meio, um aumento da presença feminina em cursos antes predominantemente masculinos, como os de engenharias, por exemplo (Lopes; Lopes, 2019).

Nesse sentido, visualiza-se que, nesse início de século, os pós-graduados brasileiros situam-se na faixa etária dos 25 aos 35 anos, que há um número maior de mulheres nesse meio e que o Sudeste é a região predominante de domicílio desses diplomados. Mas, e com relação aos brasileiros que optam por cursar mestrado e doutorado no exterior? A faixa etária, o gênero e a localidade regional ajudam a traçar o perfil dos pós-graduados portadores de diplomas estrangeiros. Estas são informações contidas na planilha de dados disponibilizada pelo MEC a esta pesquisadora.

Em meio aos 7.767 processos analisados, 3.800 são da parte de mulheres, enquanto 3.965 são de homens. Em 2 (dois) processos, o impetrante não se identificou nem com o gênero masculino, nem com o feminino. Nesses casos, a Plataforma dá a opção de se utilizar a palavra “outro”. Ressalta-se que nem sempre os usuários solicitantes do reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil são de nacionalidade brasileira, porém, são maioria. Houve 7.440 processos abertos por brasileiros e brasileiras no período analisado, 95,7% do total. Pessoas de outras nacionalidades correspondem a 4,3% dos impetrantes dos demais processos.

Para delinear o perfil dos brasileiros e brasileiras que compõem a planilha de dados desta pesquisa, começar-se-á por sua faixa etária. Em levantamento por década, considerando o período de 1930 a 1999, verifica-se um grupo mais maduro a sair para o exterior em busca de cursos de mestrado e doutorado, conforme a Tabela 9.

Tabela 9 – Quantidade de processos por década de nascimento de seus solicitantes brasileiros

Década de nascimento	2017	2018	2019	2020	Total	Faixa etária
1930	1	0	0	0	1	81
1940	11	10	20	8	49	68 – 77
1950	83	120	153	110	466	58 – 67
1960	178	365	496	405	1444	48 – 57
1970	245	483	702	571	2001	38 – 47
1980	364	768	1048	733	2913	28 – 37
1990	51	121	222	172	566	24 – 27

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

As décadas de 1970 e 1980 se destacam com maior número de solicitantes nascidos nesse período, revelando que 66% dos brasileiros a requererem reconhecimento de seus diplomas de PG estrangeiros no País possuíam entre 28 e 47 anos de idade, quando da solicitação. Destaca-se o único solicitante nascido na década de 1930, um idoso morador de João Pessoa, na Paraíba, que, no ano de 2017, possuía 81 anos. Ele buscou a UFRN para reconhecer seu diploma de doutorado em Engenharia Mecânica emitido em 1966, no Reino Unido. Porém, pelo exposto na planilha de dados, seu processo, até a data da última situação na Plataforma Carolina Bori, em 2019, está parado na etapa de atualização documental, que é quando a IES solicita ao interessado mais documentos para compor o processo. Este é o diploma com data de expedição mais antiga na planilha fornecida pelo MEC. Conforme a Tabela 8 apresentado na seção anterior, trata-se do único título com emissão na década de 1960.

Os dados da Tabela 9 revelam, ainda, um expressivo número de pessoas acima de 50 anos buscando a validação de seus diplomas de PG. São 1.960 diplomados que possuíam de 50 a 81 anos quando da solicitação na Plataforma. O ano de 2019 aparece como o ano em que mais se recebeu pessoas nessa faixa etária; 669 solicitantes. Também se destaca pelo maior número de impetrantes nascidos na década de 1980, 1.048 pessoas, sobressaindo-se como grupo mais numeroso por faixa etária entre todos os anos. Os mais novos, nascidos na década de 1990, somam apenas 7,6% do total.

No que tange ao gênero, entre os brasileiros, a planilha aponta que, dos 7.440 solicitantes, 3.702 se declararam como do sexo feminino e 3.738 como do sexo masculino. Há uma diferença quantitativa pequena de um gênero para o outro, de apenas 36 pessoas a mais do sexo masculino. Organizando-se os pedidos por ano e por gênero, tem-se a Tabela 10.

Tabela 10 – Quantidade de solicitações de reconhecimento de brasileiros por gênero e ano

País	Feminino				Masculino			
	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020
Brasil	456	856	1.320	1.070	477	1.011	1.321	929

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Os números explicitam que, do ano de 2017 a 2019, os homens estavam em maior quantidade nas inserções de pedidos de reconhecimento na Plataforma. Apenas em 2020 houve um quantitativo maior de mulheres, que impetraram 141 processos a mais que os homens. De forma a relacionar a faixa etária dos impetrantes com seu gênero, a Tabela 11 identifica a quantidade de mulheres e homens por idade e por ano de solicitação.

Tabela 11 – Quantidade de pessoas do sexo feminino e masculino que solicitaram reconhecimento por faixa etária

Década de Nasc.	Feminino				Masculino				Total	
	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	F	M
1930	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
1940	6	5	8	1	5	5	12	7	20	29
1950	41	55	84	59	42	65	69	51	239	227
1960	98	197	268	238	80	168	228	167	801	643
1970	120	235	399	353	125	248	303	218	1107	894
1980	166	314	468	324	198	452	580	409	1272	1639
1990	25	50	93	95	26	71	129	77	263	303

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

* A escolha destas décadas se justifica por serem as décadas presentes na planilha disponibilizada pelo MEC.

A partir deste levantamento, pode-se apreender que os homens, além de se sobressaírem em quantidade de pedidos, também se destacam entre as pessoas mais jovens a solicitar reconhecimento. Os números indicam que, quando dos pedidos registrados de 2017 a 2020, na Plataforma, 1.942 homens estavam na faixa etária de 24 a 37 anos, enquanto o número de mulheres nessa condição era de 1.535.

Em contrapartida, no que tange aos nascidos entre as décadas de 1950 e 1970, que possuíam de 38 a 67 anos quando do registro na Plataforma, as mulheres estavam em maior quantidade, contabilizando 2.147, enquanto o total de homens era de 1.764.

Entre as décadas presentes na planilha, a de 1980 é a que mais apresenta nascidos; sendo 34,3% de mulheres e 43,8% de homens. Aliás, deve-se destacar que, por ano de solicitação de pedido de reconhecimento, os nascidos na mencionada década constituíam a maioria.

Esses dados não trazem informações que diferenciam a formação realizada no exterior por gênero. Mas, comparando-se os perfis dos alunos da pós-graduação formados no Brasil com os pós-graduandos que pedem reconhecimento de títulos, observa-se pequenas nuances diferenciadoras, explicitando que os homens buscam mais a formação no exterior. No entanto, em processos mais recentes, as mulheres estão se enveredando por essa formação também, o fazendo de forma mais tardia do que os homens, que iniciam essa formação mais precocemente. De forma geral, constata-se que a formação na pós-graduação é uma opção feminina para o ingresso ao mercado de trabalho qualificado.

Prosseguindo com o delineamento do perfil dos brasileiros que buscam cursos de mestrado e doutorado no exterior, esquadrinhou-se informações sobre as regiões brasileiras em que aqueles se situam. Para uma melhor visualização dos dados, elaborou-se o mapa a seguir.

Figura 4 – Percentual de brasileiros solicitantes de reconhecimento via Plataforma Carolina Bori por região de domicílio



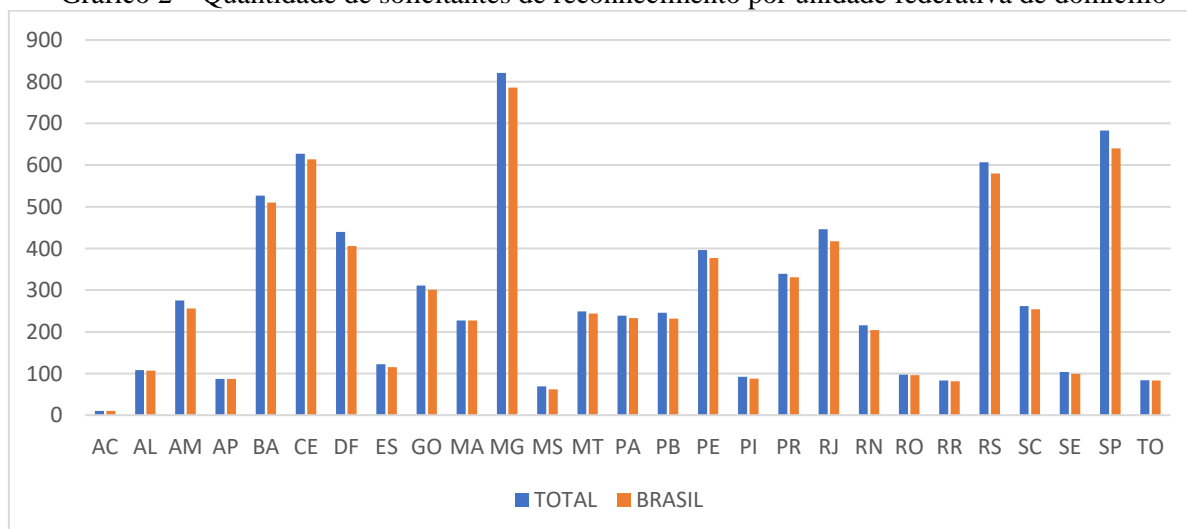
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

O mapa dividido a partir das cinco regiões demonstra que o maior número de brasileiros impetrantes é domiciliado na região Nordeste do Brasil; são 2.458 pessoas nesse computo. Diferentemente do cenário geral, no Nordeste, são as mulheres que se sobressaem com maior número de processos inseridos na plataforma nos quatro anos da pesquisa; são 1.295 em relação a 1.163 homens. No que tange à sua idade, o padrão nacional se repete: há uma quantidade maior de homens mais jovens, estando na faixa etária de 24 a 37 anos, enquanto a maior quantidade de mulheres domiciliadas no Nordeste situa-se na faixa etária de 37 a 57 anos.

No Nordeste, encontra-se uma das pessoas mais jovens a fazer solicitação de reconhecimento de diploma estrangeiro de PG na Plataforma. Trata-se de um jovem de apenas 20 anos quando da solicitação, no ano de 2018. O mesmo é domiciliado no Estado do Pernambuco e solicitou à UFPE o reconhecimento do seu diploma de mestrado em Ciências da Educação emitido pela Faculdade de Direito de Coimbra, Portugal, no ano de 2016. O que chama a atenção é o fato de o diplomado, aos seus 19 anos, já possuir um curso de mestrado finalizado, porquanto, seguindo a idade acadêmica comum nacional, sem interrupções, costuma-se entrar para o curso de mestrado aos 21 anos. Este é o segundo diplomado mais novo da planilha cedida pelo MEC, pois o primeiro é um jovem de apenas 19 anos, quando da solicitação, domiciliado no Distrito Federal.

O mapa disposto na Figura 4 revela que a região Norte é a que menos possui solicitantes domiciliados, com 846 pessoas. Abaixo, no Gráfico 2, constata-se a quantidade de impetrantes por estado.

Gráfico 2 – Quantidade de solicitantes de reconhecimento por unidade federativa de domicílio



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

O Gráfico 2 expõe as 27 unidades federativas brasileiras e indica que em todas existem domiciliados possuidores de diploma de PG estrangeiro. Tal cenário deixa visível que a suposta necessidade de buscar cursos no exterior não diz respeito apenas a um grupo de pessoas de uma dada região, mas, sim, de todo o território nacional, ainda que haja variação quanto aos percentuais entre as regiões.

A partir do mapa das regiões apresentado na Figura 4, observa-se que a maior quantidade de solicitantes brasileiros se concentra na região Nordeste, porém, quando se

esmiúça os números por estado, verifica-se que São Paulo e de Minas Gerais possuem número maior de impetrantes; são 640 e 786, respectivamente.

Esses dados permitem observar aspectos que explicitam particularidades do processo de reconhecimento de títulos estrangeiros a partir das políticas educacionais em curso. Um desses aspectos refere-se ao fato de os pedidos terem como solicitantes pessoas residentes no Nordeste brasileiro. O referido dado evidencia a carência de programas de pós-graduação localizados nessa região, o que induz a saída desses brasileiros para outras regiões ou para outros países a procura de formação a nível de PG. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) trazem as assimetrias regionais, ocasionada pela concentração de programas de pós-graduação nas regiões Sul e Sudeste, como problema a ser tratado pelas políticas públicas. Ainda, deve-se denotar que há um número maior de estados que compõem o Nordeste, o que poderia ser um dos fatores explicativos da concentração de pedido na região.

Outro aspecto a ser notado é a comercialização presente nesse movimento, inclusive com a presença de agências comerciais voltadas para viabilizar a formação estrangeira para regiões e países específicos. As agências comerciais particularmente presentes no Estado de Minas Gerais (Conceição, 2013) voltadas para orientação e facilitação do reconhecimento de títulos estrangeiros exercem a política de atratividade de pessoas para a formação estrangeira (Alvares, 2015). O número significativo de pessoas residentes em São Paulo e que buscam o reconhecimento de títulos estrangeiros é justificado pela densidade demográfica do Estado, que seria a lógica esperada de distribuição dos pedidos de reconhecimento.

Apresentados os dados dos brasileiros, verifica-se que o cenário de reconhecimento de diplomas não é composto apenas de impetrantes nacionais. Há muitos estrangeiros residentes no Brasil que portam diplomas de mestrado e/ou doutorado emitidos em seu país de origem ou em um terceiro país. São imigrantes³⁸ de todas as partes do mundo.

O reconhecimento de diploma estrangeiro, para esse grupo, é uma condição comum, pois se constitui como modo de inserção no mundo do trabalho. Nos dados obtidos com o MEC (Brasil, 2021a) há informações sobre essa questão. A planilha revela 327 diplomas cujos solicitantes não possuem origem brasileira. Estes contabilizam apenas 4,2% dos processos abertos na Plataforma Carolina Bori de 2017 a 2020, porém, tal quantitativo dá margem para se discutir o perfil e a qualificação desses imigrantes.

³⁸ Segundo Glossário sobre Migração elaborado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2009), imigrantes são estrangeiros que se deslocam para um país, a fim de ali se estabelecerem. Esse deslocamento pode se dar por vários motivos particulares. Porém, quando a razão é por perseguição em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, e este não possa ou, em virtude de receio, não queira retornar ao seu país de origem, esse imigrante também é denominado de refugiado.

Inversamente ao Relatório do Observatório das Migrações Internacionais (Cavalcanti; Oliveira; Macêdo, 2020), que revela que o maior número de imigrantes permanentes no Brasil é de origem americana, os dados do MEC demonstram maior quantidade de imigrantes oriundos do Continente Europeu no rol de diplomados com processos para reconhecimento de diplomas. O Continente Americano fica na segunda posição, conforme a Tabela 12.

Tabela 12 – Quantidade de processos por nacionalidade de seu impetrante

Nacionalidade	Quantidade de processos
Itália	41
Cuba	39
Portugal	34
Venezuela	22
Colômbia	21
Espanha	19
França	19
Argentina	18
Índia	14
Alemanha	12
Estados Unidos	11
México	08
Suíça	06
Chile	05
Moçambique	05
Peru	05
Reino Unido	05
Burkina Faso	04
Eslovênia	04
Rússia	04
Paquistão	03
Paraguai	03
Síria	03
Equador	02
Marrocos	02
Polônia	02
República Dominicana	02
Tunísia	02
Arábia Saudita	01
Austrália	01
Bélgica	01
Canadá	01
Gana	01
Holanda	01

Honduras	01
Hungria	01
Japão	01
Malásia	01
Porto Rico	01
Turquia	01

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Os dados demonstram que italianos, portugueses, espanhóis e franceses são as nacionalidades mais recorrentes. Apesar de ser uma diferença pequena, o número de processos impetrados por europeus soma 149, enquanto americanos somam 138. Na sequência vem os asiáticos com 26 processos e africanos com 12. Há apenas 1 processo impetrado por uma pessoa da Oceania, nascida na Austrália.

O relatório *World Migration Report* (OIM, 2020) apresenta o consistente número de imigrantes de países vizinhos ao Brasil, principalmente da Venezuela, devido à crise econômica³⁹ iniciada em 2018. Porém, não é perceptível essa consistência nos dados cedidos pelo MEC, pois localizou-se apenas 22 processos de diplomados venezuelanos registrados na Plataforma Carolina Bori entre 2017 e 2020, sendo 13 processos dos anos de 2019 e 2020, o que coincide com o período de aumento de cidadãos dessa nacionalidade no Brasil.

Assim como com os brasileiros, a maioria dos solicitantes de reconhecimento de diplomas estrangeiros oriundos de outros países nasceu na década de 1980, possuindo de 28 a 37 anos no momento da entrada do processo; são 48,47% dos processos nessas condições e 26,07% dos imigrantes com faixa etária de 38 a 47 anos. Destarte, os números demonstram uma população mais jovem que compõe o contexto de diplomados imigrantes que adentram o Brasil.

Quanto ao gênero desse grupo, 98 processos foram impetrados por pessoas que se identificaram como mulheres, 226 o foram por pessoas que se identificaram como homens e em 2 processos seus solicitantes assinalaram a opção “outro”. Nesse sentido, constata-se que o grupo de imigrantes que buscou validar seus diplomas de mestrado e/ou doutorado no Brasil são, na maioria, pessoas do sexo masculino de origem europeia, com idade entre 28 e 37 anos quando da abertura dos processos na Plataforma, estabelecidos, principalmente, na região Sudeste do país. Esse contingente equivale a 34,83% dos processos.

³⁹ Segundo esse relatório, com a economia venezuelana em colapso, uma grande crise econômica deixou milhões de pessoas incapazes de atender às necessidades básicas, como alimentos, medicamentos e suprimentos médicos, o que acarretou no deslocamento de seus cidadãos principalmente para países vizinhos. Em 2018, o número de venezuelanos que deixaram seu País ultrapassou 3 milhões. Em meados de 2019, esse número subiu para 4 milhões. Colômbia, Peru, Equador, Argentina, Chile e Brasil foram os países que mais receberam esses imigrantes (OIM, 2020).

Finalizando a composição do perfil dos diplomados estrangeiros a partir dos dados disponibilizados pelo MEC, tem-se a apresentação da condição, ou não, de refugiados dessas pessoas. Convém lembrar o exposto no Capítulo 3 desta tese de que a legislação para refugiados no Brasil prevê uma flexibilidade para a validação dos diplomas, seja de graduação ou pós-graduação, desse grupo, no que tange à apresentação de documentos, devido a sua condição de vulnerabilidade. Mas os dados demonstram pouquíssimos processos impetrados por imigrantes em situação de refúgio, sendo apenas 3 processos. Estes declararam ser de origens venezuelana, alemã e síria. Como um gargalo nos dados, 255 diplomados que declararam ter origem estrangeira optaram por deixar em branco a declaração da condição de refugiado quando do cadastro na Plataforma, não sendo, assim, possível completar esse perfil.

Em síntese, nota-se, a partir dos pedidos de reconhecimento de títulos estrangeiros, que a concentração de pessoas cuja formação foi realizada no exterior e impetram processos de validação no Brasil, e, conseqüentemente, pretendem atuar profissionalmente no Brasil, é de brasileiros. Ainda, apreende-se que esses brasileiros são de todas as regiões do País, no entanto, não há uma distribuição equitativa dos pedidos de reconhecimento a partir da distribuição demográfica regional. Há concentração de solicitantes residentes no Nordeste, revelando que a carência de programas de pós-graduação induz a saída de brasileiros para formação estrangeira.

Os dados indicam, também, que há interesses econômicos a partir da formação em pós-graduação estrangeira, quando tem-se concentração de residentes no Estado de Minas Gerais, onde a literatura (Conceição, 2013; Alvares, 2015) aponta para a presença de agências intermediadoras comerciais dessa formação.

Com relação à presença de estrangeiros em meio aos pedidos, esta é diminuta, perfazendo apenas 4,02% de pessoas em tal situação. Evidencia-se que os solicitantes são originários, sobretudo, da Europa, demonstrando um movimento, ainda que incipiente, de atratividade para atuação profissional qualificada no Brasil, durante o período analisado. Esse dado diverge do esperado número de pedidos de reconhecimento por parte de refugiados, originados da Venezuela, Bolívia e Paraguai, que estão entre as nações com mais registros sobre a imigração de estrangeiros no período.

Os dados explicitados contribuem para reflexões sobre a relação entre as políticas de educação superior nacionais e os processos de reconhecimento de títulos estrangeiros, frente aos objetivos de qualificação, por meio da mobilidade internacionalizada, da pesquisa e da pós-graduação, desenvolvidos no Brasil, o qual tem enviado mais alunos para o exterior do que recebido pessoas qualificadas.

4.3 Plataforma Carolina Bori: Origem dos títulos

Esta seção objetiva apresentar os principais destinos de brasileiros que buscam formação de mestrado e doutorado no exterior, bem como de estrangeiros domiciliados no Brasil com tais diplomações. O cumprimento do proposto objetivo será possível por meio do levantamento dos países e instituições de ensino superior de origem dos diplomas que deram entrada em processo de reconhecimento na Plataforma Carolina Bori entre os anos de 2017 e 2020. Discutir a prerrogativa de origem desses diplomas requer tratar sobre o fenômeno de mundialização da educação, denominado por Knight (2006; 2020) como *Cross-border education*.

Deve-se recordar que *Cross-border education* refere-se à educação superior que ocorre em situações nas quais o professor, o aluno, o programa, a instituição/provedor ou os materiais do curso cruzam fronteiras jurisdicionais nacionais com pretensões de comercialização da educação (Knight, 2006). Portanto, esta seção se debruça sobre características importantes do fenômeno mencionado, que é o trânsito de pessoas entre países para cursar educação superior, que ocorre em virtude de acordos de cooperação e/ou por processos de comercialização desta educação. Carvalho e Neto (2004) apontam que esse tipo de movimento internacional não é algo novo, pois

Desde os anos 1970, o vai e vem de professores e estudantes no planeta só aumenta. Depois da expansão dos anos 1960 e da diversificação nos anos 1970, o ensino sofre, nas duas últimas décadas uma mudança significativa com a introdução de uma lógica e/ou retórica de mercado na gestão dos sistemas de ensino superior, associada a uma mutação do papel do Estado (Carvalho; Neto, 2004, p. 42).

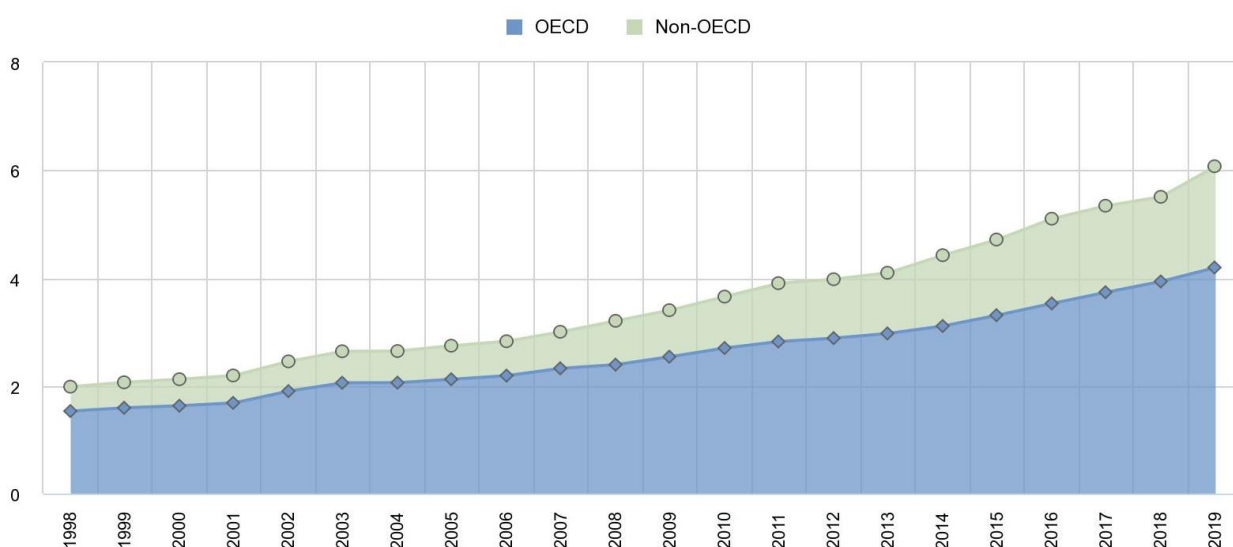
Os autores referem-se ao cenário de comercialização que se apossou da educação superior mundialmente, a inserindo em um universo de competitividade a partir de adoção de mecanismos de atratividade, e às mudanças no papel do Estado que, cada vez mais, se abstém da oferta da educação superior pública em benefício de grandes instituições e conglomerados da iniciativa privada. O caráter competitivo proporciona o oferecimento de serviços de pós-graduação com facilidades, visando angariar alunos clientes, o que tem levado cidadãos a cruzar suas fronteiras almejando valores mais baixos, cursos com tempo menor de duração, aulas condensadas, entrada sem seleção, enfim, formas mais cômodas de se obter título de mestre e/ou doutor.

Moura (2016) descreve esse cenário como pautado em uma economia política da educação, com drenagem dos cérebros dos países de renda média e baixa para o coração do

capitalismo global, e com o mundo mergulhado na anomia do super poder das corporações econômicas. No entanto, esse contexto passa por mudanças que são mais perceptíveis em países de baixo poder aquisitivo devido ao trânsito além fronteiras dessas mesmas corporações. Um dos exemplos de *Cross-border education* de provedores é a abertura de polos universitários de instituições oriundas de países desenvolvidos em países de terceiro mundo.

O documento *Education at a Glance 2021* lançado pela OCDE (2021b) explicita o avanço do caráter mercadológico da graduação e da pós-graduação em países de terceiro mundo ao afirmar que a mobilidade acadêmica tem se expandido de forma bastante consistente nos últimos 20 anos, sendo que, em 2019, em torno de 6,1 milhões de alunos de ensino superior (mais que o dobro do número em 2007) em todo o mundo cruzaram suas fronteiras de origem para estudar em países da Organização⁴⁰ e o triplo o fez em países não partícipes, se destacando nações sem poder econômico e acadêmico. A Figura 5 compreende os dados dessa evolução nos últimos 20 anos.

Figura 5 – Crescimento de matrículas internacionais ou estrangeiras no ensino superior em todo o mundo (1998-2019)



Fonte: OCDE (2021b, p. 216)

O gráfico inscrito na Figura 5 demonstra que o número de estudantes estrangeiros matriculados em países não pertencentes à OCDE cresce rapidamente; mais precisamente, desde 1998 esse número se amplia. Levando em consideração que a OCDE é composta por

⁴⁰ São países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coréia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Peru, Polônia, Portugal e Reino Unido

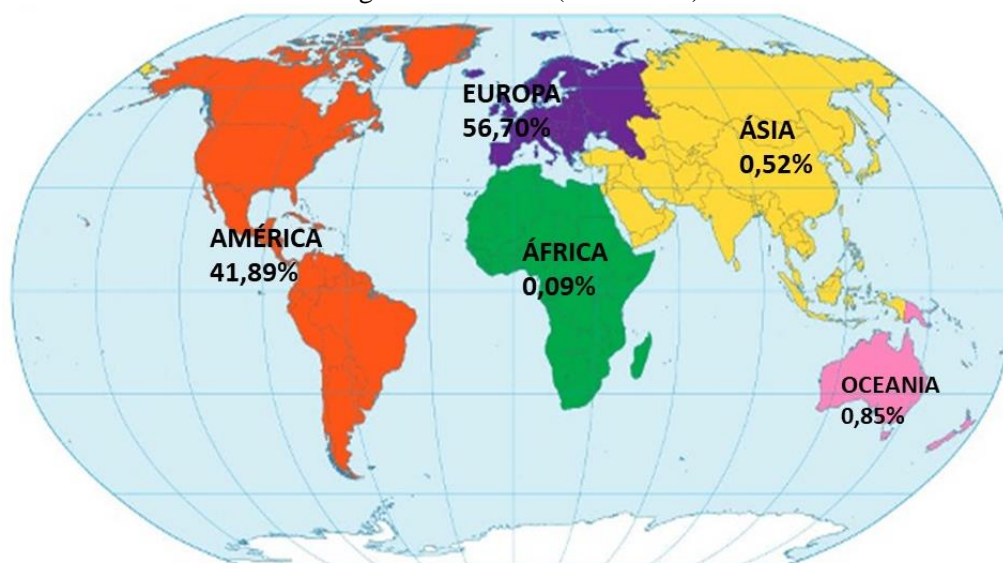
países detentores das maiores economias do mundo, constata-se que países de renda média e média baixa tem ocupado espaço de destaque na escolha dos estudantes a nível mundial.

Nessa direção, Real (2011), apontando estudo realizado pelo Programa dos Indicadores Mundiais de Educação da UNESCO, revela que, na primeira década do século XXI, o processo de expansão da educação superior foi mais consistente em países em desenvolvimento, quando comparado com os países membros da OCDE. Porém, a autora também alerta, que essa expansão

[...] exige investimentos, o que tem sido incompatíveis com as condições econômicas dos países considerados em desenvolvimento, nos quais se encontram os da América Latina. Nesse sentido, a expansão da educação superior nesses países tem ficado a cargo da iniciativa privada e, conseqüentemente, o ônus recai sobre o próprio estudante (Real, 2011, p. 125).

Os dados obtidos junto ao MEC sobre reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* revelam os destinos dos brasileiros para obtenção de seus diplomas no estrangeiro. Essas informações contribuem para traçar os caminhos da mobilidade estudantil internacional e, conseqüentemente, demonstram os territórios mais visados. A seguir, na Figura 6, registra-se uma representação do mapa mundial com a porcentagem de processos impetrados na Plataforma Carolina Bori por brasileiros a partir da origem de seus diplomas por continente.

Figura 6 – Percentual de processos inseridos na Plataforma Carolina Bori por brasileiros a partir de sua origem continental (2017-2020)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Os números apontam que, de 1966 (ano de expedição do diploma mais antigo contido na planilha de informações do MEC) até 2020, os brasileiros passaram por todos os continentes cursando mestrado e/ou doutorado, sendo a Europa e a América os territórios mais procurados, com 4.218 e 3.117 processos, respectivamente. Na sequência, posiciona-se a Oceania, com 63 processos; a Ásia, com 35; e a África, com 7 processos. A preferência pelos continentes europeu e americano reafirma estudos anteriores⁴¹ sobre os destinos de mobilidade acadêmica de brasileiros, porém, de maneira inversa, pois a literatura (Alvares, 2015; Conceição, 2013) demonstra que, há pouco anos, a opção primeira dos brasileiros estava na locomoção pela América, principalmente em busca de graduação.

Sabido que o maior número de diplomas de PG estrangeiros constantes nos dados desta pesquisa é de origem europeia, cabe levantar de quais países, especificamente, estes percentuais estão tratando. Para tanto, na Tabela 13, são apresentados os países de nacionalidade dos processos inseridos na Plataforma, juntamente com a quantidade de processos.

Tabela 13 – Quantidade de processos inseridos na Plataforma Carolina Bori pelos brasileiros por nacionalidade do diploma (2017-2020)

EUROPA		AMÉRICA		ÁSIA		AFRICA		OCEANIA	
País	Quant.	País	Quant.	País	Quant.	País	Quant.	País	Quant.
Portugal	2448	Paraguai	1429	Japão	17	África do Sul	4	Austrália	58
Espanha	589	Estados Unidos	774	China	4	Tunísia	2	Nova Zelândia	5
Reino Unido	368	Argentina	486	Israel	3	Quênia	1		
França	315	Chile	84	Taiwan	3				
Alemanha	155	Uruguai	83	Líbano	2				
Itália	103	Porto Rico	73	Singapura	2				
Holanda	69	Canadá	63	Coreia do Sul	1				
Bélgica	31	Venezuela	37	Hong Kong	1				
Dinamarca	22	México	27	Índia	1				
Suécia	21	Costa Rica	20	Irã	1				
Irlanda	19	Cuba	18						
Suíça	18	Colômbia	11						
Áustria	17	Peru	7						
Noruega	15	Bolívia	2						
Bulgária	6	Equador	2						
Rússia	4								
Finlândia	3								
Polónia	3								

⁴¹ Alvares (2015); Conceição (2013); Pinto e Larrechea (2018); Vilarinho e Gonzalez (2014).

Lituânia	2
Luxemburgo	2
Malta	2
Ucrânia	2
Chipre	1
Grécia	1
Hungria	1
Vaticano	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Os dados revelam que os brasileiros buscam nações com reconhecido potencial acadêmico mundial para cursarem seus mestrados e doutorados, mas também têm feito movimento contrário, transitado por países sem histórico de desenvolvimento de pesquisas científicas de destaque, onde os oligopólios privados predominam.

Todos os países do G08⁴² estão na lista e são destinos de 24,18% dos processos inseridos na Plataforma por brasileiros. A maioria dos países membros⁴³ do G20 (16 países) também aparece nessa lista.

Quanto aos países da OCDE mencionados no início desta seção, a sua maioria está presente na lista, mas não é maioria na relação apresentada. Dentre os 56 países escolhidos por brasileiros para cursar mestrado e doutorado presentes na planilha do MEC (Brasil, 2021a), 27 são membros da OCDE, um pouco menos de 50%. Porém, quanto a cada continente, observa-se que, dos 26 países europeus da relação acima, 17 consituem a OCDE e englobam 98,65% dos processos oriundos de seu continente, enquanto, na América, apenas 5 países, dos 15 presentes na lista, são partes da OCDE e compreendem 30,65% dos processos desse território.

Na Ásia, dos 10 países relacionados, apenas 3 são membros da OCDE, porém, estes somam 60% de seus processos. Na Oceania, 2 países, Austrália e Nova Zelândia, são membros. Nenhum dos 3 países do continente africano relacionados são signatários daquela Organização. O levantamento informa que a maioria dos cidadãos brasileiros que optaram pelo continente europeu para realizar seu mestrado e/ou doutorado, também optou por nações de potencial econômico de médio e grande porte. Enquanto a maioria dos que elegeram estudar em países americanos, o fez em nacionalidades de médio e baixo porte econômico, sendo os países da América do Sul os mais recorrentes nessas circunstâncias.

⁴² Grupo dos 08 países mais desenvolvidos industrialmente e economicamente e que se dizem democráticos, são eles: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália, Canadá e a Rússia (BRASIL, 2022d).

⁴³ Grupo de 20 países que se tratam das principais economias desenvolvidas e emergentes do mundo. Juntos, os membros do G20 representam mais de 80% do PIB mundial, 75% do comércio internacional e 60% da população mundial, são eles: Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, China, França, Alemanha, Índia, Indonésia, Itália, Japão, República da Coreia, México, Rússia, Arábia Saudita, África do Sul, Turquia, Reino Unido, Estados Unidos e a União Europeia. A Espanha é convidada permanente nesse grupo (G20, 2021).

A Tabela 13 também expõe que a Europa se destaca tanto em quantidade de processos, quanto em quantidade de países, o que é coerente com o que Iorio (2018) apresenta ao afirmar que, a partir do início do século XXI, esse continente passou a assumir a liderança dos destinos de mobilidade de estrangeiros em busca de educação superior. Essa tendência pode ser justificada devido à estruturação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), com a assinatura do Processo de Bolonha, em 1999, onde os países partícipes entram na conjuntura competitiva por clientes para seus sistemas de educação superior.

No contexto europeu, Portugal e Espanha são apresentados como os países com maior número de processos, ocupando 58,04% e 13,96%, respectivamente. Uma das principais justificativas para a escolha desses, por parte dos brasileiros, é o idioma, que se assemelha ao português falado no Brasil. Ambos também são países que compõem a UE. Aliás, 20 dos 27 países que compõem esse Bloco estão presentes na Tabela 13, o que pode ser mais uma das justificativas para suas escolhas, pois há uma política dentro desta organização de promoção da mobilidade acadêmica buscando alinhar e flexibilizar a oferta de educação superior entre seus integrantes para que esse trânsito ocorra da maneira mais fluida possível, inclusive para países externos ao acordo, a fim de promover e aguçar o mercado educacional em seus contextos. No entanto, cumpre destacar que a política de internacionalização da educação superior tem buscado induzir a mobilidade para os países anglo-saxões, o que não envolve os países europeus mais procurados, que são Portugal e Espanha (Conceição; Amorim; Real, 2020).

Além disso, todos os países listados acima fazem parte do EEES, o que os insere em um meio cuja pretensão é a coesão na oferta de educação superior, priorizando facilitar a mobilidade estudantil de um sistema de ensino para outro, dentro da Europa, mediante a promoção do reconhecimento mútuo de seus cursos, unificação de períodos de estudos, qualificações comparáveis, normas de qualidade uniformes, viabilizando padrões e graus comparáveis e compatíveis em todo o continente (Morosini, 2021).

Nez e Lima (2015) ressaltam que essa lógica de integração não se restringe apenas ao EEES. Face à concretização desse espaço como “uma das transformações mais importantes na história das universidades europeias desde o início do século XIX” (Nez; Lima, 2015, p. 49) e sua relação direta com tendências como a globalização da economia, o fluxo transnacional de capitais e o estabelecimento de acordos comerciais que resultam na internacionalização do comércio e na reestruturação do mercado de trabalho, suas orientações passam a transitar pelo mundo globalizado, influenciando e regulando reformas na educação superior em todo o mundo. No Brasil, sistemas de credenciamento, de transferência de créditos, reconhecimento

de diplomas, mobilidade estudantil estão presentes nas políticas educacionais de forma consistente.

O cenário descrito exerce impacto tanto na mobilidade acadêmica institucionalizada, por meio de intercâmbios e convênios entre IES, quanto na mobilidade particular, que se denota no movimento de saída de pessoas por conta própria de seus países para outros a fim de cursar a educação superior. O formato de viabilização do EEES chama a atenção do mundo e torna a Europa um destino atraente. Tem-se como suposição que a escolha dos brasileiros também se pauta numa possível visão de prestígio proporcionando por um diploma expedido na Europa, tanto para o contexto profissional quanto para vias de reconhecimento.

Para além das políticas de expansão da educação superior no âmbito de integrações europeias, deve-se destacar a presença maciça de Portugal no cerne dos 7.767 processos de 2017 a 2020. O País é responsável por 31,52% dos diplomas de PG cujos impetrantes buscaram reconhecimento no Brasil no período citado. A literatura aponta esse contexto ao tratar da expressiva imigração de brasileiros para o território português. Fernandes, Peixoto e Oltramari (2021) mencionam que a presença de brasileiros no país lusófono sempre foi consistente em busca de melhores condições de vida econômica, porém, de meados da primeira década do século XXI para cá, houve aumento considerável de estudantes; em meio a esses, brasileiros.

Em pesquisa de Iorio e Fonseca (2018), constatou-se que o Brasil é, desde 2008, o país estrangeiro com o maior número de alunos inscritos no ensino superior português, representando, até a data de publicação da pesquisa, 32% do total dos estudantes em mobilidade internacional em Portugal. As autoras atribuem esse cenário às políticas brasileiras de incentivo à mobilidade internacional dos estudantes, às estratégias comerciais de recrutamento de alunos pelas universidades portuguesas; à língua lusófona; e aos laços históricos e culturais existentes entre Brasil e Portugal (Iorio; Fonseca, 2018). Observa-se que a mobilidade para países como Portugal está relacionada com a *cross-border education* e não só com processos de internacionalização, considerando que as universidades portuguesas não têm o mesmo caráter gratuito das universidades públicas brasileiras, pois cobram taxas para o processo de formação.

Porém, o país não possui força suficiente em seu mercado de trabalho para segurar esses estudantes após a finalização de seus estudos, o que, a partir da crise econômica mundial de 2008, representou uma debandada de brasileiros rumo a seu País de origem. Desde então, a presença de brasileiros estudantes em Portugal é consistente apenas enquanto durarem os estudos. De volta ao Brasil, com o diploma em mãos, há a necessidade de reconhecer nacionalmente sua formação.

No território americano, tem-se 15 países que compõem a linha de mobilidade de brasileiros que solicitaram reconhecimento de seus diplomas de PG no Brasil por meio da Plataforma Carolina Bori. Este se configura como uma jurisdição propícia aos brasileiros, devido às características que proporcionam seu acesso com maior facilidade, como a condição geográfica – uma vez que são países de “fronteira seca” –, o idioma falado, a questão financeira – pois muitos são países que possuem moeda de menor valorização com relação ao Real (moeda brasileira) –, além das facilitações que as instituições privadas estrangeiras ofertam, causando o acesso à educação superior nesses países pela atratividade institucionalizada (Real, 2011).

Nos dados apresentados, entre os países americanos, Paraguai e Estados Unidos despontam no quantitativo de processos, ocupando 45,86% e 24,84%, respectivamente, do total de processos com diplomas originados nesse território. A América do Sul se destaca com maior número de países e também por possuir maior quantidade de processos no período analisado: são 2.141, seguido de 937 na América do Norte e 38 processos na América Central.

Assim como no EEES, fica perceptível, no âmbito da América, a busca por países que compõem Acordos de Integração na região, no caso, o Mercosul. 68,74% dos processos que declararam ter origem americana são de países partes e associados a esse acordo regional. Essa condição remete ao cenário de discussão e de embates sociais e políticos no Brasil sobre a validação automática de diplomas expedidos entre esses países, conforme exposto nos capítulos anteriores.

Aqui verifica-se uma importante mudança no trânsito internacional de brasileiros que buscaram cursos de mestrado e doutorado nas últimas três décadas. Iorio e Fonseca (2018) e Fernandes, Peixoto e Oltramari (2021) salientam que, por muito tempo, a preferência dos estudantes era principalmente pelos Estados Unidos da América, porém,

[...] os ataques terroristas que aconteceram nos Estados Unidos da América (EUA), a 11 de Setembro de 2001 (país que até então era o mais procurado para mestrados e doutoramentos na área das tecnologias da informação e da comunicação), dificultaram o requerimento de vistos de estudo, e, com isso, o acesso de estudantes internacionais. Assim, para além de alguns países europeus (com destaque para o Reino Unido), a Austrália e o Canadá tornaram-se os principais destinos dos estudantes, que não mais conseguiam ir para os EUA (Iorio, 2018, p. 55).

Essa mudança nas rotas estudantis internacionais faz com que, nos dados do MEC (2021a) sobre reconhecimento de diplomas de PG, os EUA se encontrem na terceira posição de destino entre todos os países contidos na relação. Apesar de os EUA se caracterizar como o destino indicado pelas políticas de internacionalização no Brasil, o fluxo de mobilidade é

proporcionalmente menor do que em Portugal e Paraguai, porquanto ocupa apenas 9,96% do contingente de pedidos de reconhecimento de títulos, enquanto Portugal representa 31,51% e Paraguai, 18,39% dos pedidos, conforme exposto na Tabela 13.

Nesse sentido, é notável que a ampliação do fluxo de mobilidade de brasileiros para a formação estrangeira é explicada pelo movimento com viés comercial, caracterizando a *Cross-border education*. Embora haja mobilidade alimentada pelas políticas de internacionalização.

Lima e Contel (2011) ressaltam que países periféricos ou semiperiféricos representam, na atualidade, um destino atrativo para o mercado educacional, mesmo sem formarem um sistema de educação superior capaz de responder às suas demandas internas básicas e às exigências da globalização. Isso ocorre devido ao fato de os países que compõem o “núcleo orgânico do capitalismo mundial”, embora apresentem sistemas universitários consolidados, disporem de mercado interno limitado por fatores demográficos. Knight (2020) aponta a baixa taxa de natalidade, o envelhecimento da população e a mobilidade do trabalho profissional como principais fatores que acarretam tal mudança de destino.

Nessas circunstâncias, países com médio e pequeno desenvolvimento econômico passam a ser alvos de políticas de governo e de universidades vindas de países desenvolvidos, o que justifica os grandes fluxos de mobilidade acadêmica.

Assim, pode-se dizer que o atual quadro de internacionalização da educação se molda em função do comportamento de cada nação, se de forma mais ativa ou se mais passiva: enquanto alguns países do centro do sistema-mundo assumem papéis mais protagonistas, a maioria dos demais se insere por uma relação de subordinação (Lima; Contel, 2011, p. 19).

O Paraguai, nesse contexto, é um país que se enquadra na posição de emergente economicamente, porém, faz parte apenas do Bloco de integração do Mercosul, não tendo posição dentro dos grupos de países de destaque econômico do mundo. Esse país não é indiferente ao cenário mundial de expansão e comercialização da educação e enxerga no Brasil, bem como em suas ausências quanto à oferta de educação superior, um terreno profícuo para o alargamento de sua clientela, uma vez que tal expansão tem como base IES privadas, aspecto que remete à discussão realizada por Real (2011) sobre os motivos da escolha por um país que possui oferta de educação superior inferior à do Brasil, como é o caso do Paraguai.

Como num sistema comercial, sob a lei da oferta e da procura, os dados demonstram que a iniciativa privada no país vizinho adota estratégias voltadas para despertar o interesse dos brasileiros.

Assim, a forte presença de diplomas paraguaios nos processos de reconhecimento pode ser justificado, de um lado, pelas facilidades de acesso por parte dos brasileiros ao país vizinho (condição geográfica, idioma, tentativa das IES paraguaias de aproximar seus currículos ao currículo brasileiro, custos da formação reduzidos, oferta flexível de cursos no que se refere a períodos e atividades concentradas e carga horária reduzidas em relação aos cursos brasileiros, entre outros), e, por outro lado, pela criação do Decreto nº 5.518/2005 (Brasil, 2005a), que, muitas vezes, é entendido, de maneira equívoca, como autorização para reconhecimento automático de diplomas de PG expedidos entre os países do Mercosul. Gonçalves (2012) confirma esse cenário e acrescenta que o referido Decreto

[...] fez com que, no Brasil, profissionais docentes, especialmente os pertencentes ao quadro do ensino superior, em busca de instrumento de ascensão funcional na carreira, realizassem a sua qualificação através de Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, (Mestrado e Doutorado) nos demais países componentes do MERCOSUL. Especialmente instituições de ensino paraguaias e argentinas, cujo “método” tem-se mostrado extremamente atraente, a permitir a conclusão de cursos de Mestrado em até 18 meses e de Doutorado em até 24 meses, ao contrário do que ocorre no Brasil (Gonçalves, 2012, p. 14).

A influência do Decreto nº 5.518/2005 (Brasil, 2005a) pode ser observada quando é feita a tabulação de dados por ano de expedição e por país de origem. Na primeira seção deste Capítulo, demonstrou-se que os processos abertos na Plataforma, no período de 2017 a 2020, possuem diplomas expedidos a partir de 1966 e que o maior quantitativo de diplomas está no período entre 2010 e 2019. Ao atrelar os países responsáveis pela titulação, observa-se o fluxo de mobilidade de pessoas em cada década, verificando-se, assim, possíveis mudanças em suas rotas de destino. Os dados indicam que nem sempre o Paraguai esteve na linha de preferência dos brasileiros quanto a PG *stricto sensu*, porém, isso passou a ocorrer a partir dos anos 2000.

A Tabela 14 tem por objetivo apresentar essa relação de dados. Deve-se salientar que as informações referentes às décadas de 2000 e 2010 e ao ano de 2020 são dos 15 países com maior número de processos, devido à grande quantidade de nacionalidades presentes nesses períodos. O quadro completo pode ser encontrado no Apêndice G.

Tabela 14 – Quantidade de processos de reconhecimento impetrados por brasileiros por década e país de expedição do diploma**

Período	País	Qtd	Período	País	Qtd	Período	País	Qtd
Década de 1960 (1966)	Reino Unido	1	Década de 1980	EUA	9	Década de 1990	EUA	15
	Reino Unido	1		Reino Unido	2		França	13

Década de 1970	Cuba	1		Alemanha	1		Reino Unido	9
	França	1		Equador	1		Alemanha	4
				França	1		Espanha	3
				Rússia	1		Portugal	3
				Ucrânia	1		Itália	2
							Argentina	1
							Cuba	1
							Rússia	1
Período	País	Qtd	Período	País	Qtd	Período	País	Qtd
Década de 2000	Paraguai	38	Década de 2010	Portugal	2205	Ano de 2020	Portugal	81
	Espanha	30		Paraguai	1332		EUA	73
	EUA	26		EUA	625		Espanha	11
	França	25		Espanha	519		Alemanha	6
	Portugal	24		Argentina	455		Austrália	6
	Reino Unido	16		Reino Unido	317		Reino Unido	6
	Argentina	8		França	263		Holanda	5
	Cuba	6		Alemanha	140		Bulgária	2
	Alemanha	3		Itália	96		Canadá	2
	Canadá	3		Uruguai	79		França	2
	Chile	3		Chile	75		Luxemburgo	2
	Suécia	3		Porto Rico	71		Paraguai	2
	Austrália	2		Holanda	63		Uruguai	2
	Itália	2		Canadá	55		Chipre	1
Rússia	2	Austrália	49	Hungria	1			

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

*Obs. Este quadro foi composto por apenas 7.113 processos devido a impossibilidade de acessar o ano de origem dos demais processos por falha na descrição desta informação por parte do solicitante.

Embora apenas 7,68% dos diplomas tenham sido emitidos anteriormente à década de 2010, nesse quantitativo se revela um nivelamento quanto à procura por PG no exterior entre Estados Unidos, França e Reino Unido. Quando se olha para o quantitativo de diplomas, a partir do ano de 2010, os países americanos passam a ocupar um importante rol de preferência, porém, não conseguem ultrapassar os países europeus. Verifica-se que o Paraguai só passa a constar no quadro a partir dos diplomas emitidos nos anos 2000. Portugal também não possuía uma presença expressiva. Anteriormente a isso, os EUA confirmam sua preferência como país com maior número de diplomas; posteriormente, tem-se o que foi exposto por Iorio (2018): ele passa a ceder espaço para Portugal, Paraguai e Espanha.

Em um computo geral, constata-se que apenas na década de 1980 houve um número maior de diplomas oriundos de países americanos com relação aos europeus. Nos demais períodos, a Europa desponta como destino dos brasileiros entre todos os continentes, compreendendo 67,31% dos diplomas emitidos na década de 1990; 55,72% dos emitidos na

primeira década do século XXI; 56,46% dos emitidos de 2010 a 2019; e 58,05% dos emitidos no ano de 2020.

Com relação aos destinos de estudos dos estrangeiros que solicitaram reconhecimento de seus títulos no Brasil, apresentou-se, na segunda seção deste Capítulo, que a maioria desses estrangeiros são de origem europeia; igualmente, a maioria de seus diplomas também o é.

Verifica-se que, diferentemente dos brasileiros cujo destinos de preferência são europeus, 76,25% dos imigrantes americanos desta amostra optaram por cursar sua PG em solo vizinho, dentro do seu continente, e apenas 31 processos são de diplomas de origem europeia, com destaque para França, Espanha, Itália, Reino Unido, Rússia e Portugal. Com relação aos europeus, 94,63% deles buscaram PG em seu próprio continente. E quando estes se voltaram para as Américas, optaram pelos estudos nos Estados Unidos e no Canadá, países que se destacam por serem potências econômicas mundiais.

No total, 68,80% dos imigrantes possuem os diplomas de seu próprio país, assim, 102 processos são de estrangeiros que escolheram fazer mestrado e/ou doutorado fora de seu país de origem.

Ao se observar a ampliação da formação pós-graduada que tem origem na Europa, indica-se um possível efeito do Processo de Bolonha, que apresenta política de atratividade para o continente. Também a queda mais recente para a formação pós-graduada no Paraguai, a partir dos anos 2020, pode ser explicada pelos resultados negativos sucessivos dos processos de judicialização, conforme apontado por Costa, F. (2019), o que deve ter desmotivado a busca por esse destino.

Indo mais a fundo na origem dos diplomas que estiveram em processo de reconhecimento pela Plataforma Carolina Bori de 2017 a 2020, tem-se as IES estrangeiras das quais estes foram emitidos. Devido ao grande número de IES presentes na relação de destinos dos brasileiros, relaciona-se, a seguir, as 10 instituições mais procuradas. Sua dependência administrativa é declarada no Quadro 7, porém, salienta-se que, como consequência do fenômeno da globalização, a mercantilização da educação torna-se algo comum dentro das IES, mesmo criadas no âmbito governamental. Trata-se de um cenário característicos de instituições europeias. Portanto, mesmo se declarando públicas, estas podem comercializar seus serviços.

Quadro 7 – As 10 IES com maior número de diplomas por país de origem e dependência administrativa

IES	Qtd. processos	País de origem	Dependência Administrativa
Universidade de Coimbra	413	Portugal	Pública
Universidade de Lisboa	217	Portugal	Pública
Universidade do Minho	211	Portugal	Pública
Universidade do Porto	204	Portugal	Pública
Inst. Sup. de Contabilidade e Administração do Porto	184	Portugal	Pública
Universidad Americana	178	Paraguai	Privada
Universidade Fernando Pessoa	135	Portugal	Privada
Universidade de Trás- Dos- Montes e Alto Douro	130	Portugal	Pública
Universidad del Museo Social Argentino	130	Argentina	Privada
Universidad Autónoma de Asuncion	114	Paraguai	Privada

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Nas últimas décadas, a internacionalização da educação superior passou a ser prioridade na maior parte das universidades estrangeiras e brasileiras. Inserindo esse fenômeno na ótica neoliberal, as instituições têm se tornado verdadeiros espaços comerciais para o recebimento de alunos estrangeiros, transformando suas práticas em oportunidade de lucratividade (Santos; Zanardini; Holtz, 2022).

Somente dentre as instituições da amostra utilizada para compor o Quadro 7, tem-se 24,67% dos diplomas com processos de reconhecimento. Um quadro mais completo pode ser encontrado no Apêndice H desta tese. Estas, juntamente com milhares de outras IES presentes na planilha cedida pelo MEC, fazem parte de um contexto maior de competitividade por demanda num cenário cada vez mais imbuído na lógica de desenvolvimento capitalista. As instituições mais acionadas são universidades, havendo apenas um instituto na relação, o que demonstra que, na atual conjuntura, as universidades são mais demandadas que, muitas vezes, superam sua capacidade de resposta.

Se assim é para as universidades de países centrais, que se encontram em estágios mais avançados de consolidação de suas estruturas democráticas e já construíram as bases físicas para o funcionamento institucional, segundo seus próprios conceitos, muito mais problemático é para os sistemas educacionais de países periféricos. Estes se defrontam com todos os problemas do presente, desde a construção de adequadas bases materiais até a consolidação dos seus processos democráticos, sem que já tivessem resolvido satisfatoriamente as históricas dívidas sociais, culturais e econômicas (Dias Sobrinho, 2005, p. 165).

Há um paradoxo nesse meio: atribui-se centralidade na educação superior com relação ao desenvolvimento tecnológico e científico ao mesmo tempo em que se visualiza negligência, por parte do poder público, com relação ao financiamento. Esta é uma realidade mundial e tem levado a iniciativa privada à supremacia da oferta educacional. Nessa direção, Barreyro e Lagoria (2010) mencionam que, desde a década de 1980, a educação superior é marcada por reformas cujo intuito é viabilizar a expansão de seu acesso com baixos investimentos públicos, causando, assim, a diversificação das instituições ofertantes, principalmente de cunho privado.

Pinto e Larrechea (2018) atribuem essa multiplicidade de IES a transformações nos sistemas de educação superior dos países em desenvolvimento convergindo com a expansão de matrículas na educação superior dos países desenvolvidos.

Essa expansão demográfica gerou uma forte diferenciação interna nos sistemas de educação superior. Hoje, para além do tradicional setor universitário, surgiram instituições de educação superior que não são universidades e relacionadas ao setor público. Houve, enfim, uma multiplicação de instituições privadas de ensino superior. A presença de diversos formatos institucionais, entre os quais a universidade é apenas um deles, tornou mais complexa a economia política dos sistemas de educação superior (Pinto; Larrechea, 2018, p. 719).

O universo apresentado pelo Quadro 7 indica que há um número maior de universidades que se intitulam públicas sendo mais visadas do que aquelas que se identificam como privadas, porém, com os efeitos do capitalismo global, o termo “público” não tem se enquadrado como sinônimo de “gratuito”. Diante do cenário já exposto, de escasso financiamento público e de seu atrelamento ao setor produtivo, se aliando a empresas e indústrias que viabilizam recursos para suas pesquisas, as IES, mesmo públicas, incorporam características privatizantes, como, por exemplo, cobrar taxas de matrículas, taxas por finalização de cursos e/ou mensalidades por alguns serviços. Isso acaba por gerar um custo, mesmo que em alguns casos seja inferior ao financiamento integral das IES, colocando-se em debate a sua publicização.

Um exemplo é a Universidade de Lisboa, em Portugal, que estabelece, todos os anos, dentro de seu conselho maior, o valor anual do que é chamado por eles de “propina”⁴⁴, a qual o aluno deve retornar para a instituição. No caso dos cursos de mestrado, esse valor, para os anos de 2021 e 2022, variou entre 650,00€ e 6.000,00€, a depender da área do curso. No doutorado, oscilou entre 2.750,00€ e 6.400,00€. Esses valores são para alunos portugueses. Para alunos estrangeiros, cobra-se um valor diferenciado que se caracteriza por ser mais alto. Um exemplo

⁴⁴ Em Portugal, o termo é usado para se referir ao valor que se paga pelo ano escolar cursado. Nesse país, o valor é tratado, dentro das universidades públicas, como uma gratificação pelos serviços prestados.

é o curso de mestrado em Contabilidade que, para os portugueses, custa 4.850,00€ anuais, enquanto, para estrangeiros, esse valor sobe para 5.650,00€ anuais. Com relação a cursos de mestrado na área de educação, para os cidadãos do país, tem-se o valor de 1.200,00€; para estrangeiros, o valor é de 3.500,00€ (Universidade de Lisboa, 2021).

No relatório *Education at a Glance*, da OCDE, de 2019 (OCDE, 2019), em seu capítulo “Financeiro: recursos investidos em Educação”, há um indicador que trata sobre os gastos dos alunos denominado “Quanto pagam os alunos do ensino superior e que apoio público recebem?”, onde aborda-se o pagamento de taxas e mensalidades por parte de alunos em instituições públicas de países pertencentes à Organização. Trata-se também da diferenciação do valor de propina entre estudantes nacionais e estrangeiros e do apoio financeiro a estudantes como empréstimos e bolsas de estudos. Segundo o documento, países como a França, a Itália e a Espanha possuem exigências de moderadas ou baixas propinas, porém, com um apoio financeiro estudantil limitado.

Constata-se que, mesmo buscando universidades públicas na Europa, ainda assim, há custos da formação. É o cenário de inserção da privatização dentro do poder público. Com relação à opção desses estudantes pela América, também visualiza-se a sua entrada em um cenário de clientelismo e mercadorização da PG, principalmente em relação ao Paraguai, país no qual essa oferta tem o predomínio da iniciativa privada, envolvendo programas cuja qualidade não é referenciada pelos critérios e indicadores de avaliação equivalentes aos do Brasil, e apresentando incongruências que dificultam a construção de instrumentos comuns de avaliação e de acreditação de cursos no contexto do Mercosul (Real, 2013b).

Para compor este Capítulo, a próxima seção abordará as áreas do conhecimento que envolvem os diplomas, buscando levantar as principais áreas de interesse que a *Cross-border education* tem promovido, bem como os territórios preferíveis dos brasileiros para cursar cada área.

4.4 Plataforma Carolina Bori: Áreas do conhecimento contempladas

Esta seção diz respeito às áreas do conhecimento dos diplomas inseridos na Plataforma Carolina Bori com pedido de reconhecimento por brasileiros e estrangeiros. Tais áreas se referem à classificação dada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para organizar as práticas de ensino, pesquisa e inovação de órgãos gestores de ciência e tecnologia no Brasil, e compõem a chamada “tabela de áreas do conhecimento”,

composta na década de 1950 e que, desde então, sofre atualizações dos supracitados órgãos, de acordo com a multiplicação e institucionalização de novos campos do saber.

Destaca-se que essas áreas também estão conectadas à Classificação Nacional de Atividades Econômicas utilizada pelo Sistema Estatístico Nacional, ligado ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Cadastro Central de Empresas; em pesquisas econômicas estruturais e conjunturais; no Sistema de Contas Nacionais do Brasil; e em pesquisas domiciliares. Também é utilizada na Administração Pública, com cadastros e registros administrativos nas três esferas de poder (Brasil, 2022b).

Segundo Souza, R. (2004), a representação do universo do conhecimento em alguma estrutura de classificação, que permita organizar sistematicamente dados da produção científica publicada e de outras atividades voltadas para o desenvolvimento de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), é instrumento de importância fundamental para sua gestão e avaliação, e para a formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas na área.

A pós-graduação, como lugar privilegiado do desenvolvimento da pesquisa para o avanço da CT&I, foi formalizada, no Brasil, aproximadamente 10 anos após a criação da tabela de áreas do conhecimento, e, desde então, tem sua organização pautada nesse universo. Nesse período, “houve uma crescente demanda social por qualificação e estímulo da pesquisa nacional, tornando a pós-graduação uma consequência natural do progresso do conhecimento em todas as áreas” (Lievore; Picinin; Pilatti, 2017, p. 208).

A partir de então, as áreas dos saberes passaram a ter um papel expressivo, principalmente no sistema de avaliação dos Programas de Pós-graduação (PPG), pois é a partir delas que os resultados das avaliações são organizados (Lievore; Picinin; Pilatti, 2017).

Os resultados dessas avaliações são apresentados de forma quantitativa para a comunidade acadêmica e organizados por áreas do conhecimento por meio de Relatórios trienais⁴⁵ e Documentos de Área. Esses documentos servem de base para avaliações de novos cursos, além de assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no País. Todos os Documentos de Área descrevem o estado vigente, características, perspectivas e quesitos considerados prioritários na avaliação dos PPG pertencentes a cada área (Lievore; Picinin; Pilatti, 2017, p. 209).

Para um melhor arranjo desses saberes, a CAPES (Brasil, 2022a) apresenta uma hierarquização em quatro níveis, do mais geral ao mais específico, definindo-os da seguinte maneira:

⁴⁵ Vale destacar que desde 2017 a avaliação da pós-graduação ocorre em períodos quadrienais.

1º nível - *Grande Área*: aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos;

2º nível – *Área do Conhecimento* (Área Básica): conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas;

3º nível - *Subárea*: segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados;

4º nível - *Especialidade*: caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas básicas e subáreas (Brasil, 2022a, s/p, grifo nosso).

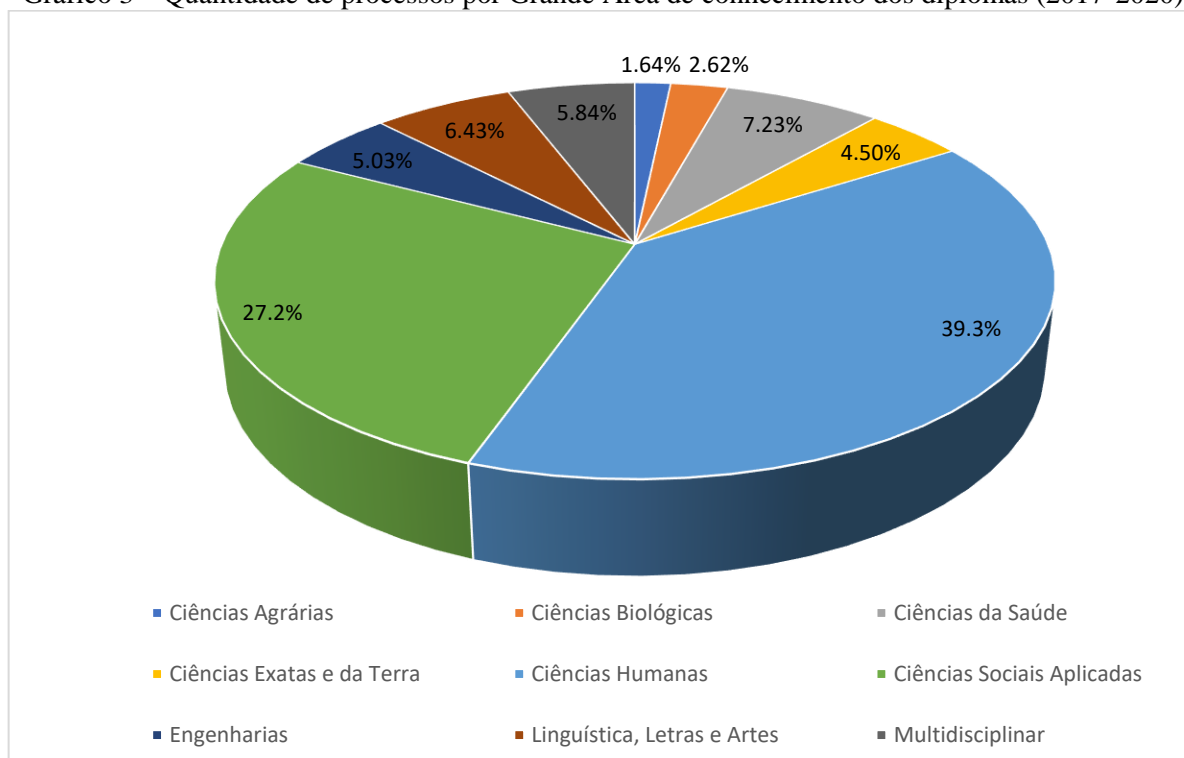
Portanto, a inserção, pelo MEC, no formulário de solicitação de reconhecimento de diplomas estrangeiros, do pedido de declaração da Grande Área, Área do conhecimento e Subárea do título a ser avaliado, é parte do importante papel dessas na organização da PG, e, por conseguinte, da trajetória que tal processo seguirá dentro da IES reconhecidora. Verifica-se na planilha de dados cedida a esta pesquisa, que 100% dos solicitantes preencheram os 1º e 2º níveis de sua PG. Nesse sentido, esta seção será construída a partir dos dados cedidos sobre estes que estão tratados nos Apêndices J, K e L.

Esse levantamento possibilita constatar quais saberes estão sendo mais visados por brasileiros no exterior, relacionar as áreas do conhecimento com países de origem dos diplomas, bem como explicitar quais as áreas de atuação dos imigrantes que pedem o reconhecimento de seus diplomas no Brasil.

A começar pelas Grandes Áreas, estas abrangem 9 grupos: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinaridade. Ao todo, os 9 grupos possuem 76 áreas que são distribuídas entre eles, de acordo com suas afinidades.

Analisando tais grupos segundo os diplomas contidos nos processos de reconhecimento, entre pedidos realizados por brasileiros e estrangeiros, tem-se os dados a seguir.

Gráfico 3 – Quantidade de processos por Grande Área de conhecimento dos diplomas (2017-2020)

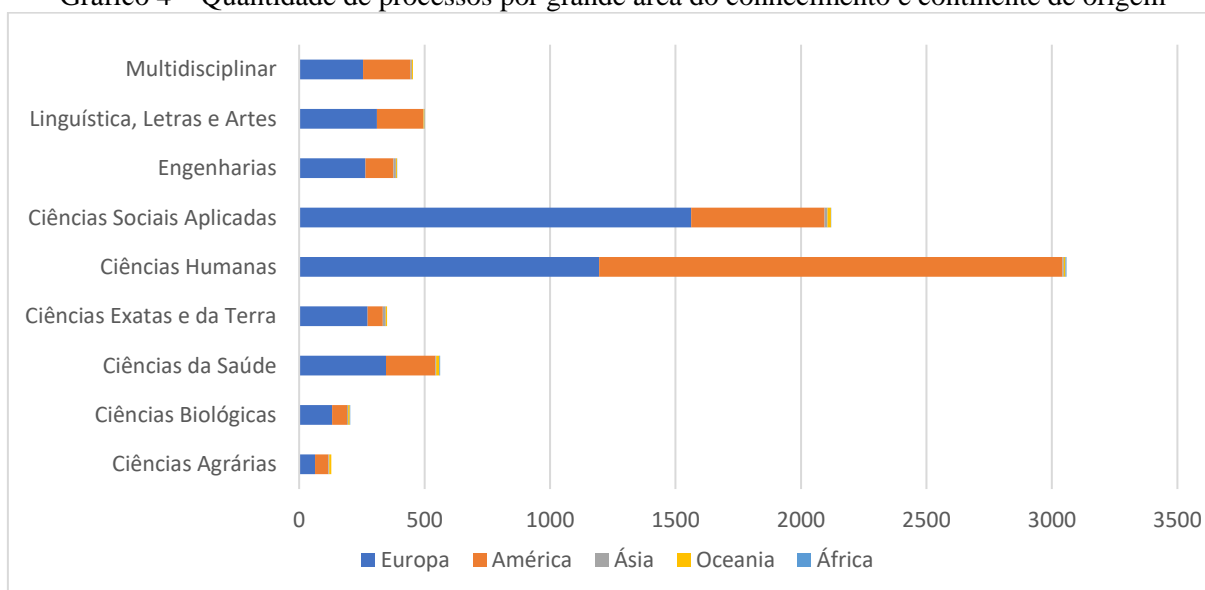


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

O Gráfico 3 informa que a Grande Área das Ciências Humanas se sobressai em quantidade no universo de diplomas que esta pesquisa engloba. São 3.058 processos com diplomas nesse grupo dentre os 7.767 processos totais. A Grande Área das Ciências Sociais Aplicadas está em segundo lugar, com 2.120 processos. Juntas, elas formam 66,6% dos processos, o que demonstra uma preferência consistente por cursos de mestrado e doutorado nesses grupos de saberes. Na sequência, tem-se Ciências da Saúde (562), Linguística, Letras e Artes (500), Multidisciplinar (454), Engenharias (391), Ciências Exatas e da Terra (350), Ciências Biológicas (204) e Ciências Agrárias (128), respectivamente.

O Gráfico 4 tem por objetivo situar o local de origem dos diplomas, por Grande Área, com o intuito de verificar os caminhos mais buscados para cada saber.

Gráfico 4 – Quantidade de processos por grande área do conhecimento e continente de origem

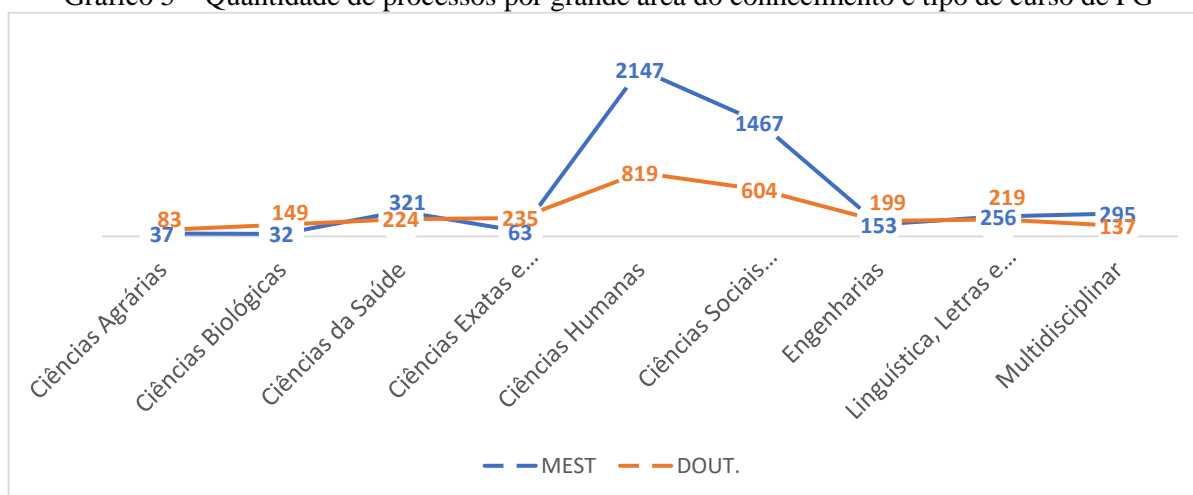


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

A Europa, como berço da maioria dos diplomas dos processos analisados aqui, também desponta como principal destino para a maioria das Grandes Áreas, ficando atrás somente nas Ciências Humanas, que tem na América seu principal lugar. Os dois continentes citados não se distanciam muito em termos de quantidade, porém, no que diz respeito às Ciências Sociais Aplicadas, o continente europeu alarga sua superioridade. De 2.120 processos com diplomas nessa área, 1.562 são europeus. O inverso acontece com as Ciências Humanas: 1.195 processos são de diplomas oriundos da Europa, enquanto 1.847 são de origem americana. Os continentes africano, asiático e oceânico têm visibilidade tímida, não despontando em nenhuma das grandes áreas, ficando com número inferior a 15 processos em cada saber.

Quando se volta esses números para os pedidos de reconhecimento de diplomas solicitados apenas por brasileiros, não se vê um cenário muito distinto do contexto geral, conforme demonstrado na sequência, no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Quantidade de processos por grande área do conhecimento e tipo de curso de PG



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas continuam com número consideravelmente superior ao das demais grandes áreas. Já com relação a números menores, deve-se destacar as Ciências Exatas e da Terra, as Ciências Biológicas e as Ciências Agrárias, as quais possuem os menores números de processos do contingente. Poder-se-ia afirmar que essa ocorrência é fruto de uma alta oferta nacional de mestrados e doutorados desses saberes, porém, segundo o GEOCAPES, as grandes áreas são as que menos se oferta PG no Brasil, com relação aos demais saberes, podendo-se afirmar que há uma baixa procura daquelas por brasileiros no cenário geral.

A Linguística, Letras e Artes se sobressai no sentido de ser a grande área que menos se oferta PPG no Brasil, segundo o GEOCAPES, porém, tem um número considerável de diplomas estrangeiros com pedidos de reconhecimento por brasileiros no período pesquisado: são 475 processos que se dividem em apenas 3 áreas do conhecimento que compõem esse grupo.

Com relação ao tipo de curso, as grandes áreas que menos possuem processos se destacam com maior quantidade de diplomas de doutoramento, enquanto as grandes áreas com maior número de processos, como as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, têm um alto índice de diplomas de mestrado e números consideravelmente inferior de diplomas de doutorado.

O Quadro 8 demonstra as áreas do conhecimento contempladas na planilha de dados desta pesquisa. Das 81 áreas presentes na atual tabela da CAPES e do CNPQ, 75 estão relacionados.

Quadro 8 – Quantidade de processos por Grande Área, Área do Conhecimento e tipo de curso impetrados por brasileiros

Ciências Agrárias					
Posição	Área do Conhecimento	Total	Mestrado	Doutorado	Obs.
30°	Agronomia	46	15	31	- Os diplomas das áreas do grupo das Ciências Agrárias possuem a Europa como principal origem, exceto a Agronomia e a Medicina Veterinária, com 50% do total de seus diplomas oriundos dos EUA.
64°	Recursos Florestais e Engenharia Florestal	6	4	2	
67°	Engenharia Agrícola	4	0	4	
53°	Zootecnia	14	3	11	
44°	Medicina Veterinária	24	2	22	
71°	Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca	4	1	3	
45°	Ciência e Tecnologia de Alimentos	22	12	10	
Ciências Biológicas					
Posição	Área do Conhecimento	Total	Mestrado	Doutorado	Obs.
40°	Biologia Geral	25	6	19	- Desse grupo não constam as áreas de Morfologia e Biofísica nos processos em análise. - As áreas de Biologia Geral, Genética e Ecologia, com maior número de processos, tem em países europeus seus principais caminhos. - A Imunologia é a área com menor número de processos no período pesquisado dentre todo o contingente, com 1 diploma de doutorado emitido na Suíça.
46°	Genética	22	5	17	
60°	Botânica	10	1	9	
51°	Zoologia	15	4	11	
22°	Ecologia	61	8	53	
63°	Fisiologia	8	0	8	
48°	Bioquímica	17	0	17	
69°	Farmacologia	4	1	3	
75°	Imunologia	1	0	1	
52°	Microbiologia	14	4	10	
70°	Parasitologia	4	3	1	
Ciências da Saúde					
Posição	Área do Conhecimento	Total	Mestrado	Doutorado	Obs.
23°	Medicina	59	23	36	- Desse grupo não consta a área de Fonoaudiologia nos processos;
59°	Odontologia	11	2	9	

36°	Farmácia	32	13	19	<p>- A área de Educação Física se destaca dentro do grupo com maior número de processos. O destino de destaque para esse curso é a Europa, com 60,61% títulos emitidos em Portugal. Saúde Coletiva é a segunda área com maior contingente. Seu destino principal é o Paraguai.</p> <p>- A Medicina é um caso atípico no Brasil, devido ao grande número de brasileiros que cruzam as fronteiras para cursar sua graduação no Paraguai. Porém, quando se volta para cursos de mestrado e doutorado na área, tem-se como destinos Argentina, Reino Unido, Espanha e Portugal.</p>
42°	Enfermagem	24	14	10	
56°	Nutrição	12	6	6	
9°	Saúde Coletiva	129	87	42	
25°	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	52	25	27	
5°	Educação Física	226	151	75	
Ciências Exatas e da Terra					
Posição	Área do Conhecimento	Total	Mestrado	Doutorado	Obs.
31°	Matemática	44	5	39	<p>- Desse grupo, apenas a área Astronomia não consta nos processos.</p> <p>- Nesse grupo, o principal destino é a Europa. Pode-se citar a área de Ciências da Computação. A maioria de seus diplomas são de Portugal.</p>
49°	Probabilidade e Estatística	17	4	13	
10°	Ciência da Computação	128	44	84	
35°	Física	40	2	38	
33°	Química	42	5	37	
43°	Geociências	24	3	21	
72°	Oceanografia	3	0	3	
Ciências Humanas					
Posição	Área do Conhecimento	Total	Mestrado	Doutorado	Obs.
14°	Sociologia	89	38	51	<p>- Em Ciências Humanas tem-se o maior contingente de processos, com 39,86% do total.</p> <p>- Destaca-se a Ciência Política com 128 processos; seus principais destinos são Costa Rica (16), Reino Unido (16), EUA (11) e Portugal (24).</p> <p>- A Psicologia se sobressai tendo como destinos principais a Argentina, a Espanha e Portugal.</p>
27°	Antropologia	50	16	34	
57°	Arqueologia	11	8	3	
17°	História	79	33	46	
29°	Geografia	47	11	36	
7°	Psicologia	174	85	89	
1°	Educação	2309	1839	470	
11°	Ciência Política	128	87	41	

50°	Teologia	16	13	3	- A Educação é a campeã entre todas as áreas das grandes áreas, por isso, terá uma abordagem após este quadro.
21°	Filosofia	63	17	46	
Ciências Sociais Aplicadas					
Posição	Área do Conhecimento	Total	Mestrado	Doutorado	Obs.
2°	Direito	901	640	261	- Desse grupo não consta a área de Economia Doméstica nos processos. - Em Ciências Sociais aplicadas, o destaque é dado para as áreas de Direito, Administração e Comunicação pelo maior número de processos e por terem Portugal como principal origem dos diplomas, com 450, 351 e 94 solicitações, respectivamente.
3°	Administração	698	542	156	
20°	Economia	68	24	44	
18°	Arquitetura e Urbanismo	71	56	15	
32°	Planejamento Urbano e Regional	44	37	7	
66°	Demografia	4	0	4	
38°	Ciência da Informação	30	15	15	
58°	Museologia	11	2	9	
8°	Comunicação	143	93	50	
61°	Serviço Social	10	10	0	
28°	Desenho Industrial	49	30	19	
34°	Turismo	42	18	24	
Engenharias					
Posição	Área do Conhecimento	Total	Mestrado	Doutorado	Obs.
68°	Engenharia Biomédica	4	3	1	- Desse grupo não consta a área de Engenharia Aeroespacial nos processos. - A Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica se sobressaem. A primeira tem como origens principais os EUA e Portugal; as duas últimas têm os EUA e a França.
15°	Engenharia Civil	88	51	37	
41°	Engenharia de Materiais e Metalúrgica	25	5	20	
65°	Engenharia de Minas	5	1	4	
26°	Engenharia de Produção	51	24	27	
62°	Engenharia de Transporte	8	5	3	
24°	Engenharia Elétrica	57	27	30	
19°	Engenharia Mecânica	71	24	47	
73°	Engenharia Naval e Oceânica	2	2	0	
74°	Engenharia Nuclear	2	0	2	
39°	Engenharia Química	27	5	22	

55°	Engenharia Sanitária	12	6	6	
Linguística, Letras e Artes					
Posição	Área do Conhecimento	Total	Mestrado	Doutorado	Obs.
12°	Letras	120	67	53	- As áreas de Letras e Linguística têm Espanha, Portugal e Reino Unido como destinos principais, já Artes tem EUA e Portugal.
37°	Linguística	32	23	9	
4°	Artes	323	166	157	
Multidisciplinar					
Posição	Área do Conhecimento	Total	Mestrado	Doutorado	Obs.
54°	Biotecnologia	13	3	10	- As áreas de Ensino e de Ciências Ambientais têm no Paraguai e em Portugal seus principais pontos; a Interdisciplinar mescla Argentina, Espanha e Portugal.
16°	Ciências Ambientais	84	58	26	
13°	Ensino	119	89	30	
6°	Interdisciplinar	196	142	54	
47°	Materiais	20	3	17	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

A partir dos dados tratados no Apêndice J, verifica-se que as principais nações de origem no universo de áreas do conhecimento analisados aqui são Portugal, Espanha, Argentina, EUA e Paraguai. Em relação às áreas, com exceção da Educação, que destoa das demais em quantidade superior, não é perceptível preferências que se diferenciam das nacionais, sendo áreas comuns que possuem procura considerável também no Brasil, como denota-se do Quadro 9, no qual consta o rol das 10 áreas mais proeminentes dentre os 7.767 processos analisados.

Quadro 9 – As 10 áreas do conhecimento com maior número de processos de reconhecimento impetrados por brasileiros na Plataforma Carolina Bori por tipo de curso (2017-2020)

Posição	Área Do Conhecimento	Total	Mestrado	Doutorado
1º	Educação	2309	1839	470
2º	Direito	901	640	261
3º	Administração	698	542	156
4º	Artes	323	166	157
5º	Educação Física	226	151	75
6º	Interdisciplinar	196	142	54
7º	Psicologia	174	85	89
8º	Comunicação	143	93	50
9º	Saúde Coletiva	129	87	42
10º	Ciência da Computação	128	44	84

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Entre os dados apresentados, verifica-se um baixo número de títulos de doutoramento, indicando que brasileiros buscam a formação inicial da PG no contexto internacional, mesmo o número de cursos de mestrado no Brasil sendo maior do que de doutorado. Costa, F. (2019), ao explicar as motivações que levam brasileiros a buscarem a PG em países fronteiriços, cujo prestígio da formação é menor do que a do Brasil, indica que o perfil majoritário desses brasileiros se constitui por funcionários públicos que pretendem a ascensão na carreira e profissionais liberais que buscam a inserção no mundo do trabalho de maneira aligeirada.

A área do Direito se enquadra nesses casos; há uma diferença de 379 processos de mestrado a mais que de doutorado. Ela está em segundo lugar na lista das áreas do conhecimento buscadas internacionalmente para PG, mesmo se inserindo em uma das 10 áreas que mais oferecem cursos de mestrado no Brasil, segundo a Plataforma Sucupira (Brasil, 2022f), sendo 110 cursos de mestrado acadêmico e 22 de mestrado profissional. Não se pode ponderar o mesmo sobre o doutorado, nível de formação que possui apenas 54 cursos.

Quanto aos locais de busca por cursos da área de Direito, com base no Apêndice L, destaca-se, na América, a Argentina (146), mais precisamente, a Universidad Del Museo Social Argentino, que é de cunho privado. Dos 130 processos oriundos desta IES, 108 são da área de

Direito. Mas o foco da área está na Europa, em Portugal (450). As Faculdades de Direito da Universidade de Lisboa (104) e da Universidade de Coimbra (147) são as principais instituições emissoras de diplomas nesse grupo.

A área de Administração possui um número considerável de cursos de mestrado e doutorado no Brasil. São 72 mestrados acadêmicos, 37 mestrados profissionais, 51 doutorados acadêmicos e 2 doutorados profissionais, mesmo assim, tem impulsionado a mobilidade acadêmica internacional. Sobre seus destinos, de acordo com as 698 solicitações para reconhecimento da área, na América, o Paraguai (81) é o país com maior número de processos, sendo a Universidad de la Integración de las Américas e a Universidad Americana as IES com maior procura. Na Europa, o destaque é dado a Portugal (351), especificamente ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (184).

Em quarto lugar na relação está a área de Artes. Os números de processos por áreas a partir desta diminuem consideravelmente. O quantitativo de diplomas de mestrado e doutorado em Artes é bem nivelado, dando uma diferença de apenas 9 solicitações. Ao contrário dos cursos apresentados anteriormente, este não se enquadra no rol de Programas mais numerosos do Brasil: são 59 cursos de mestrado acadêmico, 11 mestrados profissionais e 37 doutorados acadêmicos. De acordo com os dados de reconhecimento, o maior ponto de mobilidade para a área são os Estados Unidos (119), porém, não se pode apontar uma IES de destaque nesse país, pois os processos estão distribuídos em 56 instituições americanas, tendo uma média de 5 processos cada. Na Europa, a Universidade de Aveiro (32), Portugal, se destaca.

Na área de Educação Física é observada uma busca maior por cursos de mestrado. No Brasil, a Plataforma Sucupira informa 75 cursos com essa titulação. O destino de maior ênfase dos diplomados é Portugal (137). A Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (42) e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (58) são as IES principais.

Na sequência estão os cursos de mestrado e doutorado interdisciplinares. A característica principal desses cursos é o envolvimento de mais de uma área do conhecimento em seu currículo. Na tabela de áreas da CAPES há 4 subáreas interdisciplinares – Engenharia/Tecnologia/Gestão; Meio Ambiente/Agrárias; Saúde/Ciências Biológicas; e Sociais/Humanidades. Os dados fornecidos pelo MEC apontam que os brasileiros solicitantes de reconhecimento optaram pela Europa para cursarem esses saberes, notadamente, em Portugal (57), mas, assim como a área de Artes, não há uma IES tomada como preferencial, se distribuindo em 23 instituições portuguesas. É necessário destacar que, no Brasil, os cursos de PG Interdisciplinar são os mais ofertados, segundo a Plataforma Sucupira (Brasil, 2022f), com

377 programas, dos quais são 267 mestrados acadêmicos, 99 mestrados profissionais, 135 doutorados acadêmicos e 7 doutorados profissionais.

A origem dos diplomas na área de Psicologia provém, sobretudo, de duas nações: da Argentina (39), na América, tendo a Universidad Argentina John F. Kennedy (33) como foco; e de Portugal (51), na Europa, com as Universidades de Coimbra e do Minho.

A área de Comunicação tem seus diplomas oriundos, em sua maioria, da Europa. Portugal (94) é, mais uma vez, a localidade preferencial, mas não há uma IES que se sobressaia, se dividindo entre 14 instituições.

A área de Saúde Coletiva tem o Paraguai (66) como principal origem de seus diplomas, sendo a Universidad Americana (24) e a Universidad de San Lorenzo (17) preferenciais.

Em décimo lugar situa-se a área de Ciência da Computação, que diverge das outras 9 áreas apresentadas por ter um número consistente de diplomas de doutorado com relação aos de mestrado. França (27) e Portugal (31) são as principais nações de origem dos títulos, porém, não há, em ambas, uma instituição de ensino superior que se destaque em número de títulos.

A área da Educação se concretiza como grande motivo de mobilidade acadêmica internacional de brasileiros em busca de pós-graduação *stricto sensu* devido ao fato de estar em maior quantidade no rol de processos analisados por esta pesquisa, tanto em diplomas de mestrado quanto de doutorado, sendo um montante de 2.309 processos oriundos de diplomas desta área, o que denota 29,73% do total de procedimentos. Se aplicado o valor dentro da sua Grande Área, a Ciências Humanas, tem-se 75,51% do total desta.

A América é o continente mais visado para obtenção de títulos na área de Educação, correspondendo a 71,55% do total. Na sequência, tem-se a Europa, com 28,28%, e a Oceania, com 0,17%.

Tabela 15 – Quantidade de processos inseridos na Plataforma Carolina Bori com diplomas na área Educação por país de origem (2017-2020)

Área do conhecimento: Educação					
América		Europa		Oceania	
País	Quant.	País	Quant.	País	Quant.
Argentina	121	Alemanha	02	Austrália	03
Canadá	03	Áustria	03	Nova Zelândia	01
Chile	43	Espanha	50		
Cuba	08	França	08		
Estados Unidos	234	Holanda	01		
México	06	Irlanda	02		
Paraguai	1108	Itália	05		
Uruguai	55	Noruega	01		
Venezuela	35	Portugal	574		
		Reino Unido	06		
		Suíça	01		

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Os dados sobre a presença maciça de diplomas oriundos de países americanos, principalmente os signatários do Mercosul, demonstram a preferência de brasileiros por estas localidades, embasada pelas facilidades, já apresentadas nesta pesquisa, de acesso a cursos de mestrado e doutorado, especialmente no Paraguai, que comporta 47,98% do total de processos impetrados por brasileiros. No referido país, as instituições mais procuradas são: a Universidad Autónoma de Asunción (79), a Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (90), a Universidad Americana (117) e a Universidad Interamericana de Asunción (139), todas de ordem privada.

Castro (2019) e Vilarinho e Gonzalez (2014) apontam como motivo para a saída de brasileiros em busca de PG em Educação nos países do Acordo, o fato de que, no Brasil, esses cursos estão concentrados nas regiões Sul e Sudeste, o que acarreta baixa oferta no restante do País. Sendo assim, há concorrência e exigências maiores, dificultando a entrada. É necessário mencionar que, na pesquisa desenvolvida por Vilarinho e Gonzalez (2014), também se destaca a forte presença de diplomas paraguaios e da área da Educação em meio aos processos de reconhecimento analisados.

Nesse contexto, há que se considerar dois pontos colocados por Soares e Cunha (2010). O primeiro trata-se do fato de que, a partir da década de 1990, no cenário mundial, em tempos de educação como produto lucrativo, impulsionou-se a criação de mais cursos na área de Educação, principalmente em instituições privadas que nem sempre têm as condições equivalentes às exigidas pelos processos avaliativos brasileiros. O segundo ponto diz respeito o fato de profissionais de áreas diversas estarem, cada vez mais, buscando PG em Educação

visando a obtenção do título para a docência no ensino superior ou a ascensão na carreira garantida pelos órgãos públicos de educação. A esse respeito, as autoras levantam as seguintes questões:

[...] será essa uma condição desejada por esses programas? Encontram, esses ingressantes, respostas aos seus anseios profissionais? Têm eles um nível de satisfação positivo com a experiência que escolheram? Os programas de pós-graduação em Educação estão conscientes dessa realidade? Mobilizam algumas energias especiais para esse público? Estariam esses professores em busca de uma contribuição específica da área da Educação para a sua atuação como docente? Que repercussões desses estudos eles percebem na sua prática pedagógica? Reforçam somente a atividade de pesquisa? Discutem a relação da pesquisa com o ensino? (Soares; Cunha, 2010, p. 504).

Tais questões partem da preocupação de a PG em Educação exercer seus objetivos de formação do docente e do pesquisador com contribuições efetivas, pois são necessárias pessoas altamente qualificadas que proporcionem o crescimento e a consolidação da área na PG, gerando produtos diretos, como a pesquisa científica e a produção de conhecimentos, o que contribui diretamente para o desenvolvimento social da nação (Lievore; Picinin; Pilatti, 2017). Pelo contrário, a opção por esses cursos no contexto internacional, principalmente por mestrados, no cenário exposto, tem soado como uma mera obtenção de títulos sem intenções de investimentos para o crescimento deste saber, considerando a opção por programas com menores exigências de acesso e com pouco prestígio no campo acadêmico.

Os dados na planilha cedida pelo MEC (Brasil, 2021a) também demonstram que a busca por cursos de PG em Educação internacionalmente nem sempre foi uma preferência entre os brasileiros. A partir da data de emissão dos diplomas contidos na planilha é possível constatar que apenas 1,3% do montante de títulos dessa área possui emissão anterior ao ano de 2010. E estes já tinham o Paraguai como preferência. A partir de 2010, registraram-se os mais de 2.200 processos restantes. Há uma opção consistente por países do continente americano nesta década, se destacando a Argentina (115), com Universidade Del Salvador; os Estados Unidos (221), com Florida Christian University (32), Logos University International (45) e Universidad Grendal (41); e o Paraguai (1047), com Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (85), Universidad Americana (111), Universidad de San Lorenzo (109), e Universidad Interamericana - Facultad De Postgrado (133). Na Europa, Portugal (519) é apontado como o país mais acessado na década de 2010 para estudos da área de Educação, sendo a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (76) a IES com maior número de diplomas emitidos. Observa-se que nenhuma das instituições elencadas como as mais procuradas para a formação

pós-graduada contam com prestígio internacional, visualizadas nos *rankings* internacionais, que, apesar de serem criticados, são foco de interesse das políticas nacionais (Hazelkorn, 2019).

Como pode ser observado no Quadro 10, a área de Educação também está em maior quantidade nos processos impetrados por estrangeiros, os quais, porém, possuem origens distintas, sendo oriundos, principalmente, da Venezuela e de Cuba. Além da Educação, é perceptível certa semelhança entre as áreas preferíveis por brasileiros e estrangeiros no que tange às áreas de Artes, Administração, Direito e Ciências da Computação.

Quadro 10 – As 10 áreas do conhecimento com maior número de processos de reconhecimento impetrados por estrangeiros na Plataforma Carolina Bori por tipo de curso (2017-2020)

	Área do Conhecimento	Total	Mestrado	Doutorado
1º	Educação	25	6	19
2º	Artes	17	12	5
3º	Filosofia	16	3	13
4º	Matemática	16	6	10
5º	Administração	13	7	6
6º	Física	13	3	10
7º	Sociologia	12	4	8
8º	Direito	10	2	8
9º	Engenharia Civil	10	6	4
10º	Ciência da Computação	9	1	8

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

De acordo com o Quadro 10, juntamente com o Apêndice M, contrariamente à situação dos processos realizados por brasileiros, as solicitações feitas por estrangeiros possuem maior número de títulos de doutorado, sendo 210 processos deste, com relação a 117 de diplomas de mestrado. Isso demonstra que há um grupo considerável de estrangeiros no Brasil com formações ancoradas nas humanidades, com grau de titulação considerável, mas que pouco se encaixa nas áreas prioritárias declarada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

Sobre as áreas prioritárias, destaca-se a Portaria MCTI nº 5.109, de 16 de agosto de 2021, que define as prioridades, no âmbito desse Ministério, no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2021 a 2023. A Portaria orienta sobre quais áreas as pesquisas devem se debruçar, com a justificativa de alavancar os setores com maiores potencialidades para a aceleração do desenvolvimento econômico e social do País, e de alinhar e racionalizar governamentalmente a alocação de recursos orçamentários e financeiros, humanos, de logística e de infraestrutura. Sendo assim, as áreas a serem focadas, segundo a Portaria, são as Tecnologias dos tipos Estratégicas,

Habilitadoras, de Produção, para Desenvolvimento Sustentável, para Qualidade de Vida, e para Promoção, Popularização e Divulgação da Ciência, Tecnologia e Inovação (Brasil, 2021m).

Comparando tais áreas prioritárias com as áreas buscadas por brasileiros no exterior apresentadas acima, não se verifica similitudes, confirmando a prerrogativa de que a mobilidade acadêmica internacional de brasileiros tem sido impulsionada pela *Cross-border education*, ou seja, a comercialização da educação superior, por motivos de ascensão profissional, em detrimento das necessidades brasileiras de investimento em ciência, tecnologia e inovação.

Oliveira e Freitas (2016), em pesquisa sobre as motivações para a mobilidade acadêmica internacional de brasileiros, entrevistaram 30 pessoas, entre estudantes brasileiros e estrangeiros e professores brasileiros, que optaram por fazer a mobilidade como parte de sua formação acadêmica. Como resultados, constataram, como motivações profissionais, a qualificação do currículo em cursos de renomadas instituições estrangeiras na sua área de atuação, bem como o estudo com nomes reconhecidos internacionalmente quanto à pesquisa e às contribuições à área almejada. Tais fatores não se aplicam para síntese dos dados obtidos por esta tese, principalmente na área da Educação, devido aos diplomas serem oriundos de países e instituições com baixo reconhecimento acadêmico.

Os dados apresentados permitem delinear o movimento de mobilidade estudantil explicitado por meio dos processos de reconhecimento de títulos estrangeiros. Nesse sentido, é possível notar o processo crescente de pedidos de reconhecimento de títulos estrangeiros, que apontam para três cenários distintos e combinados simultaneamente.

O primeiro cenário explicita o movimento crescente da saída de brasileiros para cursar pós-graduação em instituições privadas com baixo prestígio acadêmico com relação ao contexto brasileiro, mais marcadamente em algumas áreas do conhecimento.

Embora esse cenário já tenha sido revelado por pesquisas anteriores (Costa, F., 2019; Vilarinho; Gonzales, 2014), pode-se traçar novas nuances para esse movimento, inclusive observando as diferenças entre áreas do conhecimento.

Verifica-se que, especialmente, as áreas da Educação, do Direito e de Administração têm se caracterizado como os grandes focos delineadores desse processo. Na área da Educação, a principal escolha são as instituições paraguaias, enquanto na área do Direito o são as instituições portuguesas. Essas também são as opções da área de Administração. Infere-se que tais preferências são pautadas por processos indutivos presentes nos planos de carreira dos sistemas públicos que oferecem vantagens pecuniárias a partir da verticalização profissional.

Vale mencionar que algumas redes de educação básica estabelecem o mestrado como nível mais alto para a progressão funcional, não chegando ao doutorado, o que possibilita

compreender a concentração maior do processo formativo no exterior a nível de mestrado. Ainda, as instituições privadas de educação superior que, em decorrência de sua expansão, operam mecanismos de contratação de pessoal para atender as exigências mínimas para criação de cursos, priorizam a contratação de mestres e não de doutores.

Ainda há que se mencionar os editais para acesso às carreiras públicas que pontuam tais formações como etapa classificatória dos candidatos aprovados em provas, exercendo função indutiva, especialmente para a área do Direito, cujos concursos públicos para as carreiras jurídicas, valorizadas profissionalmente, são opções dos jovens graduandos.

Esse movimento indica que a formação de brasileiros ocorre às próprias expensas, uma vez que os órgãos de fomento à pesquisa e à pós-graduação limitam recursos para a concessão de bolsas de estudos, adotando como critérios para a consolidação da internacionalização indicadores como: o prestígio das instituições receptoras; a pertinência da formação obtida em programa de pós-graduação fora do país, considerando a temática do estudo; a análise do currículo do orientador estrangeiro, bem como a comprovação do domínio de língua estrangeira, inclusive para mobilidade com Portugal.

Portanto, esse cenário que envolve as áreas da Educação, do Direito e da Administração, caracterizado por grande número de titulados em países como Paraguai e Portugal, sinaliza para a presença de interesses comerciais que envolvem essa formação e explicitam efeitos colaterais das políticas em curso, tanto das medidas de política exterior, como de política educacional, que envolve inclusive a agenda da internacionalização da educação superior e da própria política de reconhecimento de títulos estrangeiro, foco desta tese.

Outro cenário é o movimento de internacionalização da educação superior que trata de áreas com carência de cursos de pós-graduação que acabam por induzir a busca por formação em outros países, como é o caso de Artes, e os objetivos da política de internacionalização que intenciona o aprofundamento e a consolidação da pesquisa e da pós-graduação no Brasil. Tem-se a presença de parâmetros usuais da formação internacionalizada que atendem aos princípios indutores da política dos órgãos gestores da pós-graduação e da pesquisa, focalizando países com pós-graduação mais consolidada e/ou de língua anglo-saxônica, com prioridade dirigida a um movimento em sentido sul-norte. Vale mencionar que o (não) domínio do inglês por parte dos brasileiros é apontado como fator limitador do atendimento às políticas de internacionalização da educação superior.

Há, aqui, uma intersecção desses fatores, no entanto, o contexto preponderante que se revela, aplicado a todas as áreas do conhecimento, é caracterizado pela *Cross-border education*, constituída como um revés dos processos de internacionalização apontados por Knight (2006).

Diante desses cenários, o comércio de títulos estrangeiros deixa de ser um risco e passa a ser a principal opção dos brasileiros diante de um contexto competitivo e de desemprego, à revelia dos objetivos intencionados pela política de internacionalização dos órgãos gestores da ciência brasileira, que passam por crises financeiras, especialmente a partir de 2017, decorrente, entre outros fatores, da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016).

O terceiro cenário é delineado pela presença de estrangeiros no Brasil, que buscam o reconhecimento de títulos como forma de atuação profissional. Os dados coletados revelam que ainda se trata de um fenômeno incipiente e que se constitui a partir de casos pontuais. Em termos gerais, evidencia-se uma tendência da presença de refugiados no País, considerando o número de estrangeiros vindos de Cuba, da Venezuela e da Colômbia, por exemplo. Ainda, a formação desses estrangeiros não atende às áreas prioritárias definidas pelo MCTI. Nesse sentido, é notável que o Brasil não consegue atrair estrangeiros em áreas especializadas para suas áreas prioritárias, nem mesmo levar brasileiros a cursarem essas áreas no exterior, evidenciando movimento similar entre a saída de brasileiros e a entrada de estrangeiros quanto às áreas do conhecimento.

4.5 Plataforma Carolina Bori: processos e resultados

As fases das tramitações normal e simplificada apresentadas nas Figuras 1 e 2, no Capítulo 3, serão esmiuçadas aqui, pois possuem etapas e situações que deixam mais nítida a metodologia de tramitação dos diplomas estrangeiros.

Tomando como base as informações do Apêndice N, elaborado a partir das etapas e situações em que se encontram os processos dentro da planilha cedida pelo MEC, é possível constatar: i) o passo a passo realizado para a avaliação do diploma; ii) o movimento de comunicação entre IES e diplomado, uma vez que as situações identificadas são registros da instituição reconhecidora para o solicitante; e iii) a periodicidade com que os processos tem tramitado no âmbito da Plataforma Carolina Bori, se tem cumprido com o prazo estabelecido pela normatização ou não.

Na planilha é possível identificar diplomas tramitando em 8 etapas diferentes, quais sejam elas: solicitação, pré-análise, validação, atualização documental, pagamento, análise acadêmica, homologação e recurso. Cabe mencionar que estas não, necessariamente, possuem uma sequência lógica ou devem, por vias de regras, todas ocorrer, pois, por exemplo, a atualização documental pode ser feita na pré-análise ou na análise acadêmica; o pagamento pode ser feito parte após a pré-análise e parte após a homologação, como o caso exposto na

seção 3.3 desta tese, com a Universidade Federal da Paraíba; o recurso será realizado apenas diante de indeferimentos; e a análise acadêmica somente nos casos de tramitação normal.

Passando etapa por etapa, a de “solicitação” é o início de tudo; diz respeito à fase de inserção de informações na Plataforma, por parte do portador de diploma, com o intuito de pedir o reconhecimento de seu título. Após isso, o solicitante fica no aguardo até a IES escolhida abrir vaga para iniciar a avaliação. Em 1 de novembro de 2021, data em que a planilha foi emitida pelo MEC, havia 509 processos nesta etapa; 146 desses foram cancelados e 3 estavam na condição de avaliação iniciada. O que chama a atenção são os 360 processos em situação de fila de espera – são 10 solicitações impetradas no ano de 2018, 141 do ano de 2019 e 209 do ano de 2020, todas no aguardo de vagas.

Esses números podem representar o gargalo do formato de recebimento de demanda contínua instaurado a partir de 2016 pela nova política de reconhecimento de títulos estrangeiros. O fato de em 2021 ainda haver solicitações de 2018 e 2019 sem atendimento demonstra a dificuldade das IES reconhecedoras em cumprir com esta demanda contínua, podendo constatar que o problema da morosidade dos processos pode estar migrando da avaliação das instituições para o tempo de espera da abertura de vagas. Portanto, a lógica da plataformização não se mostra capaz de sanar burocracias no sistema e, em consequência, agilizar os processos de reconhecimento. A plataformização do reconhecimento de títulos estrangeiros apenas evidenciou a dificuldade das instituições na execução dos processos, considerando a alta demanda e a insuficiência de pessoal para o desenvolvimento das etapas propostas para o reconhecimento.

A etapa de “pré-análise” trata-se do primeiro contato da IES com o pedido de reconhecimento do diploma estrangeiro. Na data de emissão desta planilha, havia 3.194 processos nessa etapa na Plataforma, mas em situações diferentes. São 105 solicitações no que as instituições chamou de “aguardando análise”, das quais 4 são de pedidos inseridos em 2017; 123 estão em “aguardando reenvio”, que pode estar relacionada à documentação; 441 processos foram cancelados pelo impetrante; 9 estão em análise; e 2.516 foram cancelados pela própria IES reconhecedora. Somente no ano de 2019 foram 864 processos cancelados pela instituição na etapa de pré-análise.

Como fora dito anteriormente nesta tese, a avaliação por parte da IES ainda permanece subjetiva, o que dificulta saber os motivos reais sobre esse alto quantitativo de cancelamentos logo na pré-análise. Mas algumas suposições podem ser colocadas, como a falta de documentos, a falta de comprovação de titularidade, o fato de a solicitação já ter sido realizada mais que duas

vezes ou de estar tramitando em 2 ou mais IES simultaneamente, e ainda pela falta de adequação da área da formação com o curso em que solicita reconhecimento.

A validação é uma etapa da pré-análise. É o momento em que a equipe receptora das documentações os valida para seguir o movimento processual e autoriza, ou não, a tramitação simplificada. Nessas condições, havia, até novembro de 2021, 31 processos, dos quais 12 aguardavam a validação para tramitação simplificada e 19 foram canceladas pela instituição. Na etapa de atualização documental também constavam 31 processos. Este é o momento em que a IES solicita ao portador do diploma mais informações/documentos para compor seu processo, diante da impossibilidade de seguir adiante com a avaliação sem os mesmos, e aguarda retorno. Destaca-se o ano de 2017, com 23 processos parados nessa etapa; os anos de 2018 e 2019, com 4 processos cada; e em 2020 não havia processos necessitando de atualização documental.

Na etapa “pagamento” havia 245 processos até novembro de 2021. Desses, 29 aguardavam os diplomados anexarem os comprovantes de pagamento ao sistema da Plataforma, sendo 2 processos de 2017; 8 processos de 2018; 14 processos de 2019; e 5 processos de 2020. 1 processo de 2017, 1 processo de 2018 e 2 processos de 2019 estavam em processo de homologação do comprovante de pagamento; 11 processos foram arquivados nessa etapa; 27 foram cancelados pelos diplomados; e 174 foram cancelados pelas IES reconhecedoras, sendo o motivo mais plausível para essa situação a falta de pagamento da taxa de serviço.

Esse cenário pode ser justificado pelos valores cobrados pelas instituições para realizar o serviço de reconhecimento. Ressalta-se que o valor não é fixo, ficando a critério de cada IES. Nos Quadros 4 e 5 foi possível observar a diferenciação nos valores de IES para IES e diversificação na forma de cobrança, notando-se IES com valores de até R\$10.000,00. Nesse sentido, quando se reúne custos como com a emissão de documentação, com tradução, quando for o caso, e com a taxa cobrada pela instituição reconhedora, verifica-se que o processo de reconhecimento de um diploma estrangeiro é oneroso.

Cabe problematização acerca da cobrança das taxas no âmbito da Plataforma Carolina Bori, que, embora pretenda se constituir como um sistema de revalidação e reconhecimento de títulos, disciplina de forma distinta os valores das taxas para os cursos de graduação, que requerem revalidação, e para os cursos de pós-graduação. Para a revalidação de diplomas há a fixação de um percentual sobre o valor mensal da bolsa vigente do médico-residente (Conceição, 2023), enquanto para o reconhecimento os valores ficam a cargo das instituições reconhecedoras. Portanto, se a cobrança de taxas era um problema que a plataforma procurava resolver, parece que essa questão deve ser melhor monitorada, pois pode estar entre

os motivos que influenciam o cancelamento por parte do requerente, diante do risco de não obter a chancela de seu título.

As etapas de “análise acadêmica” e de “homologação” são as que mais possuem situações declaradas, por esse motivo, serão descritas nos quadros a seguir para dinamizar a apresentação dos dados.

Tabela 16 – Quantidade de processos na etapa “Análise Acadêmica” por ano de solicitação e situação em novembro de 2021

Etapa: Análise Acadêmica				
Situação do processo	2017	2018	2019	2020
Aguardando Decisão Final do Conselho / Câmara	1	2	4	11
Aguardando Envio de Informações Complementares	0	0	1	3
Aguardando Parecer da Comissão	0	3	11	2
Aguardando parecer do Relator	1	1	1	2
Aguardando Validação das Informações Complementares	0	0	1	1
Análise substantiva iniciada	3	4	25	15
Cancelada pela Instituição	25	48	40	11
Encaminhado para a unidade de Cursos e Programas	2	2	3	4
Encaminhado para a unidade de Faculdades, Escolas e Institutos	0	1	6	6
Encaminhado para o Conselho / Câmara	2	6	15	13
Encaminhado para o Gestor / Responsável	9	16	24	17
Suspenso por 90 dias	0	0	2	0
TOTAL	43	83	133	85

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Na etapa “análise acadêmica”, cujos dados estão expostos na Tabela 16, constam 344 processos, os quais são todos de tramitação normal, pois é uma etapa não realizada quando ocorre a tramitação simplificada. Trata-se do momento em que uma comissão de profissionais com formação igual ou superior à área do diploma avaliará seus méritos acadêmicos e científicos, bem como do curso e/ou programa de origem. Destaca-se o ano de 2019 por ter maior número de processos (133) paralisados nessa etapa.

As situações “Encaminhado para o Conselho/Câmara” e “Encaminhado para o Gestor/Responsável” podem se traduzir na mesma circunstância que é de envio do parecer da comissão científica para o setor responsável por finalizar o processo de reconhecimento, deferindo-o ou não. Há 102 processos em tal condição. Ressalta-se o quantitativo de processos cancelados pela instituição nessa etapa, ou seja, 124 solicitações consideradas inaptas para seguir adiante, o que demonstra a fragilidade dos requerentes em comprovar a qualidade da formação obtida no exterior, bem como da pesquisa desenvolvida para obter a sua titulação.

A etapa da “homologação” é decisória para o reconhecimento do diploma estrangeiro, pois é quando dar-se-á o (in)deferimento ao processo que seguiu todo o percurso de tramitação.

Tabela 17 – Quantidade de processos na etapa “homologação” por ano de solicitação e situação em novembro de 2021

Etapa: Homologação				
Situação do processo	2017	2018	2019	2020
Aguardando entrega da documentação original	4	16	122	255
Aguardando homologação	0	6	13	29
Apostilamento iniciado	0	1	1	2
Cancelada pela instituição	11	19	12	1
Processo finalizado	0	6	7	14
Processo finalizado e apostilado	401	685	836	373
Processo indeferido	58	92	100	50
Recurso indeferido	3	26	41	35
Validação documental iniciada	1	0	1	0
TOTAL	478	851	1133	759

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Essa é a etapa com maior número de processos; equivalem a 41,47% do total. Nesse momento há processos cancelados pela instituição reconhecadora; foram 43 cancelamentos de 2017 a 2020. Nos casos de deferimentos, a instituição solicita os documentos originais para realizar o apostilamento do diploma. A Tabela 17 expõe que 397 processos estavam no aguardo desses originais, inclusive de processos abertos em 2017 e 2018. Os números apontam que 300 processos foram indeferidos ao final da tramitação e contra casos de indeferimentos, havia 105 processos em situação de recurso junto às instituições reconecedoras.

Fazendo um panorama geral, dentre os 7.767 processos inseridos na Plataforma Carolina Bori de 2017 até 2020, apenas 2.295 solicitações de reconhecimento de diplomas estrangeiros de pós-graduação foram finalizadas com aprovação e tiveram seus títulos apostilados/registrados junto à IES reconhecadora, perfazendo um total de 29,54%.

Quando do indeferimento da solicitação de reconhecimento e recurso negado dentro da IES, o portador de diploma tem a opção de recurso junto à Câmara de Educação Superior do CNE. Nos dados apresentados pela planilha cedida pelo MEC constam 192 processos em situação de recurso, porém, 153 foram indeferidos ou não aceitos. Os demais processos estão em andamento. Isso demonstra que esta instância do MEC tem compactuado com as decisões tomadas pelas IES.

Os dados tabulados no Apêndice N revelam, ainda, um número consistente de processos cancelados pelas instituições reconecedoras: houve 2.876 solicitações canceladas em alguma das etapas da tramitação percorrida. Deve-se considerar que 614 solicitações foram canceladas pelo diplomado, sendo que 587 desses pediram cancelamento nas etapas iniciais do processo,

de solicitação e de pré-análise. Esse dado explicita que o número de pedidos cancelados é maior do que o número de processos deferidos e de processos indeferidos.

Em novembro de 2021, havia um total de 1.425 processos de reconhecimento de diplomas estrangeiros em andamento na Plataforma Carolina Bori. Tal informação remete à discussão sobre uma das problemáticas geradoras da política atual de reconhecimento, que é a morosidade no tempo de tramitação. Já fora exposto que o tempo durante o qual os processos passam na fila de espera se enquadra como um gargalo da política, porém, verifica-se que, a partir da data de solicitação do reconhecimento e da etapa e situação em que cada processo se encontrava no momento da emissão da planilha de dados, o tempo de tramitação permanece como um impasse. Cabe lembrar que a Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a) e a Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) determinam que o tempo de duração de uma tramitação de reconhecimento do tipo normal deve ser de, no máximo, 180 dias, enquanto da tramitação do tipo simplificado deve ser de, no máximo, 90 dias. Será possível constatar tal impasse a partir dos dados apresentados nas próximas subseções.

4.5.1 Tramitação Normal: características e origens dos processos (in)deferidos

Como já fora salientado, a tramitação de reconhecimento de títulos estrangeiros de PG do tipo normal é a mais utilizada no contexto da temporalidade dos processos que abrangem esta pesquisa: correspondem a 89,35% de todo o montante. Sua execução tem como marca central a análise acadêmica da origem do título.

Esta subseção tem por objetivo apresentar os processos deferidos e indeferidos no âmbito da tramitação normal, ou seja, processos que venceram todas as etapas e situações já mencionadas e os diplomas que fizeram todo o percurso, mas não foram considerados aptos, sendo indeferidos ao final do processo. Não se pode deixar de destacar que esse não é um caminho fácil, pois, segundo Nechele, Costa e Préve (2009), há uma multiplicidade de critérios utilizados pelas universidades públicas que prestam os serviços de reconhecimento de diplomas, porquanto a atividade não é padronizada e as universidades brasileiras organizam sua forma de avaliação de maneira subjetiva, conforme apontado no Capítulo 3.

Nesse sentido, parte-se do princípio de que os diplomas avaliados nesse formato passam por critérios de qualidade não publicizados previamente, mas explicitam as concepções das universidades, inclusive quanto ao mérito. Pode-se embasar essa afirmação no fato de apenas 1.630 processos, dos 6.940 impetrados na tramitação normal de 2017 a 2020, terem sido homologados, finalizados e apostilados; trata-se de 23,48% do total. Uma vez reconhecidos em

meio a tantos que não conseguiram, convém situá-los. A partir dos dados disponibilizados pelo MEC a esta pesquisa, é possível traçar as características principais de tais formações.

Para melhor expor os dados obtidos de durabilidade dos processos, cancelamento, deferimento e indeferimento, as análises serão apresentadas pelo ano de solicitação do reconhecimento. A começar pelo ano de 2017, como fora salientado na primeira seção deste capítulo, acerca da caracterização dos processos, esse foi o primeiro ano de implementação da Plataforma Carolina Bori, cujo início de recebimento de processos data do mês de maio. De maio a dezembro, a Plataforma registrou 934 pedidos de reconhecimento de diplomas de PG no formato de tramitação normal. Esses oito primeiros meses de funcionamento já demonstram que os prazos determinados não estavam sendo respeitados, conforme disposto na Tabela 18.

Tabela 18 – Quantidade de processos por ano de solicitação, por ano da última movimentação na Plataforma e por processos reconhecidos

Ano de solicitação	Ano da última movimentação	Pedidos em sua última movimentação na plataforma	Pedidos finalizados e apostilados
2017	2017	162	0
	2018	595	277
	2019	91	31
	2020	39	14
2018	2018	968	175
	2019	461	150
	2020	165	74
2019	2019	1.382	208
	2020	637	202
2020	2020	1.079	67

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Como pode ser observado, em 2017 não houve processo finalizado e apostilado, ou seja, nenhum diploma foi reconhecido pela Plataforma nesse período. No computo dos quatro anos analisados, 398 solicitações de reconhecimento realizadas em 2017 foram canceladas e apenas 322 tiveram seus diplomas reconhecidos; o restante permaneceu em tramitação.

No ano de 2018 foram impetrados 1.743 pedidos de reconhecimento na tramitação normal. Desse montante, 963 foram cancelados pela IES ou pelo requerente. 82,86% desses cancelamentos foram realizados ainda na pré-análise. No período abarcado por esta pesquisa (2017 a 2020), a Plataforma finalizou e apostilou 399 pedidos que tiveram sua inserção em 2018. Sendo assim, 21,85% dos pedidos permaneceram em tramitação ao final de 2020.

Com relação aos pedidos realizados no ano de 2019, das 2.412 solicitações, foram cancelados 47,67% e houve o reconhecimento de apenas 410 títulos. Em 2020, houve 1.851 pedidos inseridos na Plataforma, dos quais 644 foram cancelados e 67 foram finalizados e apostilados no mesmo ano. Em suma, uma média de 530 processos foram cancelados por ano na Plataforma. Cabe salientar que 3.103 solicitações foram canceladas nas etapas de solicitação e de pré-análise e 2.516 dessas foram realizadas pela própria IES, o que pode demonstrar que os processos estão chegando para as universidades com problemas de conformidade ou comprovação de titulação. Vilarinho e Gonzalez (2014) julgam como ponto positivo o cancelamento do processo nessas fases, pois antecedem a etapa de pagamento e evitam a frustração de uma negativa após um longo processo de análise acadêmica.

Porém, o fato de o processo ter passado da fase de pagamento e prosseguido para a análise acadêmica não garante a sua aprovação. 216 processos foram cancelados pela IES nas fases de pagamento, tendo como motivação a falta deste, e de homologação, que se traduz no resultado da análise acadêmica. Nesta última, o avaliador pode encontrar variados elementos que levam ao cancelamento do processo; entre os principais, a falta de documentação necessária para comprovar a cientificidade da pesquisa desenvolvida. Recordar-se que a IES pode pedir documentos complementares ao diplomado e este tem um prazo para atender à solicitação.

Sobre os documentos que compõem o processo de reconhecimento, no levantamento realizado por Vilarinho e Gonzalez (2014) em 32 processos de reconhecimento de uma IES, observou-se o seguinte:

A análise inicial da documentação (consulta prévia) é conduzida a partir do recebimento dos seguintes documentos: (a) capa da dissertação ou tese, contendo minimamente o nome da universidade, o nome do diplomado, o título do trabalho e o ano de sua conclusão; (b) cópia da ata da defesa com a assinatura de todos os examinadores; (c) currículos resumidos dos integrantes da banca examinadora, incluindo o do orientador, as áreas de titulação e de atuação, além de indicadores de produção acadêmica recente; (d) resumo da dissertação ou da tese traduzido para o português (Vilarinho; Gonzalez, 2014, p. 1070).

As autoras constataram que os problemas encontrados são mais consistentes na ata de defesa – falta horário de início da banca de defesa, bancas com tempo de duração insuficiente para se configurar como uma defesa de dissertação ou de tese, a inexistência da ata de defesa, discrepância com relação aos nomes dos participantes da banca com os que estão na ata e composição de bancas de doutoramento com apenas 3 professores (no Brasil, a exigência é de 5 professores) – e no currículo dos participantes da banca examinadora – participantes com

título apenas de especialista, falta do currículo de membros, inclusive do orientador, ou apresentação de currículos de terceiros, participantes com titulação em áreas desvinculadas da do trabalho defendido, membro da banca com título de doutor de universidade que realiza apenas educação a distância, participação de doutores recém formados, documentos sem indicação do orientador, orientador de área desvinculada da área do trabalho defendido (Vilarinho; Gonzalez, 2014, p. 1071).

Com relação aos processos indeferidos, a planilha cedida pelo MEC traz 301 pedidos reprovados pelas instituições e 247 que foram indeferidos. Houve a petição de recurso junto à instituição ou à Câmara de Educação Superior (CES) do CNE e o mesmo foi negado. Essas situações, nessa tramitação, só ocorrem após a análise acadêmica, configurando que houve a reprova da documentação, mais especificamente, do trabalho de dissertação ou de tese. Para Vilarinho e Gonzalez (2014), isso ocorre quando os avaliadores encontram problemas principalmente no que tange à apresentação dos objetivos, do referencial teórico, dos procedimentos de coleta e análise dos dados, dos resultados obtidos e/ou das considerações finais.

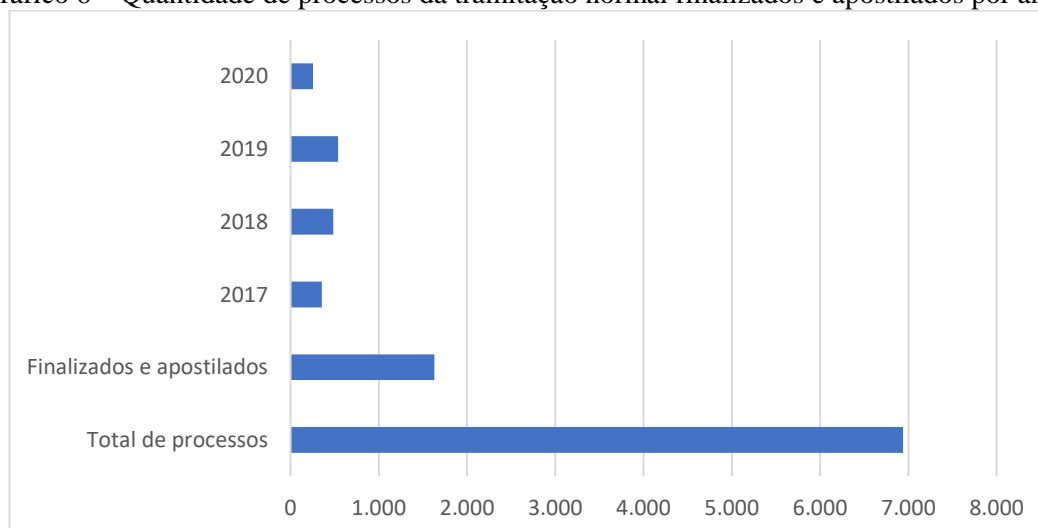
Foram reprovados, tanto na homologação da análise acadêmica quanto no recurso, 400 processos de mestrado e 148 de doutorado. A grande área de Ciências Humanas se sobressai nas reprovações, mais precisamente, a área da Educação. São 245 processos de mestrado indeferidos nessa grande área. Desses, 236 são da Educação, sendo 143 títulos de origem paraguaia e 62 oriundos de Portugal. Os demais se distribuem entre Argentina, Chile, Espanha, Estados Unidos, México, Uruguai e Venezuela, com uma média de 2 diplomas para cada.

Os diplomas de doutorado indeferidos seguem o mesmo panorama dos diplomas de mestrado. A área da Educação possui o maior número de reprovadas, com 67 títulos, sendo 52 de IES paraguaias e 7 de portuguesas. Seguem a essas nacionalidades a Argentina, a Espanha e o Uruguai, com 1 título reprovado, cada. Ressalta-se que, ao fechamento da planilha de dados, havia 45 processos com recurso em andamento.

Na etapa de recursos, verifica-se uma compatibilidade com a pesquisa de Real e Costa (2019). Aqui não constam recursos junto ao judiciário, como a pesquisa das autoras, mas à CES do CNE, e fica perceptível que esta, assim como verificado com o judiciário, também opta por compactuar com as decisões das universidades, negando os pedidos de recursos, na medida em que não consta nenhum processo em situação de recurso aceito, o que explicita que a universidade ainda é a instância balizadora da qualidade e da chancela de títulos estrangeiros no Brasil.

No que diz respeito aos processos aprovados e reconhecidos pela tramitação normal que estão nos dados cedidos, verifica-se que estes ainda são pequenos quando relacionados com o número de solicitações inseridos na Plataforma Carolina Bori.

Gráfico 6 – Quantidade de processos da tramitação normal finalizados e apostilados por ano



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Em números percentuais, apenas 23,48% dos processos nesse tipo de tramitação concluíram as etapas da avaliação dos diplomas e foram reconhecidos com sucesso. Apenas a partir de fevereiro de 2018 os primeiros diplomas começaram a ser finalizados e apostilados, sendo que o primeiro durou aproximadamente oito meses e meio para ser concluído. Por outro lado, ao longo dos outros anos, há processos cujo período de tramitação com aprovação teve duração inferior a três meses. Por serem raros, esses casos não caracterizam os processos analisados.

Com o objetivo de apresentar as nacionalidades com mais aprovações, bem como as áreas do conhecimento, tem-se a Tabela 19.

Tabela 19 – Quantidade de processos finalizados e apostilados por grandes áreas do conhecimento e os cinco países com maior número de aprovação na tramitação normal

Ciências Agrárias	30	Ciências Exatas e da Terra	61	Engenharias	93
EUA	9	França	10	Portugal	23
Portugal	5	Portugal	10	França	13
Espanha	3	Espanha	6	Alemanha	11
Canadá	2	Alemanha	5	EUA	11
Alemanha	1	Venezuela	5	Reino Unido	9

Ciências Biológicas	46	Ciências Humanas	470	Linguística, Letras e Artes	181
Portugal	8	Portugal	216	EUA	53
Reino Unido	6	Paraguai	52	Portugal	51
Austrália	4	EUA	44	França	16
Espanha	4	Espanha	41	Espanha	15
EUA	4	Argentina	19	Reino Unido	11

Ciências da Saúde	124	Ciências Sociais Aplicadas	542	Multidisciplinar	83
Portugal	68	Portugal	321	Portugal	38
Espanha	13	Espanha	62	EUA	14
Argentina	7	França	25	Espanha	7
Reino Unido	7	Reino Unido	25	Paraguai	7
Chile	4	Argentina	22	França	5

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

Para discutir os dados apresentados no quadro acima, convém revisitar os dados expostos na seção anterior e no Apêndice J, principalmente das grandes áreas que possuem maior número de deferimentos. Ressalta-se que a grande área de Ciências Humanas possui o maior número de solicitações, porém, quando se olha para os deferimentos, a área de Ciências Sociais Aplicadas a ultrapassa, tendo o Direito e a Administração como as áreas com maior número de deferimento.

Quanto à origem, recorda-se que as nacionalidades com maior número de títulos com processo de reconhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas são Portugal, Espanha e Argentina, respectivamente. Quando relacionados os números de solicitações com o número de títulos reconhecidos nesse campo, constata-se que as duas primeiras nações também encabeçam a lista de títulos mais aprovados, porém, os números são aquém dos inseridos na Plataforma. Um exemplo é Portugal, que possui 1.029 registros de processos nessa grande área, mas durante os quatro anos de análise obteve apenas 321 títulos reconhecidos. No caso da Argentina, a Plataforma possui 212 processos de sua nacionalidade, mas apenas 22 foram aprovados.

Na grande área de Ciências Humanas tem-se Paraguai, Portugal e Estados Unidos como principais destinos, respectivamente. Visualiza-se, no quadro anterior, que os referidos países também encabeçam a lista de deferimentos, porém, com modificações na sequência e também com um número de deferimentos bem abaixo do número de solicitações. O maior destaque é dado ao Paraguai, que é o país com maior número de solicitações nessa grande área, com 1.119 processos. Mas quando se olha para os processos deferidos, Portugal o ultrapassa por ter apenas 52 processos aprovados, em relação a 216 de origem portuguesa.

Com relação à Linguística, Letras e Artes, Estados Unidos, Portugal e Espanha são os três países com maior número de solicitações nessa grande área. Em comparação com a lista de deferidos, os dois primeiros países permanecem na mesma posição, enquanto Espanha dá lugar à França por apenas um processo deferido de diferença. Continua, aqui, a consistente baixa no número de aprovados com relação a de solicitações.

Ainda sobre os campos de conhecimento, não se pode deixar de mencionar os diplomas da área de Educação, que são em maior quantidade nesse rol de pesquisa. Somente na tramitação normal, são 2.287 processos dessa área, por isso, convém apresentar os resultados obtidos por tal montante. Recordar-se que Paraguai, Portugal, Estados Unidos e Argentina são os países de destaque, respectivamente, conforme apresentado na Tabela 15. Visualiza-se, na Tabela 20, o desdobramento desses processos.

Tabela 20 – Quantidade de solicitações da área de Educação na tramitação normal por situação processual nos sete países com maior número de processos da área

País	Total Processos	Cancelados	Indeferidos*	Finalizados e apostilados	Em tramitação
Paraguai	1.105	584	195	51	275
Portugal	540	192	69	146	133
Estados Unidos	237	102	6	34	95
Argentina	121	80	12	7	22
Uruguai	54	28	8	13	5
Espanha	50	25	2	11	12
Chile	43	34	3	2	4

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

* Estão reunidos os processos que foram indeferidos e que tiveram recursos indeferidos

Os dados sinalizam que quase a metade dos processos da área da Educação (48,60%) foi cancelada, sendo que, dos 1.045 cancelados, 948 o foram no período de pré-análise e 826 foram cancelados pela própria IES reconhecadora, o que demonstra problemas com a documentação apresentada pelo portador de diploma. Considerando a quantidade total de solicitações, em razão proporcional, Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai, respectivamente, são os países com maior número de processos cancelados; quanto aos indeferimentos, Paraguai lidera o grupo, seguido do Uruguai e de Portugal.

Cabe ressaltar que o Paraguai aparece como destino preferível para a formação pós-graduada apenas para a área da Educação, não sendo destino de destaque em nenhuma outra área.

O número de deferimentos é considerado baixo: apenas 12,28% dos diplomas da área foram finalizados e apostilados, nenhum dos países que se despontam como destinos de

preferência dos brasileiros conseguiram ter mais de 30% de seus títulos aprovados. O destaque é dado a Portugal por ter 27,04% de títulos reconhecidos. Cabe salientar que 546 processos com títulos da área da Educação ainda estavam em tramitação quando da emissão da planilha, no ano de 2021.

Verifica-se um terreno de difícil avaliação para os diplomas estrangeiros da área da Educação no Brasil, o que conduz a questionar os possíveis motivos que levam ao indeferimento. Tem-se como hipóteses: i) um número alto de cursos de mestrado e doutorado em Educação no País, o que pode acarretar maior exigência na análise de mérito da formação realizada; ii) diversificação curricular que não atende ao perfil de egresso pretendido no País; iii) dúvidas quanto à qualidade da formação realizada em países com menores condições socioeconômicas do que a brasileira; iv) mobilidade fora das perspectivas de internacionalização induzida pelas políticas nacionais; e/ou v) garantia de mercado para as instituições e para os títulos nacionais; entre outras possibilidades.

Com intuito de realizar a mesma relação de dados da Tabela 20, mas, agora, fazendo um panorama geral dos resultados de todas as áreas dentro dos países com maior número de diplomas com solicitação de reconhecimento na tramitação normal, explicita-se a Tabela 21.

Tabela 21 – Quantidade de solicitações da tramitação normal por situação processual nos dez países com maior número de processos

País	Total de solicitações	Cancelados	Indeferidos	Deferidos e apostilados	Em tramitação
Portugal	2.158	885 (41,01%)	135 (6,25%)	742 (34,38%)	396
Paraguai	1.428	795 (55,67%)	255 (17,85%)	65 (4,55%)	313
Estados Unidos	683	341 (49,93%)	27 (3,95%)	158 (23,13%)	157
Espanha	549	290 (52,82%)	19 (3,46%)	152 (27,69%)	88
Argentina	496	296 (59,68%)	60 (12,10%)	58 (11,69%)	82
França	287	146 (50,87%)	9 (3,14%)	88 (30,66%)	44
Reino Unido	267	148 (55,43%)	5 (1,87%)	77 (28,84%)	37
Alemanha	131	62 (47,33%)	0	50 (38,17%)	19
Itália	120	56 (46,67%)	4 (3,33%)	44 (36,67%)	16
Chile	85	57 (67,06%)	4 (4,71%)	12 (14,12%)	12

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

* Estão reunidos os processos que foram indeferidos e que tiveram recursos indeferidos

A Tabela 21 apresenta dados que permitem a constatação de diferenciações regionais. Sua composição é de países da América do Norte, América do Sul e Europa, continentes que possuem em comum o fato de serem proeminentes na mobilidade acadêmica internacional atualmente. Até aqui há uma compatibilidade com os dados já apresentados anteriormente.

Porém, o que chama a atenção são os resultados das avaliações realizadas no Brasil. É perceptível que quando se trata de países latino-americanos há uma distinção nos dados com relação aos europeus e aos Estados Unidos. O alto número de processos cancelados é comum a todos, porém, entre os países latinos, o número é ainda maior, bem como o é o número de pedidos indeferidos. O Chile é o país com maior número de processos cancelados, com 67,06% de seu contingente.

No que diz respeito à quantidade de solicitações aprovadas, os países latino-americanos não chegam nem a 15% do total. O destaque é o Paraguai, que possui apenas 65 diplomas reconhecidos nos quatro anos de análise, o equivalente a 4,55% do total de solicitações de seus diplomas; também se destaca por ter o maior número de processos indeferidos, são 17,85% de seu total. A partir desses dados, coloca-se mais uma vez em discussão a concepção de qualidade da academia diante de diplomas oriundos de países com resultados inferiores aos do Brasil em processos avaliativos e *rankings* internacionais. Ainda, por se constituírem em instituições que não compõem os indicadores de acordos internacionais com as agências públicas de fomento à pesquisa e à pós-graduação. No limite, esse movimento tem sido indicado pela literatura da área (Real, 2018; Alvares, 2015) como uma das consequências da *cross-border education*, com possíveis indícios de “fabricas de diplomas” com provedores desonestos e formações questionáveis (Knight, 2020; Ristoff, 2016).

Outro ponto a ser considerado diante da concentração de indeferimentos refere-se aos processos de avaliação da educação superior implementados em cada país. Especificamente, no caso dos processos avaliativos usados no Paraguai, Real (2013b) aponta que há anacronismos entre os processos de avaliação da educação superior paraguaia e brasileira, pois o Brasil possui um sistema de avaliação antigo e consistente (com primeiras demandas mais sistematizadas datadas de 1993) no caso de cursos de graduação, e desde 1976 na pós-graduação *stricto sensu*, enquanto o sistema do Paraguai é mais recente, iniciado em 2003, e incipiente, não conseguindo ter uma cobertura total de seus cursos. A autora menciona, ainda, diferenças processuais, estruturais, e no que tange à concepção de qualidade entre os sistemas, aponta:

Cumpre destacar que, no Paraguai, a construção dos instrumentos de avaliação foi impulsionada pelo Acordo do Mercosul Educacional, contando ainda com consultoria e participação de outras instituições internacionais, o que não se evidencia no processo de avaliação brasileiro, que parte de construção própria (Real, 2013b, p. 18).

Esse cenário pode permear a avaliação de reconhecimento dos títulos especialmente considerando a caracterização do cenário da educação superior internacional ser constituído por

instituições privadas, o que poderia indicar possíveis efeitos colaterais da internacionalização na educação superior. Porém, ressalta-se que há carência de confluência para com a educação superior entre os países do Setor Educacional do Mercosul. Lamara (2004) menciona que há falta de convergência nas políticas de educação superior na América Latina devido à influência de modelos muito diferentes, que são específicos e heterogêneos, destacando-se: divergência em termos de instituições e a respeito da qualidade da educação superior e à sua avaliação; falta de coerência na organização da pós-graduação, na educação a distância e virtual; e uma educação transnacional sem regulamentações ou controles adequados e com modelos muito díspares. Nesse sentido, o debate sobre qualidade do ensino e sua avaliação ainda está pendente entre os países latinos. Embora alguns avanços parciais tenham sido feitos, ainda são questões que ficam por resolver em cada um dos países, o que tem acarretado diferentes concepções e processos de avaliação e acreditação

Para finalizar esta subseção, é necessário mencionar que, quando da emissão da planilha, havia 20 processos finalizados e encaminhados para apostilamento, 2 processos com apostilamento iniciados e 45 solicitações com recursos em andamento junto à Câmara de Educação Superior do MEC.

Como o trabalho realizado por Vilarinho e Gonzalez (2014) focou em apenas uma instituição e é anterior à implementação da Plataforma Carolina Bori, cabe aqui pesquisas futuras direcionadas para as motivações dos indeferimentos, bem como dos deferimentos, das IES dentro da nova política de reconhecimento de títulos estrangeiros de PG, como constatação do atual cenário.

4.5.2 Tramitação Simplificada: características e origens dos processos (in)deferidos

Assim como realizado com a tramitação normal na subseção anterior, apresenta-se aqui os dados obtidos sobre os processos de tramitação simplificada. Esses dados detêm importância por refletirem os resultados obtidos a partir desse tipo de tramitação que se configura como a principal característica diferenciadora da atual política de reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil, por meio da platformização, em que se pretende criar um Sistema Nacional de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas, inclusive com viés de maior conformação com as demandas das políticas mercosulinas, conforme Marran (2018).

Levando em consideração, segundo Palumbo (1994), que uma política pode ser uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes, convém situar como, nesses quatro anos analisados (2017 a 2020), IES e diplomados lidaram com a tramitação

simplificada no âmbito da Plataforma Carolina Bori. Ao realizar essa ação, estamos, de certa forma, analisando uma fase do ciclo de uma política, que é quando esta é colocada em prática.

A tramitação simplificada é apontada como resposta às várias manifestações sociais e políticas, como já fora exposto anteriormente, de tornar o reconhecimento de diplomas estrangeiros, frente à demanda crescente, um procedimento mais simples, rápido ou, até mesmo, automático. Devido à complexidade que envolve o fenômeno da mobilidade internacional para formação qualificada, a automaticidade ainda não é acatada no contexto brasileiro. Mas a política em curso visou viabilizar celeridade e eficácia ao processo. Deve-se considerar que esse tipo de tramitação também é uma forma de o Brasil atender, segundo Marran (2018), ao processo de regionalização do Mercosul, que defende maior abertura para as qualificações entre os países signatários, principalmente no que tange aos diplomas de graduação.

Recorda-se que, segundo a Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) e, posteriormente, a Resolução CNE/CES nº01/2022 (Brasil, 2022a), cabe à CAPES, em articulação com as universidades, disponibilizar relação de cursos ou programas de PG estrangeiros que possuam diplomas já submetidos e reconhecidos nos últimos seis anos. É com base nessa lista que as IES avaliam a aplicabilidade, ou não, da tramitação simplificada.

Os dados analisados dos processos inseridos na Plataforma Carolina Bori, de 2017 a 2020, demonstram que os pedidos por essa tramitação ainda são poucos – 827 processos, em relação aos 6.940 na tramitação normal. Mesmo assim, são números significativos por sinalizarem os resultados obtidos por essa política. Vale considerar que 12 processos aguardavam validação dos documentos, na tentativa de enquadramento na tramitação simplificada.

Quando da emissão da planilha de dados cedida a esta pesquisa pelo MEC (Brasil, 2021a), 81,86% dos processos inseridos na Plataforma, por meio da tramitação simplificada, haviam sido encerrados. Desses, apenas 10 foram cancelados pela IES reconhecedora. 142 processos estavam parados em tramitação, dos quais 115 estavam na etapa de homologação aguardando entrega da documentação original. Os números remetem, mais uma vez, à problemática da documentação dos processos, a qual parece ser o gargalo no que diz respeito ao atraso processual dos pedidos de reconhecimento.

A principal característica do tipo de tramitação simplificada é o fato de submeter o diploma apenas à análise documental da formação (Brasil, 2022), conforme exposto no organograma da figura 02, diminuindo, assim, seu tempo de avaliação. No entanto, na planilha são encontrados processos parados na análise acadêmica, mais precisamente, no aguardo de decisão final do Conselho ou Câmara de ensino superior da IES. São 14 processos constantes

na tramitação simplificada, mas descaracterizam o processo por estarem no percurso da tramitação normal. Sua condição revela, mais uma vez, que as IES têm trabalhado conforme consideram necessário para a avaliação de cada diploma, demonstrando que a ação do agente implementador tem impacto direto na execução do desenho de uma política.

Nessa direção, destaca-se Ball, em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009), que faz um comparativo entre a análise da efetivação de uma política e uma peça teatral:

Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Assim, por mais que uma política seja delineada para atingir um objetivo específico, seus resultados sempre dependerão das instituições e grupos sociais que a colocam em prática. Esses são os chamados burocratas ao nível de rua (Bonelli *et al.*, 2019).

No que tange aos processos indeferidos diretamente, não há registros, porém, 4 processos foram para recurso: 2 recursos foram solicitados na etapa de homologação, dentro da própria IES, e foram negados (ambos de origem portuguesa, um da área de Ensino e o outro da Educação); os outros 2 recursos eram da Câmara de Ensino Superior, tendo 1 processo sido negado e outro está no aguardo de um relator (ambos de origem paraguaia e da área de Educação). Quanto aos deferimentos, havia 8 processos finalizados, 2 com o apostilamento iniciado e 666 finalizados e apostilados, assim, 81,74% dos processos impetrados nesse formato foram aprovados, demonstrando que a simplificação tem tido impacto positivo quanto à problemática dos altos números de reprovação.

De forma geral, esse dado explicita que os requerentes cujos títulos foram obtidos com apoio de bolsas de estudos financiadas por agências de fomento públicas, ou cuja formação foi promovida por meio de acordos de cooperação, ou ainda que realizaram a formação em instituições acreditadas, têm recebido a chancela. Isso indica que os processos nos quais a internacionalização é evidenciada, as instituições acreditadoras têm sinalizado favoravelmente à sua aprovação.

Com o intuito de apresentar as características dos processos aprovados, tem-se os dados a seguir. Na Tabela 22 há a apresentação do quantitativo de processos aprovados por grandes áreas do conhecimento e os cinco países com maior número de aprovação.

Tabela 22 – Quantidade de processos finalizados e apostilados por grandes áreas do conhecimento e os cinco países com maior número de aprovação na tramitação simplificada

Ciências Agrárias	23	Ciências Biológicas	14	Ciências da Saúde	49
Espanha	6	Reino Unido	19	Portugal	15
Estados Unidos	6	Estados Unidos	9	França	6
Portugal	4	Portugal	6	Estados Unidos	4
Canadá	2	Alemanha	4	Alemanha	3
Reino Unido	2	Holanda	2	Espanha	3
Ciências Exatas e da Terra	89	Ciências Humanas	107	Ciências Sociais Aplicadas	184
Portugal	17	Portugal	48	Portugal	124
Reino Unido	15	Espanha	17	Espanha	15
Estados Unidos	12	Reino Unido	15	Estados Unidos	10
Alemanha	9	França	8	Itália	5
França	9	Estados Unidos	5	Alemanha	4
Engenharias	88	Linguística, Letras e Artes	55	Multidisciplinar	22
Estados Unidos	23	Portugal	15	Portugal	11
Portugal	17	Reino Unido	10	Estados Unidos	7
Reino Unido	12	Espanha	9	Alemanha	1
França	11	Estados Unidos	7	Colômbia	1
Espanha	7	França	7	Espanha	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

A Tabela 22 coloca as Ciências Sociais Aplicadas, mais uma vez, assim como na tramitação normal, à frente nos números de aprovações, tendo o Direito e a Administração como principais áreas de reconhecimento. Portugal é o país com maior número de diplomas reconhecidos nessa grande área. Aliás, com 264 aprovações, os diplomas portugueses encabeçam 31,92% do total de títulos aprovados na tramitação simplificada, seguidos do Reino Unido (92), dos Estados Unidos (81), da Espanha (67) e da França (47), sendo as cinco nacionalidades em que há maior concentração de deferimentos.

Não se pode deixar de mencionar a ausência de países latino-americanos no quadro acima. Países europeus, Estados Unidos e Canadá são predominantes, demonstrando a falta de acordos e da presença de instituições de ensino superior latinas na lista de “reconhecida excelência acadêmica”.

A área de Educação, no contexto de tramitação simplificada, não possui a mesma força como na tramitação normal. Sua incidência é tímida, tendo apenas 47 processos correndo nesse formato. Desses, 31 foram finalizados e apostilados, sendo 22 de origem portuguesa. O

Paraguai e o Uruguai aparecem como representantes latinos, tendo apenas 1 diploma, cada um, reconhecido nessas circunstâncias.

Para falar sobre um dos pontos nevrálgicos que motiva a existência dessa política, que é a morosidade dos processos, a Tabela 23 permite verificar se a tramitação simplificada cumpre com seu objetivo no que diz respeito a abreviar a avaliação dos diplomas.

Tabela 23 – Quantidade de processos por ano de solicitação, por ano da última movimentação na plataforma e por processos reconhecidos

Ano da solicitação	Total de processos	Ano da última movimentação	Processos pela última movimentação na Plataforma	Processos finalizados e apostilados
2017	52	2017	0	0
		2018	43	42
		2019	6	4
		2020	1	0
2018	212	2018	101	97
		2019	61	57
		2020	5	5
2019	347	2019	163	152
		2020	115	104
2020	216	2020	94	60

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

A planilha de dados aponta que o primeiro processo simplificado foi registrado na Plataforma Carolina Bori em 18 de maio de 2017, na Universidade Federal de Goiás. Trata-se de um diploma português da área de Artes, que foi apostilado e finalizado no dia 6 de março de 2018. Utilizando essa solicitação como exemplo, reafirma-se o gargalo do tempo de duração das tramitações, mesmo na simplificação.

De maneira geral, os dados apontam que, ao fechamento da planilha, no ano de 2021, ainda constavam 2 processos de 2017, 42 processos de 2018 e 69 processos de 2019 em andamento na Plataforma. Apenas o fato de não haver movimentação da tramitação simplificada no ano de 2017 já demonstra o atraso com o prazo de 90 dias previsto nas normas regulatórias do reconhecimento de diplomas estrangeiros.

Porém, é possível constatar que tal morosidade não é uma prerrogativa da IES reconhecidora, pois apenas 26 processos estavam parados na Plataforma por motivos ligados à universidade ou à CES do MEC. Os demais, que totalizam 116 solicitações, têm como última situação registrada o aguardo de atualização documental ou de apresentação de documentos originais, que são questões a serem sanadas apenas pelo diplomado.

Os 14 processos inscritos na etapa de análise acadêmica, mesmo sendo da tramitação simplificada, compõem o grupo das 26 solicitações, citadas acima, sob responsabilidade das universidades, e o que chama ainda mais a atenção é o fato de haver processos de 2017 em aberto na referida etapa, sendo 1 processo desse ano, 2 processos de 2018, 3 processos de 2019 e os demais processos de 2020.

A dificuldade em cumprir com o prazo de 90 dias e a presença de processos simplificados na análise acadêmica podem estar ligadas a certa desconfiança, por parte das IES reconhecedoras, com relação à credibilidade da tramitação simplificada. A demora com a atualização documental, bem como, com entrega de documentos originais, por parte dos interessados, tende a problematizar a regularidade do título.

Nichele, Costa e Préve (2009), em 2009, já faziam uma crítica ao que hoje se configura como a tramitação simplificada, mesmo ela não existindo naquele momento. As autoras defendiam:

Por envolver a verificação de currículos, metodologias, sistemas de avaliação e outros aspectos que influem na qualidade do curso, entende-se que a revalidação/reconhecimento de diplomas deve manter-se como atribuição das Universidades, através de seus professores/especialistas de alto nível e com domínio do saber, conhecedores da estrutura e funcionamento tanto da graduação como da pós-graduação. A própria lei assim prevê, quando atribui essa competência às universidades. Mesmo quando advindo de instituição estrangeira com reconhecido padrão de excelência, o título ainda assim requer que seja avaliado por profissionais competentes da área (Nichele; Costa; Préve, 2009, p. 13).

Nessa direção, as autoras defendem a necessidade da análise acadêmica permanente, tendo em vista as especificidades e conhecimentos de cada área avaliada (Nichele; Costa; Préve, 2009). Tal desconfiança pode ser explicada com base no cenário mercadológico de diplomas que se instalou na educação superior mundialmente e que pode levar as instituições ao receio de uma aprovação sem uma análise minuciosa de toda a formação do diplomado.

Com relação à implementação da tramitação simplificada, pode-se expor que se revela um contexto complexo, onde não apenas os agentes governamentais são capazes de intervir nos resultados da política, mas também os agentes implementadores institucionais e os próprios requerentes, na medida em que há a falta de cumprimento, por parte destes, de requisitos necessários à avaliação de seu diploma, desde questões micro, como a entrega de documentos e seus originais, até macro, como a disposição para cursar programas estrangeiros com currículo e execução distantes das exigidas no âmbito nacional, dificultando seu reconhecimento.

Portanto, diante do exposto nas subseções desta seção, foi possível observar tendências em duas direções, quando se trata dos processos de implementação da política de reconhecimento de títulos estrangeiros por meio de plataformização.

A primeira direção indica que a plataformização não atendeu ao objetivo proposto de facilitação e de agilização dos processos, considerando que a maior parte dos requerimentos sofreram cancelamentos, em todas as fases de tramitação, mas, especialmente, nas fases iniciais. Menos da metade dos títulos seguem para processo de análise. Ainda, o processo de tramitação ocorre em tempo superior ao previsto nas normas regulamentares, que estabelecem 180 dias para processos de rito normal e 90 dias para aqueles de rito simplificado.

Esses dois fatores permitem inferir que o Sistema Nacional de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas Estrangeiros, formalizado por meio da Plataforma Carolina Bori, não se apresenta como resposta efetiva para o problema do atendimento à demanda crescente de requerimentos de reconhecimento de títulos. Ainda, agrava esse quadro, a falta de disponibilidade de vagas para o reconhecimento nas instituições reconhecedoras, o que indica falta de condições institucionais, as quais não foram garantidas pelo órgão central para que pudessem efetivar os processos de forma célere.

Também foi possível notar dificuldades na tramitação originadas pelos próprios requerentes no cumprimento dos prazos para a inserção ou complementação documental exigidas nas normas regulatórias ou pelas instituições reconhecedoras.

Portanto, a mera implementação da Plataforma não foi suficiente para orientar o conjunto dos requerentes, nem mesmo para equipar e formar quadros institucionais para o atendimento à demanda.

No que se refere à segunda direção de análise, observou-se tendência em indeferimento dos títulos não originados em processos regulares de internacionalização, em que se observa o financiamento de bolsas de estudos, presença de acordos de cooperação ou cursos acreditados. A lógica comercial, identificada nesta tese como *Cross-border education*, que permeia a formação de altos quadros, tem contribuído para a problematização de sua qualidade, levando à opção pelo indeferimento, nesses casos. Destarte, os diplomas originados em instituições de países fronteiriços com o Brasil têm representado o maior percentual de indeferimentos.

Também foi possível apreender, pelos dados, que houve uma mudança recente nos destinos da formação de pós-graduação, configurada a partir de 2020. Até esse período, a maior quantidade de títulos era originada no Paraguai. A partir de 2020 houve uma alteração na mobilidade que indica Portugal como destino preferível, inclusive pelos títulos ali originados apresentar melhores percentuais de deferimento.

Notou-se, ainda, que as áreas de Educação, Direito e Administração são as responsáveis pela grande demanda de reconhecimento de títulos. As áreas de Direito e Administração têm como principal destino Portugal, enquanto a área de Educação tem como opção preferível o Paraguai, apresentando sinalização de alteração deste destino para Portugal, de forma mais recente.

O reconhecimento de títulos, centralizado na Plataforma Carolina Bori, demanda ainda monitoramento, considerando se tratar de criação recente, implementada em 2017. Mas os dados coletados permitem indicar possíveis tendências diante do cenário que ora se apresenta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese se debruçou sobre os meandros da política brasileira de reconhecimento de diplomas estrangeiros de Pós-Graduação (PG), bem como sobre os fenômenos que a envolve no cenário mundial e seus impactos em âmbito local. Mais precisamente, objetivou analisar a política de reconhecimento a partir da adoção da Plataforma Carolina Bori com vistas a explicitar seus resultados no período temporal de 2017 a 2020.

A partir da análise da conjuntura atual, movida pelos ditames neoliberais que marcam a educação superior, promovendo seu aliciamento à ordem de mercado, revela-se o quanto o processo de avaliação e aceitação de seus diplomas emitidos em outros países está imbuído em lógicas capitalistas, sofrendo influências local, regional e global.

Sendo assim, não é possível discutir políticas educacionais sem considerar que, no mundo globalizado, a educação e o conhecimento se tornaram mercadorias que geram lucros direta e indiretamente, na medida em que promovem o lucro de outras mercadorias. Portanto, diante da crise estrutural que se assenta sobre o Estado, que não se retira de cena, mas se reconfigura, há um impasse a ser ponderado quando se discute as políticas públicas de educação superior: promover educação como direito social e bem público ou educação como negócio e mercadoria? (Dias Sobrinho, 2007a).

Não se pode deixar de mencionar, também, que, diante do desenvolvimento tecnológico acirrado, instrumentos digitais se tornaram comuns no desenvolvimento de serviços junto à população tanto por parte da iniciativa privada quanto do poder público. Os dados levantados explicitam que o Capitalismo de Plataformas se concretiza no Estado brasileiro a partir de processos como a Plataforma Carolina Bori, que, além de prestar o serviço aos portadores de diplomas estrangeiros, se configura como um banco de dados, revelando a intencionalidade de se constituir como um Sistema Nacional de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas Estrangeiros.

Uma vez que as plataformas digitais corroboram para a expansão de informações pessoais de perfis e comportamentais nas redes por meio da tendência tecnológica atual de dataficação dos aspectos da vida social das pessoas (Poell; Nieborg; Dijck, 2020), a Plataforma Carolina Bori não se diferencia, pois mesmo tendo dados privados que necessitam de pedido particular para serem acessados, como fora feito com esta pesquisa, ainda assim, oferece importante quantidade de informações públicas em seu portal, se tornando terreno fértil para o que Poell, Nieborg e Dijck (2020) chamaram de complementadores. Estes, de forma ativa,

transformam os dados das plataformas em produtos e serviços usados nas rotinas e práticas cotidianas dos usuários, comercializando-os.

Nessa direção, conforme apontado por Lima (2021), com o discurso de desburocratização e de facilitação de processos, as plataformas adotadas na área da Educação contribuem para a centralidade do processo sob a ótica dos órgãos gestores e geram uma nova ordem de burocracia, mascarando os processos. A partir das informações extraídas foi possível observar que a Plataforma Carolina Bori se constitui como mais uma “máquina de administrar a educação”. Neste caso, de administrar não a oferta de educação, mas os efeitos da política de internacionalização pouco financiada e muito difundida como indicador de qualidade na formação de altos quadros.

Tendo esse contexto como base, esta pesquisa apresentou, em seu capítulo 2, os caminhos percorridos pela PG brasileira até chegar ao ponto atual: de pactuação com o setor produtivo e de produto de grande lucratividade. As políticas para a área, principalmente pautadas em Planos Nacionais, agregaram ao histórico elitista e seletivo da PG, o caráter mercadológico, a aproximando cada vez mais das grandes indústrias, sobretudo no que tange ao seu financiamento, minando o papel de responsabilidade do Estado.

Nesse meio, agregou-se a internacionalização da educação superior, fenômeno embasado numa ótica mundial de integração e cooperação entre IES de países diferentes com o intuito de disseminar pesquisas científicas a partir da mobilidade acadêmica. O panorama geral baseado na análise bibliográfica realizada nesta pesquisa, permite constatar que os países desenvolvidos, principalmente os europeus, promovem políticas de atratividade a serem efetivadas em parceria com as universidades públicas, ministérios e agências governamentais, em um processo identificado como formação internacionalizada, mas também permitem os riscos, não claramente equalizados, em que se visualizam mobilidade individual, com fins comerciais, de forma a possibilitar melhor adequação à lógica do mercado da formação de altos quadros. Paralelamente, observa-se que em países periféricos, nos quais a formação ocorre por meio de processos identificados como *cross-border education*, a internacionalização tem sido efetivada, especialmente, pela iniciativa privada.

Há de se considerar, porém, que até mesmo as universidades públicas, principalmente as europeias, possuem suas práticas mercadológicas por meio de cobranças de valores por serviços diversos, inclusive mensalidades de cursos. Não se pode deixar de citar a prática atual por ranqueamentos internacionais entre as IES que se expandem mundialmente na busca pelo título de “Universidade de Classe Mundial”, por isso, pode-se explicitar que a universidade, de modo geral, está impregnada dos preceitos mercadológicos e que esses são marcas do tempo

atual. Em concordância com Knight (2020), questiona-se se esse cenário faz parte da internacionalização da educação superior ou se não passa de campanha internacional de *marketing* e relações públicas com intuito de promover as instituições.

A internacionalização, ou ainda, a busca por internacionalização das universidades, acarretou em ações que têm, a cada dia, modificado mais o contexto das IES e da educação superior. Uma dessas ações e, não por acaso, uma das mais proeminentes, é a validação de qualificações estrangeiras de um país para o outro. É um consenso entre organismos multilaterais e blocos econômicos, como a UE e o Mercosul, de que para haver a internacionalização e o sucesso desta, deve haver mobilidade acadêmica. Para tanto, se faz necessário que os títulos do país receptor da mobilidade sejam aceitos no país de origem do diplomado.

Portanto, a validação de títulos estrangeiros, em especial de cursos de mestrado e de doutorado, se tornou peça-chave para esse movimento. Foi possível constatar, porém, que, no Brasil, historicamente, o assunto teve pouco impacto nas normatizações nacionais, tendo os diplomas de graduação maior espaço de discussão e de legislação. Verifica-se, no capítulo 3, que, a partir de 2016, com a Resolução CNE/CES nº 03 (Brasil, 2016a) e a Portaria Normativa nº 22 (Brasil, 2016b), houve um detalhamento melhor do processo de reconhecimento, se concretizando como certo avanço legal, mas, mesmo assim, tais normativas ainda são incipientes. O que se observa é o Estado estabelecendo medidas regulatórias específicas, sem, contudo, oferecer condições para que as instituições que ofertam pós-graduação *stricto sensu* arquem com o ônus de um processo com demanda crescente e constante. Os riscos da política de internacionalização da formação de alto nível, formulada e pouco financiada, não foram dimensionados e devidamente equalizados, o que promoveu processos de mobilidade para destinos não pretendidos, provocando uma sobrecarga de requerimentos junto às instituições reconhecedoras. Essa sobrecarga de demanda implicou em definição de política própria que respondesse ao problema de reconhecimento de títulos.

A revogação da Resolução CNE/CES nº 03/2016 (Brasil, 2016a) com a Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a) traz poucas modificações, porém consistentes ao contexto. A nova Resolução demonstra um acirramento no caráter regulador da política na medida em que expande a atividade de reconhecimento para os Institutos Federais e concentra a atividade de todas as IES à Plataforma Carolina Bori, desautorizando o processo realizado de forma direta (apenas entre instituição e interessado). Portanto, observa-se que o Executivo Federal, para além de processos de regulação realizados por meio da dimensão normativa da política, passa a utilizar a plataformização como resposta para o contexto de demanda e embates

entre instituições reconhecedoras e requerentes e os membros participantes do Mercosul, que representam as políticas supranacionais em que o Brasil é signatário.

A plataformização, nesse contexto, é indicada como uma alternativa para a facilitação e a celeridade aos requerimentos, que se avolumam, e aos processos de reconhecimento. O acréscimo do parágrafo 5º, no art. 17, agora da Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a), que autoriza a ampliação do prazo do período de avaliação do diploma para até mais 180 dias, mediante justificativa da IES, revela que o gargalo sobre os prazos permanece, vindo, a nova resolução, a flexibilizá-lo, talvez com a intenção de evitar contestações judiciais.

Assim, sobre o cumprimento dos prazos estipulados pela política de reconhecimento de diplomas estrangeiros para dar maior dinamicidade ao processo, pode-se afirmar que ainda se configura como desafio. Os 712 processos com tramitação em aberto na Plataforma em meados de 2021 e que foram impetrados em 2017, 2018 e 2019, deixam claro esse cenário, demonstrando que a problemática da morosidade dos processos pode ser mais complexa do que parece e exige medidas mais estruturais que apenas pontuais, como a definição de prazos.

Talvez se o Comitê Gestor da Política Nacional de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas Estrangeiros, criado pela Portaria Normativa nº 22/2016 (Brasil, 2016b) para realizar a avaliação periódica dos resultados e procedimentos desta política, ainda estivesse atuando, a Resolução CNE/CES nº 01/2022 (Brasil, 2022a) teria muito mais a orientar que apenas flexibilizar prazos, como foi feito diante da ineficácia do uso da plataformização.

Com relação aos destinos mais frequentados por brasileiros, os dados analisados remetem, com base em Knight (2020), à necessidade de se considerar as diferenças entre países e regiões do mundo no momento de se discutir a internacionalização da educação superior, reconhecendo que as prioridades, razões, abordagens, riscos e benefícios se diferem entre Ocidente e Oriente, entre norte e sul, entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Nesse bojo, verifica-se um contexto de mobilidade espontânea por parte dos brasileiros, induzida por condições favoráveis economicamente (Real, 2013) e de execuções flexíveis dos cursos, conforme apontam Vilarinho e Gonzales (2014) ao tomarem o Paraguai como um de seus destinos preferenciais, particularmente para a área da Educação. Então, não apenas o fato de a territorialidade estar a favor é motivação suficiente para procura, uma vez que não há um número consistente de processos com diplomas oriundos, por exemplo, da Argentina ou do Uruguai. Tal fato permite constatar que a opção dos brasileiros não está em garantir uma formação altamente qualificada, mas em apenas obter o título.

A escolha por Portugal também pode subentender evidências de *cross-border education*, porquanto se considera a facilidade no uso da língua e a mobilidade realizada às expensas dos

próprios brasileiros, pois a política de concessão de bolsas de estudo por parte das agências de fomento tem desmobilizado a opção por esse destino. Os dados apontam um grande número de processos indeferidos com diplomas oriundos de países latino-americanos e de Portugal, ainda que este seja um país europeu.

No que diz respeito às áreas do conhecimento mais presentes nos dados analisados, verifica-se que elas não fazem parte do rol de áreas prioritárias de investimento elencadas pelo MCTI, mas, sim, de áreas com considerável oferta de programas de pós-graduação no Brasil, como é o caso da Educação, do Direito e da Administração.

Se na pesquisa de Thiengo, Almeida e Biachetti (2019) apresenta-se a crítica realizada por documentos da UNESCO e do Banco Mundial de que as universidades brasileiras não têm investido em formação nas áreas consideradas prioritárias por esses organismos, pode-se mencionar que tampouco estão os brasileiros que saem para realizar seu mestrado e/ou doutorado fora do País. E que, se ainda é baixo o investimento em pesquisa no Brasil, questiona-se muito se a mobilidade colocada em prática por brasileiros é capaz de contribuir para a consolidação da pós-graduação e do desenvolvimento econômico e social do País.

Essa mobilidade espontânea que trilha caminhos de execução mais favoráveis, onde a iniciativa privada ocupa lugar de destaque, demonstra que a internacionalização da educação superior não tem tido o seu efeito original, que a mobilidade acadêmica encabeçada por brasileiros tem sido embasada pela *cross-border education*. A busca por áreas comuns, por formações de qualidade questionável, bem como a injeção de investimentos de países emergentes em nações desenvolvidas, sinaliza que tais fenômenos, quando instalados em países em desenvolvimento, tendem a praticar o capitalismo perverso, unilateral, não acarretando nem cooperação, nem em integração científica.

Com relação às solicitações realizadas por imigrantes, não há um cenário muito diferente. Elas revelam que a opção pelo Brasil pode não estar pautada na internacionalização da educação superior, pois, além de serem presença mínima na amostra de processos analisada, 4,01% dos imigrantes são oriundos de países que possuem histórico de imigração para o Brasil, como é o caso dos italianos, cubanos e portugueses e as áreas do conhecimento dos diplomas são também de saberes julgados como comuns e sem prestígio acadêmico quanto ao grupo de áreas prioritárias de financiamento no Brasil, como a Educação, a Artes e a Filosofia.

Quando se volta para os resultados das tramitações, se deferidos ou indeferidos, há um cenário preocupante, devido ao grande número de processos de 2017 a 2020 que não permaneceram no sistema, ou seja, foram cancelados. São 614 processos cancelados pelo impetrante e 2.876 pela IES reconhecedora, e se agregarmos a esses os 551 processos

indeferidos, temos o montante de 52,02% de solicitações sem reconhecimento. Além destes, contabilizam 1.427 processos parados na plataforma quando da emissão da planilha em 2021 estando praticamente todos na condição de débito de documentação para com a universidade. Os processos deferidos somam 2.299, apenas 29,59% do computo geral.

No que tange à tramitação simplificada, 80,53% destes foram deferidos, demonstrando um bom resultado diante do quantitativo de processos nessas condições. Em contrapartida, verifica-se um número ainda muito tímido de processos nesse tipo de tramitação. Na amostra analisada, eles somam apenas 10,64%, o que pode ser justificado das seguintes formas: i) pela análise se basear nos primeiros quatro anos da política, pode ser uma prerrogativa de início de implementação da política, ii) por resistência das IES reconhecedoras a análise documental sem a análise acadêmica, e/ou iii) pela falta de “terreno profícuo” de IES estrangeiras para pautar a simplificação do processo. Assim, faz-se necessário o acompanhamento da política e pesquisas futuras que denotem os resultados obtidos com a tramitação simplificada ao longo dos próximos anos.

Diante do cenário exposto até aqui, pressupõe-se que não há elementos que justifiquem a presença de capitalismo do conhecimento, pois, na medida em que se questiona a qualidade da formação e se reprova títulos pela inadequação da formação, questiona-se também se está ocorrendo o tráfego de conhecimento científico, e, mais que isso, se está realmente havendo a produção de conhecimento ou apenas a mercantilização de diplomas.

Perante os dados apresentados nesta pesquisa, confirma-se sua tese inicial de que a política de reconhecimento de títulos promovida por meio da Plataforma Carolina Bori se configura como resposta do Estado Brasileiro para a crescente demanda de pedidos acarretada pela mobilidade, porém, não se trata de uma resposta que solucione o problema da entrada de títulos de formações sem qualidade no Brasil, nem que limite a mobilidade de brasileiros para IES estrangeiras em busca de certificações nem sempre atestadas. Trata-se, portanto, de uma resposta focalizada de atendimento a essa demanda de cunho regulatório direcionada especificamente para tratar do período de duração da tramitação dos processos.

A percepção inicial era de que o aumento da mobilidade acadêmica estava sendo impulsionado pelos ideários globais de internacionalização e de *Cross-border education*, porém, com o desenvolvimento da análise dos dados, verificou-se que a *Cross-border education* tem sido a motivação que justifica a grande procura de brasileiros por cursos em países com condições socioeconômicas inferiores às brasileiras, buscando, principalmente, a área da Educação, a qual tem se configurado como “área coringa” para a inserção na docência universitária e para a ascensão de carreira na docência da educação básica, pelo fato de uma

quantidade considerável dos processos analisados estarem parados na Plataforma por falta de documentos necessários à avaliação.

Uma vez que a ação governamental não foi policiada a entrada de diplomas, mas, sim, regular o processo de avaliação, e tendo em vista o grande número de negativas aos diplomas oriundos de países latino-americanos, tem-se como hipótese para futuras pesquisas que, se os países do Mercosul não colocarem em prática uma política de acreditação de diplomas de pós-graduação efetiva, a mobilidade acadêmica de brasileiros se voltará ainda mais para a Europa, abraçando, assim, as flexibilidades ofertadas pelo Espaço Europeu de Educação Superior, sendo esta a resposta dada pelas novas demandas a partir do que a política atual de reconhecimento tem direcionado.

Se a internacionalização precisa contribuir com o enfrentamento dos problemas da educação superior, sendo um de seus principais desafios, a criação de políticas de acreditação e garantia de qualidade da formação acadêmica, conforme Knight (2020) orienta, pode-se afirmar que entre os países latino-americanos ainda há muito por fazer, por ser um território de grande heterogeneidade burocrático-acadêmica que dificulta a promoção de práticas de acreditação efetivas, que comunguem da mesma concepção de qualidade e torne a mobilidade acadêmica mais segura na região.

Palumbo (1994) menciona que a forma como uma questão é caracterizada, influencia a solução ou o tipo de política adotada por um governo, nesse sentido, pode-se apontar, diante da atual política de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG, que o Brasil tem privilegiado contribuir para o abastecimento do mercado de qualificações mundiais ao se manter apenas como regulador, na medida em que não propõe políticas que aqueça o aumento e a procura por cursos de mestrado e doutorado em seu território, permitindo que brasileiros saiam do País em busca de cursos com qualidade questionável, propondo muito pouco, ao longo da história, para que as filas de reconhecimento de diplomas estrangeiros fossem eliminadas ou, ao menos, minimizadas.

Nesse sentido, por um lado, pode-se afirmar que a política brasileira de reconhecimento de títulos estrangeiros sempre foi tomada por medidas incrementais (Souza, C., 2006; Palumbo, 1994), sem mudanças substantivas no cenário envolto, apenas focalizadas em propostas pontuais para o solucionamento dos problemas da agenda nacional. No caso da política instaurada em 2016, que resultou na Plataforma Carolina Bori, as ações governamentais tenderam a ser pontuais no que tange apenas ao prazo processual e ao alto número de negativas por parte das IES, tendo em vista que esses eram os objetos de contendas sociais no momento.

Por outro lado, se “a política pública permite que compreendamos quem recebe os benefícios da atividade governamental e como” (Palumbo, 1994, p. 41), pode-se afirmar que o setor econômico do mundo desenvolvido é o grande beneficiado com a atual política, por meio dos oligopólios e provedores educacionais instalados, principalmente, nos países de terceiro mundo, cuja saída de estudantes brasileiros para a formação pós-graduada é mais um exemplo que reforça a lógica capitalista mundial.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 22, p. 35-46, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3xVxPmHdXXYZBszq8Tc3Sv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- ALMEIDA, C. N. C. de. **A pós-graduação no Brasil**: história de uma tradição inventada. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10200/1/Tese_PosgraduacaoBrasilHistoria.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.
- ALTBACH, P.; SALMI, J. **El camino hacia la excelencia académica**. La constitución de universidades de investigación de rango mundial. Washington, USA: Banco Mundial, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1596/978-8-4155-0631-7>. Disponível em: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-8-4155-0631-7>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- ALVARES, A. L. T. **Educação superior além-fronteiras**: um olhar sobre as estratégias institucionais para atratividade de estudantes brasileiros. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1489>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- ALVES, V. M. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação**: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91159>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- AMORIM, M. D.; REAL, G. C. M. GT11 da ANPED: produções sobre reconhecimento de títulos de pós-graduação estrangeiros. In: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED CENTRO-OESTE, 15., 2020, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/8095-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.
- AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 25, supl.1, p. 2423-2446, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/v25s1/1413-8123-csc-25-s1-2423.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- ARAÚJO, C. B. Z. M. de. A avaliação da educação superior e os planos plurianuais do estado brasileiro nos anos 2000. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.1, n. 1, p. 18-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1405>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- ARTES, A. Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013,

Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11_2875_texto.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, M. L. N. A Educação Superior no Brasil em quatro gerações de reformas (1990-2020): mercadorização, internacionalização, transnacionalização, benchmarking e “capitalismo acadêmico de plataforma”. In: CASTRO, A. M. D. A.; NETO, A. C.; SANTOS, G. M. T. dos. (org.). **Educação Superior em tempos de crise: repercussões em diferentes contextos**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 59-94.

AZEVEDO, M. L. N. A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p.133-149, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v9in.esp..731>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/731>. Acesso em: 15 ago. 2023.

AZEVEDO, M. L. N. Educação e Benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas ‘boas-práticas’. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 24., 2016, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/310467500_Educacao_e_benchmarking_meta-regulacao_e_coordenacao_de_politicas_baseadas_em_indicadores_e_nas_chamadas_'boas-praticas'. Acesso em: 26 ago. 2023.

BALBACHEVSKY, E. 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. p. 275-304. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/Sumario.html>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BALL, J. S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BARREYRO, G. B.; LAGORIA, S. L. Acreditação da educação superior na América Latina: os casos da Argentina e do Brasil no contexto do MERCOSUL. **Brazilian Journal of Latin American Studies (Cadernos PROLAM)**, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 7-27, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2010.82391>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/82391>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, esp. Out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwYChwwYkxtGX7YD/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BITTAR, M; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de BONELLI, F. *et al.* A atuação dos burocratas de nível de rua na implementação de políticas públicas no Brasil: uma proposta de análise expandida. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de

Janeiro, v. 17, n. esp., p. 800-816, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395177561>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/wt3kd4KCtSJB39TwQTjpVFn/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BITTAR, M; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BORGES, M. C. de A. Reforma da universidade no contexto da Integração Europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 67-80, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/93HxZbPPGCZf7T56SxkQsGp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Plataforma Sucupira. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 20 set. 2022f.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 10 de junho de 1985**. Dispõe sobre a revalidação de diplomas e certificados de cursos de graduação e pós-graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, DF, 1985. Disponível em: https://www.uff.br/sites/default/files/resolucao_cfe_03_1985.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **CNJ Serviço: Conheça a hierarquia das leis brasileiras**. Disponível em: <https://recivil.com.br/cnj-servico-conheca-a-hierarquia-das-leis-brasileiras/>. Acesso em: 05 jul. 2021h.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **HCCH – Convenção da Apostila da Haia**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/convencao-da-apostila-de-haia/>. Acesso em: 14 jun. 2021c.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 59, de 21 de março de 2017**. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. Brasília: Capes,

2017. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=240#anchor>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas**. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 15 set. 2021i.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 122, de 5 de agosto de 2021**. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021o. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-122-de-5-de-agosto-de-2021-336957396>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 15 maio 2022a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 113, de 24 de junho de 2022**. Institui Comissão Especial para elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPg 2021-2030. Brasília: Capes, 2022e. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27062022_PORTARIA113_retificada.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Capes/DAAD – Probal – Edital n. 2/2023**. Brasília, DF: Capes, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/10042023_Edital_1950397_SEI_CAPES_1950165_Edital_9_2023.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023c.

BRASIL. **Decreto 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5518.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.660, de 29 de janeiro de 2016**. Promulga a Convenção sobre a Eliminação da Exigência de Legalização de Documentos Públicos Estrangeiros, firmada pela República Federativa do Brasil, em Haia, em 5 de outubro de 1961. Brasília, DF: Presidência da República, 2016d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8660.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759impresao.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras

providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Classificação Nacional de Atividades Econômicas**. Disponível em: <https://concla.ibge.gov.br/classificacoes/por-tema/atividades-economicas/classificacao-nacional-de-atividades-economicas.html>. Acesso em: 15 maio 2022b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoas/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira (Revalida)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/revalida>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/L10.973compilado.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impresao.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm#:~:text=A%20expuls%C3%A3o%20de%20refugiado%20do,n%C3%A3o%20haja%20riscos%20de%20persegui%C3%A7%C3%A3o.&text=Art.,-38. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Portaria nº 5.109, de 16 de agosto de 2021**. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2021 a 2023. Brasília, DF: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2021m. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mcti-n-5.109-de-16-de-agosto-de-2021-338589059>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965**. Trata da definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acreditação de Cursos no Sistema ARCU-SUL**. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13454:acr. Acesso em: 20 jun. 2021f.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 218, de 05 de novembro de 2008**. Aprecia a Indicação CNE/CES 6/2008, que trata do reconhecimento de títulos de pós-graduação stricto sensu, mestrado e doutorado, obtidos nos Estados Partes do MERCOSUL. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN2182008.pdf?query=registros%20escolares. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 56, de 11 de fevereiro de 2015**. Normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN562015.pdf?query=Normas%20estaduais. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 309, de 06 de agosto de 2015**. Reexame do Parecer CNE/CES no 56/2015, que trata de normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN_92015.pdf?query=Normas%20estaduais. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 03/2016**. Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília: Ministério da Educação, 2016e. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN32016.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 03 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação no Brasil. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 01, de 28 de janeiro de 2002**. Estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN12002.pdf?query=Brasil. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 08, de 04 de outubro de 2007**. Altera o art. 4º e revoga o art. 10 da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces008_07.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 06, de 25 de setembro de 2009**. Altera o § 3º do art. 4º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces006_09.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 07, de 25 de setembro de 2009**. Altera o § 2º do art. 8º da Resolução CNE/CES nº 8, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2009b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rces00709.pdf?query=Resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3, de 1º de fevereiro de 2011**. Dispõe sobre o reconhecimento de títulos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, obtidos nos Estados Partes do Mercosul. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2011b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN32011.pdf?query=Brasil. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016**. Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2016a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN32016.pdf?query=normas,. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Portaria Normativa nº 22, de 13 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2016b. Disponível em: http://carolinabori.mec.gov.br/arquivos/Portaria_Normativa_n_22_de_13.12.2016.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 01, de 25 de julho de 2022**. Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2022a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2022-pdf/239261-rces001-22/file>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2004c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5205impresao.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010)**. Brasília, DF: CAPES, 2004a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020)**. Brasília-DF: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Informações dos processos em tramitação na Plataforma Carolina Bori**. Destinatário: Milene Dias Amorim. Solicitação em 13 out. 2021, via “Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação” e enviado no dia 01 de novembro de 2021a. Processo n. 23546.067973/2021-08.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021j. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: divulgação dos resultados 2021**. Brasil: MEC/INEP, 2022c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Carolina Bori**: instituições que aderiram a plataforma Carolina Bori. Disponível em: <http://plataformacarolinabori.mec.gov.br/consulta-publica/adesao/consulta>. Acesso em: 23 jun. 2021g.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 668, de 12 de julho de 2018**. Constitui Comitê Gestor de normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de revalidação e reconhecimento de diplomas expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. MEC: DF, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-668-2018-07-12.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu?** 2023a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>. Acesso em: 09 mar. 2023a.

BRASIL. Portal Carolina Bori. **Apresentação – Plataforma Carolina Bori**. Disponível em: <http://carolinabori.mec.gov.br/?pagina=plataforma>. Acesso em: 16 jun. 2021d.

BRASIL. Portal Carolina Bori. **Histórico**. Disponível em: <http://carolinabori.mec.gov.br/?pagina=historico>. Acesso em: 16 jun. 2021e.

BRASIL. Portal Carolina Bori. **Papéis e responsabilidades**. Disponível em: <http://carolinabori.mec.gov.br/?pagina=papeisResponsabilidades>. Acesso em: 06 jul. 2021n.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 399, de 06 de julho de 2011**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a revalidação e o reconhecimento automático de diplomas oriundos de cursos de instituições de ensino superior estrangeiras de reconhecida excelência acadêmica. Brasília, DF: Senado Federal, 2011a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/101049>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Manual de comunicação da SECOM**: item do glossário – G7 e G8. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/guia-de-economia/g7-e-g8>. Acesso em: 01 mar. 2022d.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3.716, de 08 de julho de 2020**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre os processos de revalidação e de reconhecimento de diplomas expedidos por

instituições de educação superior estrangeiras. Brasília, DF: Senado Federal, 2020b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/143315>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº. 2.482, de 08 de maio de 2020**. Altera a Lei nº 13.959, de 18 de dezembro de 2019, para determinar a realização do Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira (REVALIDA), em caráter emergencial, com o fim de regularizar a situação profissional de médicos para o combate prioritário à pandemia da covid-19. Brasília, DF: Senado Federal, 2020c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141873>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Sistema Nacional de Revalidação e Reconhecimento de Diplomas**: Plataforma Carolina Bori. [S.l.], 2023b. Disponível em: <https://plataformacarolinabori.mec.gov.br/usuario/ acesso>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Universidade de São Paulo. **Carolina Martuscelli Bori**: Lattes Disponível em: <https://www.ip.usp.br/site/carolina-martuscelli-bori/>. Acesso: 03 jun. 2021b.

BUSO, R.; LEITE, E. M. Mercado de publicações científicas em língua portuguesa: uma visão a partir do modelo SciELO, no período de 2001 a 2020. **e3 - Revista de Economia, Empresas e Empreendedores na CPLP**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 075-088, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29073/e3.v7i2.458>. Disponível em: <https://www.revistas.ponteditora.org/index.php/e3/article/view/458>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CACHAPUZ, A. F. C. O Espaço Comum Europeu de Ensino Superior, o processo de Bolonha e a Autonomia Universitária. **Revista Ibero-americana de Educação**, Madrid, Espanha, v. 53, n. 2, p. 1-9, 2010. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5321743>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1743/4480>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CARVALHO, C. H de; NETO, W. G. Globalização e Estado: as iniciativas de transnacionalização da educação. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n. 18, p. 33-48, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/469>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CARVALHO, L. B. de. Governo digital e direito administrativo: entre a burocracia, a confiança e a inovação. **Revista Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 279, n. 3, p. 115-148, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.12660/rda.v279.2020.82959>. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rda/article/view/82959>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CASTELLS, M. Para o Estado-Rede: globalização econômica e instituições políticas na era da informação. In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (org.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 147-171.

CASTRO, P. C. de. **Trajetórias de estudantes no jogo escolar pela busca e reconhecimento de diplomas *stricto sensu* semipresencial de países do MERCOSUL**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36807>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: 5 mar. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In. POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, Portugal, n. 4, p. 129-136, out./dez. 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/84>. Acesso em: 15 ago. 2023.

COIMBRA, R; FARIA, T. S. de. Reflexões sobre a revalidação dos diplomas acadêmicos do MERCOSUL no Brasil. **RJLB**, Lisboa, Portugal, ano 2, n. 4, 2016. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2016/4/2016_04_1499_1521.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

COMISSÃO EUROPEIA. **Bolsas de estudo para Mestrados Conjuntos Erasmus Mundus**. Disponível em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/opportunities/opportunities-for-individuals/students/erasmus-mundus-joint-masters-scholarships>. Acesso em: 13 abr. 2023.

COMISSÃO EUROPEIA. **O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior**. Disponível em: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt. Acesso em: 25 jul. 2021.

CONCEIÇÃO, J. C. **A expansão da educação superior e os efeitos no processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do Sul**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/643>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CONCEIÇÃO, J. C. da; AMORIM, M. D.; REAL, G. C. M. Mobilidade estudantil na América Latina: revelações da validação de títulos estrangeiros no Brasil. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 747-761, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13780>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13780>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CONCEIÇÃO, J. C. **Resultados da política de revalidação de diplomas estrangeiros no Brasil (2011 a 2020)**. 2023. 410 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

CONCEIÇÃO, J. C.; REAL, G. C. M. A política nacional de revalidação de títulos. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 29-37, set./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v16i3.17396>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/17396>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CONCEIÇÃO, J. C.; REAL, G. C. M. Revalidação de diplomas de cursos de graduação: uma análise da política em construção. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 38, p. 129-144, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n38.3669>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3669>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Jornal Oficial da União Europeia. **Recomendação do Conselho, de 26 de novembro de 2018, relativa à promoção do reconhecimento mútuo automático de qualificações de ensino superior, de ensino e formação secundários, e de resultados obtidos durante períodos de aprendizagem no estrangeiro**. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210(01)&from=EN). Acesso em: 15 ago. 2023.

COSTA, F. G. da. **A política de reconhecimento de títulos de pós-graduação estrangeiros: a ação do Judiciário brasileiro**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1611>. Acesso em: 15 ago. 2023.

COSTA, J. C. de O. O reconhecimento dos títulos de pós-graduação *stricto sensu* de instituições de ensino superior de países do MERCOSUL em território brasileiro. **Revista Eletrônica de Direito da Faculdade Estácio do Pará**, Belém, v. 4, n. 5, jun. 2017. Disponível em: <http://revistasfap.com/ojs3/index.php/direito>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CRISTÓVAM, J. S. da S.; SAIKALI, L. B.; SOUSA, T. P. de. Governo digital na implementação de serviços públicos para a concretização de direitos sociais no Brasil. **Sequência**, Florianópolis, n. 84, p. 209-242, abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2020v43n89p209>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2020v43n84p209>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CUNHA, L. A. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 66-70, set./out. 1974. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901974000500006>. Disponível em:

CUNHA, M. I. BOLZAN, D. P. V. ISAIA, S. M. A. Professor da Educação Superior. In. MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. 2. v. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 282-346.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *In*: TRES, J.; SANYAL, B. C. (org.). **La educación superior en el Mundo 2007**. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO). Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona, 2007a. p. 282-295.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xZvK8WKS5zkC7mznzGbTSXk/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. O processo de Bolonha. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p.107-132, dez. 2007b. Disponível em: <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73440>

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: BARREIRA, Maria C.; CARVALHO, Maria do C. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: PUC-SP, 2001. p. 13-42.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004. DOI: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/abstract/?lang=pt>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FALCON, F. J. C. Depoimento: a pós-graduação como objeto histórico. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 118- 133, 1999.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, jan./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>. Disponível: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FERNANDES, D.; PEIXOTO, J.; OLTRAMARI, A. P. A quarta onda da imigração brasileira em Portugal: uma história breve. **Revista Latinoamericana de Población**, Cidade do México, v. 15, n. 29, p. 34-63, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31406/relap2021.v15.i2.n29.2>.

Disponível em: <https://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/19>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FERREIRA, M. C. **Assim caminha o Mercosul**: o conflito entre qualidade e efetividade no Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas. Toledo: Editora da UNIOESTE, 2012.

FERREIRA, S. Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6003--Int.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FIGUEIREDO, M. F; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, São Paulo, v. 1, n. 3, p.107-127, set./dez. 1986. Disponível em: <https://picture.iczhiku.com/resource/paper/whksjoUKOudfEbXb.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

FRANÇA, I. A. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: os desafios dos gestores de cursos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 4, ed. esp., p. 43-67, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n4p43>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n4p43>. Acesso em: 15 ago. 2023.

G20. **Sobre o G20**. Disponível em: <https://g20.org/about-the-g20/>. Acesso em: 01 mar. 2022.
GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó-SC: Argos, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GONÇALVES, P. S. **A pós-graduação no Brasil nos termos do acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos estados partes do Mercosul**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

GROHMANN, R. Plataformização do trabalho: entre a dataficação, a financeirização e a racionalidade neoliberal. **Revista Eptic**, São Cristóvão, v. 22, n. 1, p.106-122, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/epitic/article/view/12188>. Acesso em: 15 ago. 2023.

HAZELKORN, E. Como os rankings estão remodelando o ensino superior. *In*: CALDERÓN, A. I.; WANDERCIL, M.; MARTINS E. C. (org.). **Rankings acadêmicos e governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa**: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil. Brasília: Anpae, 2019, p. 22-32. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/RANKINGS-ACADEMICOS-E-GOVERNANCA-UNIVERSITARIA.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

HELD, D.; MCGREW, A. **Prós e Contras da Globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HOFLING, H. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

IORIO, J. C. **Trajetórias de Mobilidade Estudantil Internacional**: estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal. 2018. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37454>. Acesso em: 15 ago. 2023.

IORIO, J. C.; FONSECA, M. L. Estudantes brasileiros no ensino superior português: construção do projeto migratório e intenções de mobilidade futura. **Revista FINISTERRA**, Lisboa, Portugal, v. 53, n. 109, p. 3-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18055/Finis14556>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/14556>. Acesso em: 15 ago. 2023.

JESSOP, B. O Estado e a construção de Estados. **Outubro Revista**, [S.l.], n. 15, p. 11-43, 2007. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-15-Artigo-01.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KNIGHT, J. **Higher education crossing borders**: a guide to implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for cross border education. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147363E.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

KNIGHT, J. **Implications of Crossborder Education and GATS for the Knowledge Enterprises**. Commissioned Research Paper for UNESCO. Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Paris: UNESCO, 2007.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. 2. ed. Ebook. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNIGHT, J. Internacionalização: três gerações de ensino superior transfronteiriço. Palestra proferida no India International Centre. Nova Delhi, 2012.

KNIGHT, J. Uma Internacionalização Remodelada: Definição, Abordagens e Fundamentos. **Revista Internacional de Educação Superior**, [S.l.], v. 8, 5-31, 2004.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, ed. esp. out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WFTJHBWDs9DMS6dCkKJ7QyFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

KRAWCZYK, N.; SANDOVAL, S. A. M. O processo de regionalização das universidades do Mercosul: um estudo exploratório de regulação supranacional e nacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 647-668, maio 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CFHymh6DWr6QDqzDXznyFbP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023

LAMARRA, N. F. Hacia la convergência de los sistemas de educación superior en América Latina. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid, n. 35, p. 39-71, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie350875>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/875>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LANGELOH, M. M. M. **Análise dos requisitos para reconhecimento de diplomas estrangeiros no Brasil**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194597>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LIEVORE, C.; PICININ, C. T.; PILATTI, L. A. As áreas do conhecimento na pós-graduação *stricto sensu* brasileira: crescimento longitudinal entre 1995 e 2014. **Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 207-237, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kw4FgKvmWhPY3qFp3dVyB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802011000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/njFR8jqRKsGf6bBxTFxSFyh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. e249276, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249276>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/5VJDvJnkgsDn9nmwWCCvKbj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LOPES, C. A.; LOPES, B. A. **Pós-graduação *stricto sensu* e produção científica no Brasil**. Estudo Técnico. Consultoria Legislativa. Brasília, DF: Câmara de Deputados, 2019.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/FhyPkHjxyz78zYHZFLvJg6t/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/240>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M, I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MANCIBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-superior-no-brasil-expansao-e-tendencias-1995-2014>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MARQUES, F. (org.). Crise na geração de recursos humanos: pandemia reduz número de mestres e doutores em 2020 e demanda em baixa por títulos acende debate sobre o futuro do sistema que fornece pesquisadores e profissionais de alto nível para o Brasil. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, ano 23, n. 315, p. 28-35, maio 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-na-geracao-de-recursos-humanos/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MARRAN, A. L. **A construção da política de revalidação de diplomas estrangeiros nos poderes Legislativo e Executivo**. 2018. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/381>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MAUÉS, O. C. A expansão e a internacionalização da educação superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3897.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

MAZZUOLI, V. de O. Questão do reconhecimento títulos de mestrado e doutorado provenientes dos países do Mercosul. **Revista Direito Público**, Brasília, v. 18, n. 30, p. 168-187, 2011. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/1881>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MENEZES, L. M. de. Imigração europeia no Brasil: discursos, práticas e representações (1870-1930). **Latinidade - Revista do Núcleo de Estudos das Américas**, Rio de Janeiro, ed. esp., 2013.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **O que é o Setor Educacional do Mercosul**. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/institucional/o-que-e.html>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **DEC nº 036, de 06 de dezembro de 2012, que decide criar o Sistema Integrado de Mobilidade do Mercosul (SIMERCOSUL)**.

Disponível em: https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/47132_DEC_036-2012-PT_Sistema%20Integrado%20de%20Mobilidade.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

MERCOSUL. Conselho do Mercado Comum. **DEC nº 16, de 27 de julho de 2014, que decide criar o Plano de funcionamento do Sistema integrado de Mobilidade do Mercosul.** (SIMERCOSUL). Disponível em: https://normas.mercosur.int/simfiles/normativas/54085_DEC_016-2014_PT_Plano%20de%20Func%20SIMERCOSUL.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

MOREIRA, H. As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas públicas em Educação. **Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 235-246, abr./jun. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v10n35/v10n35a06.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a03.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. n. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

MOROSINI, M. C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educação Superior**, [S.l.], ano 1. n. 1, nov. 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização universitária: Princípios e práticas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu/MG: ANPED, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.219041296.868256480.1602547061-1818881697.1590780100. Acesso em: 15 ago. 2023.

MOROSINI, M. C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 115-132, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.13090>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MOURA, R. A. de. Internacionalização do ensino superior e processos complexos de externalização. *In*. MOURA, R. A. de; ALMEIDA, A. A. de (org.). **Internacionalização do ensino superior: desafios e perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 11-26.

MUNIZ, A. W. 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. 230 f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-21102015-101256/pt-br.php>. Acesso em: 15 ago. 2023.

NADER, P. **Introdução ao estudo do direito**. 30. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2008.

NEVES, C. E. B. Reforma e desafios da educação superior: o processo de Bolonha dez anos depois. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 181-207, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/2238-38752011v1n1>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/D9DKgX3TRfJ5SBnt8bMfvHp/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

NEZ, E. de; LIMA, A. B. de. Espaço europeu de ensino superior (EEES): Instrumento de regulação na gestão das instituições de educação superior brasileiras? **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 44-54, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.26843/v8.n1.2015.513.p44%20-%2054>. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/513>. Acesso em: 15 ago. 2023.

NICHELE, B.; COSTA, D. M.; PRÉVE, A. D. Aspectos do reconhecimento de diplomas estrangeiros: um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA LATINA, 9., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/36929/Aspectos%20do%20reconhecimento%20de%20diplomas%20estrangeiros%20Um%20estudo%20na%20universidade%20federal%20de%20Santa%20Ca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2023.

OCDE. **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1648267731&id=id&accname=guest&checksum=76AC67A78EE0546BBA098C5E7288EC22>. Acesso em: 25 mar. 2022.

OCDE. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.oecd.org/about/>. Acesso em: 25 jul. 2021a.

OCDE. **Education at a Glance 2021**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en. Acesso em: 15 ago. 2023.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. **World Migration Report**. 2020. Disponível em: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2020-interactive/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, A. L. de; FREITAS, M. E. de. Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 217-246, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698148237>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dpPjRHVbBtHfhGS574xnxmG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

OLIVEIRA, J. F. de. A produção do conhecimento no Brasil em tempos de globalização econômica: tendências, tensões e perspectivas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 853-872, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993531>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n3/1982-7199-ree-13-03-853.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

OUR WORLD IN DATA, **Casos de Corona vírus (COVID-19)**. Disponível em: <https://ourworldindata.org/covid-cases>. Acesso em: 19 out. 2022.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In*: PALUMBO, D. J. (org.). **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PEIXOTO, J. Migrações e políticas migratórias na União Europeia: livre circulação e reconhecimento de diplomas. **Análise Social**, [S.l.], v. XXXVI, n. 158-159, p. 153-183, 2001. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218726268N3vZK0ty5Mj52AE8.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PINTO, M. M.; LARRECHEA, H. M. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 718-735, nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/NY74QGj4jxqxJPzKV6Zxtzj/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

POELL, T.; NIEBORG, D.; DIJCK, J. V. Plataformização. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/fem.2020.221.01>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01>. Acesso em: 15 ago. 2023.

REAL, G. C. M. Avaliação da educação superior no Brasil e no Paraguai: implicações para a construção do Mercosul Educacional. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 19, n.1, jan./jun. 2013b.

REAL, G. C. M. Cross-border education em Mato Grosso do Sul: efeitos da internacionalização em faixas de fronteira. *In*: SILVA, F. de C. T.; CARVALHO, C. H. de. (org.). **Escrita da Pesquisa em Educação na Região Centro-Oeste**. Volume 3. 1. ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2018. p. 167-185.

REAL, G. C. M. Expansão e avaliação na fronteira: efeitos da política de educação superior. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia-GO: ANPED, 2013a. p. 1-17. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11_2718_texto.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

REAL, G. C. M. Expansão, contingenciamento e assimetrias na pós-graduação: possíveis implicações para a região Centro-Oeste. *In*: SILVA, F. de C. T.; REAL, G. C. M. (org.). **Escrita da Pesquisa em Educação na Região Centro-Oeste**. Volume 5. Campo Grande: Editora Oeste, 2022. p. 137-156.

REAL, G. C. M. Impactos da expansão da educação superior na mobilidade estudantil: o eixo Brasil-Paraguai. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu/MG: ANPED, 2009. p. 1-7. Disponível em: <http://32reuniao.ANPed.org.br/arquivos/posteres/GT11-5512--Int.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

REAL, G. C. M. Transformações recentes na educação superior na fronteira entre Brasil e Paraguai: os anos 2000. *In*: LIMA, Paulo Gomes; FURTADO, Alessandra Cristina (org.). **Educação Brasileira: interfaces e solicitações recorrentes**. Dourados: Editora UFGD, 2011. p. 117-140.

REAL, G. C. M.; COSTA, F. G. da. Reconhecer ou não reconhecer títulos estrangeiros? A questão posta aos tribunais brasileiros. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 283-298, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/v12.n3.2019.775.p283-298>.

Disponível em:

<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/775>. Acesso em: 15 ago. 2023.

REAL, G. C. M.; MARRAN, A. L.; ZENI, K. O Estado brasileiro em ação: delineamentos da política de revalidação de diplomas estrangeiros. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís-MA: ANPED, 2017. p. 1-16. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_91.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-superior-no-brasil-expansao-e-tendencias-1995-2014>. Acesso em: 15 ago. 2023.

REVALIDAÇÃO de diplomas e inserção de migrantes e refugiados nas universidades. Santa Maria: 2021. 1 vídeo (151min). Publicado pelo canal do YouTube Cátedra Sérgio Vieira de Mello e Migraidh. . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tjzR9zatxe0>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RISTOFF, D. Cooperação internacional no ensino superior: tendências e desafios. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, v. 11, n. 21, p. 87-104, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2514>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-600, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QCDHWKZ4hwSbw8N5ZSFtbDJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

RODRIGUES, L. S. Instituições participativas em crise: uma análise da democracia brasileira pós a vigência do Decreto nº 9.759/2019. *In*: SEMINÁRIO DISCENTE DE CIÊNCIA POLÍTICA, 1., 2020, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2020. Disponível em: <https://eventos.ufpr.br/SDCP/SDCP2020/paper/viewFile/3120/924>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ROSENAU, N. J. Governança, ordem e transformação na política mundial. *In*: ROSENAU, N. J.; CZEMPIEL, E. O. (org.). **Governança sem Governo: ordem e transformação na política mundial**. Brasília: UnB, 2000. p. 11-46.

SALLUM JR., B. “Metamorfoses do Estado Brasileiro no Final do Século XX”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 35-55, jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000200003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/86VVZRWPQ3sH9ndTsdH7tjz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SALMI, J. **El desafío de crear universidades de rango mundial**. Bogotá: Mayol Ediciones, 2009. Disponível em:

https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/TWB2009ChallengeWorldClassUniversities_Spanish.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2013.

SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 1998.

SANTOS, F. A. dos; PETOUR, M. T. F. Internacionalização dos sistemas de avaliação: evidências de Brasil e Chile. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1829-1846, out. 2019. DOI:

<https://doi.org/10.21723/riace.v14iesp.3.12766>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12766>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SANTOS, F. A. dos; ZANARDINI, I. M.; HOLTZ, C. A Internacionalização na Avaliação da Pós-Graduação no Brasil: O papel da área de educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, Arizona, v. 30, n. 36, p. 1-23, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6532>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6532>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

SERIKAWA, L. K. D. S. **Acreditação e qualidade da educação superior: abrindo a caixa-preta do sistema de acreditação de cursos superiores do Mercosul**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15200/1/2013_LeonardoKazuodosSantosSerikawa.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

SGUISSARD, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015. DOI:

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV57q5gHBRkDSLrGXr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA JUNIOR, J. R.; KATO, F. B. G. A política de internacionalização da educação superior no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n.1, p. 138-151, jan./abr. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650541/16752>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 5. Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SILVA, R. H. dos R. **Tendências teóricas-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de Doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/907086>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577- 604, dez. 2010. DOI: 10.21713/2358-2332.2010.v7.18. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/18/14>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, jul./dez., p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SOUZA, M. P. de. **Sistema ARCU-SUL: qualidade e regulação na confluência das políticas nacionais e regional**. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/384>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SOUZA, R. F. Áreas do conhecimento. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, [S.l.], v. 5, n. 2, abr. 2004. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/5547>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SRNICEK, N. Os desafios do capitalismo de plataforma: Entendendo a lógica de um novo modelo de negócios. **Juncture**, [S.l.], v. 23. ed. 4. 2017a. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/20505876/2017/23/4>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SRNICEK, N. **Platform Capitalism**. Cambridge-UK: Polity, 2017b.
UNESCO. **Sobre a UNESCO no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/about> Acesso em: 25 jul. 2021.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. **Deliberação do Conselho Geral relativa a fixação do valor das propinas para o ano letivo de 2021/2022**. Lisboa: UL, 2021. Disponível em: https://www.ulisboa.pt/sites/ulisboa.pt/files/basicpage/docs/propinas_ulisboa_aprovada_em_2021_05_27.pdf. Acesso em 25 mar. 2022.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. da S. M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 16-39, 2012. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1002.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

VILARINHO, L. R. G.; GONZALEZ, W. R. C. Diplomas de mestrado e doutorado em Educação obtidos em universidades estrangeiras: o reconhecimento a partir da concretude dos dados. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 26, p. 1057-1082, dez. 2014. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/490>. Acesso em: 15 ago. 2023.

VINCENT-LANCRIN, S.; PFOTENHAUER, S. OCDE. **Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education: Where do we stand?** Paris: OECD Publishing, 2012.

DOI: <https://doi.org/10.1787/19939019>. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9fd0kz0j6b-en.pdf?expires=1676318627&id=id&accname=guest&checksum=9A40C30A2E3E41B58C5CC70D1EFA08FC>. Acesso em: 15 ago. 2023.

VOIGT, A. C. C. M. **Mobilidade estudantil: relações Brasil no MERCOSUL**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

**APÊNDICE A – Quadro de instituições de Educação Superior por data de adesão à
Plataforma Carolina Bori**

Sigla IES	Nome IES	Tipo – Data de Adesão
	Universidade Brasil	Reconhecimento - 31/03/2017
FURG	Universidade Federal Do Rio Grande	Revalidação - 21/03/2017 Reconhecimento - 21/03/2017
MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Reconhecimento - 04/04/2017
PUC GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica De Goiás	Reconhecimento - 17/07/2017
PUC MINAS	Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais	Reconhecimento - 05/10/2017
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Reconhecimento - 05/09/2017
UCAM	Universidade Cândido Mendes	Reconhecimento - 09/04/2021
UCB	Universidade Católica De Brasília	Reconhecimento - 09/05/2017 Revalidação - 03/01/2019
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco	Reconhecimento - 19/06/2018
UCSAL	Universidade Católica Do Salvador	Reconhecimento - 31/10/2017
UDESC	Fundação Universidade Do Estado De Santa Catarina	Revalidação - 03/05/2017 Reconhecimento - 03/05/2017
UEA	Universidade Do Estado Do Amazonas	Reconhecimento - 01/11/2017 Revalidação - 01/11/2017
UECE	Universidade Estadual Do Ceará	Reconhecimento - 30/05/2017
UEG	Universidade Estadual De Goiás	Reconhecimento - 06/06/2017 Revalidação - 08/08/2017
UEL	Universidade Estadual De Londrina	Revalidação - 05/04/2017 Reconhecimento - 05/04/2017
UEM	Universidade Estadual De Maringá	Revalidação - 26/05/2017 Reconhecimento - 26/05/2017
UEMG	Universidade Do Estado De Minas Gerais	Reconhecimento - 23/03/2017 Revalidação - 01/10/2018
UENF	Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Revalidação - 11/04/2017 Reconhecimento - 11/04/2017
UEPA	Universidade Do Estado Do Pará	Revalidação - 04/05/2017 Reconhecimento - 09/05/2017
UEPB	Universidade Estadual Da Paraíba	Revalidação - 17/01/2018 Reconhecimento - 17/01/2018
UEPG	Universidade Estadual De Ponta Grossa	Revalidação - 23/03/2017 Reconhecimento - 23/03/2017
UERJ	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro	Reconhecimento - 11/04/2017 Revalidação - 12/04/2017

UERR	Universidade Estadual De Roraima	Reconhecimento - 03/08/2017 Revalidação - 03/08/2017
UESC	Universidade Estadual De Santa Cruz	Revalidação - 15/01/2018 Reconhecimento - 16/01/2018
UFABC	Fundação Universidade Federal Do Abc	Revalidação - 19/04/2017 Reconhecimento - 19/04/2017
UFAC	Universidade Federal Do Acre	Revalidação - 06/06/2017 Reconhecimento - 19/04/2018
UFAL	Universidade Federal De Alagoas	Revalidação - 05/06/2017 Reconhecimento - 05/06/2017
UFAM	Universidade Federal Do Amazonas	Revalidação - 18/04/2017 Reconhecimento - 18/04/2017
UFBA	Universidade Federal Da Bahia	Revalidação - 14/08/2018 Reconhecimento - 14/08/2018
UFC	Universidade Federal Do Ceará	Revalidação - 02/06/2017 Reconhecimento - 05/06/2017
UFCA	Universidade Federal Do Cariri	Revalidação - 11/04/2017 Reconhecimento - 11/04/2017
UFCG	Universidade Federal De Campina Grande	Revalidação - 30/08/2017 Reconhecimento - 29/04/2019
UFERSA	Universidade Federal Rural Do Semiárido	Revalidação - 25/06/2018 Reconhecimento - 25/06/2018
UFES	Universidade Federal Do Espírito Santo	Revalidação - 05/04/2021 Reconhecimento - 05/04/2021
UFF	Universidade Federal Fluminense	Reconhecimento - 25/07/2018 Revalidação - 25/07/2018
UFFS	Universidade Federal Da Fronteira Sul	Revalidação - 21/03/2017 Reconhecimento - 21/03/2017
UFG	Universidade Federal De Goiás	Revalidação - 03/04/2017 Reconhecimento - 03/04/2017
UFGD	Fundação Universidade Federal Da Grande Dourados	Revalidação - 04/07/2017 Reconhecimento - 04/07/2017
UFLA	Universidade Federal De Lavras	Revalidação - 24/07/2017 Reconhecimento - 24/07/2017
UFMA	Universidade Federal Do Maranhão	Reconhecimento - 17/04/2018
UFMG	Universidade Federal De Minas Gerais	Revalidação - 03/04/2017 Reconhecimento - 03/04/2017
UFMS	Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul	Revalidação - 12/04/2017 Reconhecimento - 12/04/2017
UFMT	Universidade Federal De Mato Grosso	Revalidação - 12/04/2017

		Reconhecimento - 12/04/2017
UFOP	Universidade Federal De Ouro Preto	Revalidação - 24/05/2017 Reconhecimento - 31/05/2017
UFPA	Universidade Federal Do Pará	Revalidação - 28/03/2017 Reconhecimento - 28/03/2017
UFPB	Universidade Federal Da Paraíba	Revalidação - 12/04/2017 Reconhecimento - 12/04/2017
UFPE	Universidade Federal De Pernambuco	Revalidação - 04/05/2017 Reconhecimento - 04/05/2017
UFPEL	Universidade Federal De Pelotas	Revalidação - 13/09/2018 Reconhecimento - 13/09/2018
UFPI	Universidade Federal Do Piauí	Reconhecimento - 28/02/2020
UFPR	Universidade Federal Do Paraná	Revalidação - 06/06/2017 Reconhecimento - 07/06/2017
UFRA	Universidade Federal Rural Da Amazônia	Revalidação - 17/09/2018 Reconhecimento - 17/09/2018
UFRB	Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia	Revalidação - 18/03/2021 Reconhecimento - 18/03/2021
UFRGS	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	Reconhecimento - 03/04/2017 Revalidação - 03/04/2017
UFRJ	Universidade Federal Do Rio De Janeiro	Revalidação - 10/05/2017 Reconhecimento - 10/05/2017
UFRN	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte	Revalidação - 06/04/2017 Reconhecimento - 06/04/2017
UFRPE	Universidade Federal Rural De Pernambuco	Revalidação - 28/06/2017 Reconhecimento - 28/06/2017
UFRRJ	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro	Revalidação - 03/05/2017 Reconhecimento - 03/05/2017
UFS	Universidade Federal De Sergipe	Revalidação - 27/04/2017 Reconhecimento - 02/03/2018
UFSC	Universidade Federal De Santa Catarina	Reconhecimento - 25/04/2017 Revalidação - 30/05/2019
UFSCAR	Universidade Federal De São Carlos	Revalidação - 07/04/2017 Reconhecimento - 13/04/2017
UFSM	Universidade Federal De Santa Maria	Revalidação - 03/04/2017 Reconhecimento - 03/04/2017
UFT	Fundação Universidade Federal Do Tocantins	Revalidação - 06/04/2017 Reconhecimento - 06/04/2017
UFTM	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro	Revalidação - 03/04/2017 Reconhecimento - 11/04/2017

UFU	Universidade Federal De Uberlândia	Revalidação - 03/11/2017 Reconhecimento - 03/11/2017
UFV	Universidade Federal De Viçosa	Reconhecimento - 17/03/2017 Revalidação - 20/02/2020
UFVJM	Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri	Revalidação - 12/06/2018 Reconhecimento - 28/06/2018
UMC	Universidade De Mogi Das Cruzes	Reconhecimento - 04/04/2017
UNAERP	Universidade De Ribeirão Preto	Reconhecimento - 07/01/2021
UNAMA	Universidade Da Amazônia	Reconhecimento - 13/11/2017
UNB	Universidade De Brasília	Reconhecimento - 30/03/2017 Revalidação - 04/05/2017
UNEB	Universidade Do Estado Da Bahia	Reconhecimento - 08/05/2017
UNESA	Universidade Estácio De Sá	Reconhecimento - 27/04/2017
UNESC	Universidade Do Extremo Sul Catarinense	Reconhecimento - 27/03/2017
UNIARP	Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe	Reconhecimento - 24/03/2021
UNICAP	Universidade Católica De Pernambuco	Reconhecimento - 17/03/2021
UNICENTRO	Universidade Estadual Do Centro Oeste	Revalidação - 24/11/2017 Reconhecimento - 24/11/2017
UNICID	Universidade Cidade De São Paulo	Reconhecimento - 16/04/2018
UNIFACS	Universidade Salvador	Reconhecimento - 13/04/2017
UNIFAL-MG	Universidade Federal De Alfenas	Revalidação - 27/03/2017 Reconhecimento - 09/05/2017
UNIFEI	Universidade Federal De Itajubá - Unifei	Revalidação - 10/04/2017 Reconhecimento - 10/04/2017
UNIFRAN	Universidade De Franca	Reconhecimento - 10/06/2021
UNILAB	Universidade Da Integração Internacional Da Lusofonia Afro-Brasileira	Revalidação - 29/11/2018 Reconhecimento - 29/11/2018
UNILASALLE	Universidade La Salle	Reconhecimento - 10/08/2017
UNIMAR	Universidade De Marília	Reconhecimento - 11/04/2017
UNIMES	Universidade Metropolitana De Santos	Reconhecimento - 28/03/2017
UNINOVE	Universidade Nove De Julho	Reconhecimento - 12/04/2017
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal Do Pampa - Unipampa	Revalidação - 24/04/2017 Reconhecimento - 24/04/2017
UNIPAR	Universidade Paranaense	Reconhecimento - 20/03/2017
UNIPLAC	Universidade Do Planalto Catarinense	Reconhecimento - 10/06/2019
UNIR	Fundação Universidade Federal De Rondônia	Revalidação - 17/07/2019 Reconhecimento - 17/07/2019
UNIRIO	Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro	Revalidação - 05/05/2017 Reconhecimento - 05/05/2017
UNISO	Universidade De Sorocaba	Reconhecimento - 05/06/2017

UNITAU	Universidade De Taubaté	Revalidação - 05/02/2020 Reconhecimento - 05/02/2020
UNIUBE	Universidade De Uberaba	Reconhecimento - 12/04/2017
UNIVALI	Universidade Do Vale Do Itajaí	Reconhecimento - 30/03/2017
UNIVASF	Fundação Universidade Federal Do Vale Do São Francisco	Revalidação - 27/03/2017 Reconhecimento - 27/03/2017
UNIVÁS	Universidade Do Vale Do Sapucaí	Reconhecimento - 30/05/2017
UNOESC	Universidade Do Oeste De Santa Catarina	Reconhecimento - 31/10/2017
UNOESTE	Universidade Do Oeste Paulista	Reconhecimento - 07/08/2018
UNP	Universidade Potiguar	Reconhecimento - 05/05/2017
UP	Universidade Positivo	Reconhecimento - 17/05/2018
UPE	Universidade De Pernambuco	Revalidação - 02/05/2017 Reconhecimento - 02/05/2017
UPF	Universidade De Passo Fundo	Reconhecimento - 09/05/2017
USF	Universidade São Francisco	Reconhecimento - 06/07/2020
USS	Universidade Severino Sombra	Reconhecimento - 03/05/2017
USU	Universidade Santa Úrsula	Reconhecimento - 16/07/2018
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal Do Paraná	Revalidação - 03/04/2017 Reconhecimento - 10/04/2017
UTP	Universidade Tuiuti Do Paraná	Reconhecimento - 14/09/2018
UVV	Universidade Vila Velha	Reconhecimento - 16/06/2021
Univeritas UNG	Universidade Universus Veritas Guarulhos	Reconhecimento - 01/10/2017

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na PCB em 23/06/2021

**APÊNDICE B – Quadro de instituições de Educação Superior credenciadas na
Plataforma Carolina Bori, por quantidade de processos por ano (2017-2020)**

	SIGLA	IES	2017	2018	2019	2020	TOTAL
1º	UFMG	Universidade Federal De Minas Gerais	217	455	596	379	1647
2º	UFRGS	Univers. Federal Do Rio Grande Do Sul	124	201	202	128	655
3º	UFRN	Univers. Federal Do Rio Grande Do Norte	124	221	184	126	655
4º	UFG	Universidade Federal De Goiás	64	55	121	79	319
5º	UFC	Universidade Federal Do Ceará	84	126	78	21	309
6º	UFPB	Universidade Federal Da Paraíba	2	66	95	116	279
7º	UFPE	Universidade Federal De Pernambuco	0	4	176	64	244
8º	UFAM	Universidade Federal Do Amazonas	40	17	60	60	177
9º	UFSM	Universidade Federal De Santa Maria	15	28	43	81	167
10º	UFBA	Universidade Federal Da Bahia	0	50	82	34	166
11º	UNIUBE	Universidade De Uberaba	18	31	49	67	165
12º	UNESA	Universidade Estácio De Sá	32	40	34	49	155
13º	UFABC	Fundação Universidade Federal Do Abc	17	32	55	43	147
14º	UNIVALI	Universidade Do Vale Do Itajaí	15	38	57	36	146
15º	UNIRIO	Un. Federal Do Estado Do Rio De Janeiro	8	34	54	40	136
16º	UFSCAR	Universidade Federal De São Carlos	27	30	49	27	133
17º	UFMS	Univers. Federal De Mato Grosso Do Sul	38	21	36	34	129
18º	UFS	Universidade Federal De Sergipe	0	28	67	30	125
19º	UFU	Universidade Federal De Uberlândia	0	19	46	55	120
20º	UCB	Universidade Católica De Brasília	12	29	51	18	110
21º	UFRPE	Univers. Federal Rural De Pernambuco	16	24	47	22	109
22º	UFMT	Universidade Federal De Mato Grosso	15	37	26	23	101
23º	UNICID	Universidade Cidade De São Paulo	0	0	14	86	100
24º	PUCSP	Pontifícia Univers. Católica De São Paulo	3	24	35	32	94
25º	UNOESTE	Universidade Do Oeste Paulista	0	20	41	32	93
26º	UEL	Universidade Estadual De Londrina	14	23	27	16	80
27º	UNIVÁS	Universidade Do Vale Do Sapucaí	3	12	36	27	78
28º	UPE	Universidade De Pernambuco	18	18	18	24	78
29º	UDESC	Fund. Uni. Do Estado De Santa Catarina	3	23	24	15	65
30º	UFPEL	Universidade Federal De Pelotas	0	8	29	28	65
31º	UNEB	Universidade Do Estado Da Bahia	1	25	10	20	56
32º	UNIPAMPA	Fundação Univers. Federal Do Pampa	0	8	33	11	52
33º	MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie	9	12	14	11	46
34º	UESC	Universidade Estadual De Santa Cruz	0	7	8	26	41
35º	UFOP	Universidade Federal De Ouro Preto	5	26	8	2	41
36º	UFVJM	Un. Federal Dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri	0	4	23	13	40
37º	UEMG	Universidade Do Estado De Minas Gerais	7	11	14	7	39
38º	UFAC	Universidade Federal Do Acre	0	7	8	24	39

39°	UFGD	Fundação Un. Federal Da Grande Dourados	1	12	16	9	38
40°	UTFPR	Univers. Tecnológica Federal Do Paraná	4	9	16	8	37
41°	UNINOVE	Universidade Nove De Julho	5	10	9	11	35
42°	UNIMAR	Universidade De Marília	0	3	13	16	32
43°	UEPA	Universidade Do Estado Do Pará	5	6	10	10	31
44°	PUC GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica De Goiás	5	7	14	4	30
45°	UFPA	Universidade Federal Do Pará	0	0	18	11	29
46°	UEPG	Universidade Estadual De Ponta Grossa	6	11	8	2	27
47°	UNIMES	Universidade Metropolitana De Santos	0	3	5	19	27
48°	UPF	Universidade De Passo Fundo	3	11	8	4	26
49°	UNESC	Universidade Do Extremo Sul Catarinense	0	2	11	11	24
50°	UNISO	Universidade De Sorocaba	1	14	6	3	24
51°	UNIVASF	Fundação Un. Federal Do Vale Do São Francisco	1	3	14	4	22
52°	UFLA	Universidade Federal De Lavras	8	12	0	0	20
53°	UNICENTRO	Universidade Estadual Do Centro Oeste	0	3	13	0	16
54°	UNIFAL-MG	Universidade Federal De Alfenas	1	5	9	1	16
55°	UFF	Universidade Federal Fluminense	0	0	6	9	15
56°	UNIR	Fundação Universidade Federal De Rondônia	0	0	5	10	15
57°	UCDB	Universidade Católica Dom Bosco	0	0	8	6	14
58°	UNIPLAC	Universidade Do Planalto Catarinense	0	0	4	10	14
59°	UNP	Universidade Potiguar	2	2	7	3	14
60°	UEPB	Universidade Estadual Da Paraíba	0	11	1	1	13
61°	UENF	Un. Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	3	5	2	2	12
62°	UERJ	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro	5	2	0	1	8
63°	UFCA	Universidade Federal Do Cariri	0	2	0	2	4
64°	UFFS	Universidade Federal Da Fronteira Sul	2	2	0	0	4
65°	UFERSA	Universidade Federal Rural Do Semiárido	0	0	2	1	3
66°	UMC	Universidade De Mogi Das Cruzes	1	0	0	2	3
67°	UNIFACS	Universidade Salvador	1	1	0	1	3
68°	UNIPAR	Universidade Paranaense	1	1	1	0	3
69°	UFMG	Universidade Federal De Campina Grande	0	0	2	0	2
70°	UEM	Universidade Estadual De Maringá	0	1	0	0	1
71°	UFMA	Universidade Federal Do Maranhão	0	0	1	0	1
72°	UP	Universidade Positivo	0	1	0	0	1
	FURG	Universidade Federal Do Rio Grande	0	0	0	0	0
	PUC MINAS	Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais	0	0	0	0	0
	UCAM	Universidade Cândido Mendes	0	0	0	0	0

UCSAL	Universidade Católica Do Salvador	0	0	0	0	0
UEA	Universidade Do Estado Do Amazonas	0	0	0	0	0
UECE	Universidade Estadual Do Ceará	0	0	0	0	0
UEG	Universidade Estadual De Goiás	0	0	0	0	0
UERR	Universidade Estadual De Roraima	0	0	0	0	0
UFAL	Universidade Federal De Alagoas	0	0	0	0	0
UFES	Universidade Federal Do Espírito Santo	0	0	0	0	0
UFPI	Universidade Federal Do Piauí	0	0	0	0	0
UFPR	Universidade Federal Do Paraná	0	0	0	0	0
UFRA	Universidade Federal Rural Da Amazônia	0	0	0	0	0
UFRB	Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia	0	0	0	0	0
UFRJ	Universidade Federal Do Rio De Janeiro	0	0	0	0	0
UFRRJ	Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro	0	0	0	0	0
UFSC	Universidade Federal De Santa Catarina	0	0	0	0	0
UFT	Fundação Universidade Federal Do Tocantins	0	0	0	0	0
UFTM	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro	0	0	0	0	0
UFV	Universidade Federal De Viçosa	0	0	0	0	0
UNAERP	Universidade De Ribeirão Preto	0	0	0	0	0
UNAMA	Universidade Da Amazônia	0	0	0	0	0
UNB	Universidade De Brasília	0	0	0	0	0
UNIARP	Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe	0	0	0	0	0
UNICAP	Universidade Católica De Pernambuco	0	0	0	0	0
UNIFEI	Universidade Federal De Itajubá - Unifei	0	0	0	0	0
UNIFRAN	Universidade De Franca	0	0	0	0	0
UNILAB	Un. Da Integração Int. Da Lusofonia Afro-Brasileira	0	0	0	0	0
UNILASALLE	Universidade La Salle	0	0	0	0	0
UNITAU	Universidade De Taubaté	0	0	0	0	0
Univeritas UNG	Universidade Universus Veritas Guarulhos	0	0	0	0	0
UNOESC	Universidade Do Oeste De Santa Catarina	0	0	0	0	0
USF	Universidade São Francisco	0	0	0	0	0
USS	Universidade Severino Sombra	0	0	0	0	0
USU	Universidade Santa Úrsula	0	0	0	0	0
UTP	Universidade Tuiuti Do Paraná	0	0	0	0	0
UVV	Universidade Vila Velha	0	0	0	0	0
	Universidade Brasil	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

APÊNDICE C – Quadro de nacionalidade de solicitantes de reconhecimento de diplomas de PG via Plataforma Carolina Bori, por quantidade de processos, gênero e ano de solicitação

País	Feminino				Masculino				Outro	TOTAL
	2017	2018	2019	2020	2017	2018	2019	2020	2018	
Alemanha	01	01	01	01	02	04	00	02	00	12
Arábia Saudita	00	00	01	00	00	00	00	00	00	01
Argentina	00	03	04	02	03	01	02	03	00	18
Austrália	00	00	01	00	00	00	00	00	00	01
Bélgica	00	00	00	00	00	01	00	00	00	01
Brasil	456	854	1320	1070	477	1011	1321	929	00	7438
Burkina Faso	00	00	00	00	02	00	02	00	00	04
Canadá	00	00	00	00	00	02	00	00	00	02
Chile	00	01	00	00	00	00	04	00	00	05
Colômbia	02	00	02	00	04	05	03	05	00	21
Cuba	01	05	02	02	03	10	12	04	00	39
Equador	00	00	00	00	00	01	01	00	00	02
Eslovênia	00	00	00	00	00	02	02	00	00	04
Espanha	00	01	02	01	02	06	02	05	00	19
Estados Unidos	00	03	01	00	03	00	02	02	00	11
França	00	02	05	01	01	02	06	02	00	19
Gana	00	00	00	00	00	01	00	00	00	01
Haiti	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Holanda	00	00	00	00	00	01	00	00	00	02
Honduras	00	00	00	00	00	00	01	00	00	01
Hungria	00	00	01	00	00	00	00	00	00	01
Índia	00	00	02	00	00	04	05	03	00	14
Itália	03	01	03	02	06	04	13	09	00	41
Japão	00	00	00	00	00	00	01	00	00	01
Malásia	00	00	00	00	01	00	00	00	00	01
Marrocos	00	00	00	00	01	00	00	01	00	02
México	00	01	01	02	00	02	00	02	00	08
Moçambique	00	01	00	00	00	01	01	02	00	05
Paquistão	01	00	00	00	00	01	01	00	00	03
Paraguai	01	01	00	00	00	00	00	03	00	05
Peru	00	00	00	00	00	03	00	00	00	03
Polônia	00	00	00	00	00	02	00	00	00	02
Porto Rico	00	00	00	00	00	00	01	00	00	02
Portugal	00	05	03	01	09	04	08	04	00	34
Reino Unido	00	00	01	00	00	01	02	01	00	05
República Dominicana	00	00	00	00	00	00	01	01	00	02
Rússia	01	01	01	01	00	00	00	00	00	04

Síria	00	02	00	01	00	00	00	00	00	03
Suíça	00	00	03	00	00	00	03	00	00	06
Tunísia	00	00	02	00	00	00	00	00	00	02
Turquia	00	00	00	00	00	00	01	00	00	02
Venezuela	02	01	04	03	04	04	00	02	02	22
TOTAL										7767

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

**APÊNDICE D – Quadro de quantidade de processos de reconhecimento por estado
brasileiro de domicílio do impetrante**

	BRASILEIROS	ESTRANGEIROS	TOTAL
AC	10	0	10
AL	107	1	108
AM	256	19	275
AP	87	0	87
BA	510	17	527
CE	614	13	627
DF	406	34	440
ES	115	7	122
GO	301	10	311
MA	227	0	227
MG	786	35	821
MS	62	7	69
MT	244	5	249
PA	233	6	239
PB	232	14	246
PE	377	19	396
PI	88	4	92
PR	331	8	339
RJ	417	29	446
RN	204	12	216
RO	96	1	97
RR	81	2	83
RS	580	27	607
SC	254	8	262
SE	99	5	104
SP	640	43	683
TO	83	1	84
TOTAL			7767

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

APÊNDICE E – Quadro com mediana de idade dos solicitantes de reconhecimento por ano da solicitação e estado de domicílio

Estado do Requerente	Mediana			
	2017	2018	2019	2020
AC	50	46,5	43	54
AL	48	44	46	42
AM	48	43	44	50
AP	47	45	50,5	46
BA	44	44	44	46
CE	39	41	43	48
DF	39	37	39	39
ES	42	41,5	43	44
GO	39,5	38,5	41	47
MA	46	42	42,5	42
MG	37	39	37	38
MS	46	46	36	39
MT	48	47	39	45
PA	45	42	41	44
PB	41	41	40	39
PE	38	40,5	41	43
PI	50	47	49	38
PR	35	38	38	37
RJ	37	37	38	40
RN	42	36	42	37
RO	55	47	43	38
RR	52	57	48	51
RS	35	35	37	39
SC	36	37	38,5	37,5
SE	34	39	42	41
SP	34	35	36	38
TO	42,5	35	45	43

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

APÊNDICE F – Quadro com nacionalidade dos diplomas com pedido de reconhecimento por brasileiros por ano (2017-2020)

	2017	2018	2019	2020	TOTAL
África do Sul	2	1	0	1	4
Alemanha	26	57	43	29	155
Argentina	71	108	157	150	486
Austrália	9	14	23	12	58
Áustria	1	6	4	6	17
Bélgica	10	7	9	5	31
Bolívia	1	0	1	0	2
Bulgária	0	2	2	2	6
Canadá	13	14	18	18	63
Chile	17	29	20	19	85
China	1	0	2	1	4
Chipre	0	0	0	1	1
Colômbia	3	5	0	3	11
Coreia do Sul	0	0	0	1	1
Costa Rica	1	0	9	10	20
Cuba	0	4	8	6	18
Dinamarca	5	7	7	3	22
Equador	2	0	0	0	2
Espanha	82	168	211	128	589
Estados Unidos	90	160	250	274	774
Finlândia	0	1	1	1	3
França	47	80	126	62	315
Grécia	0	1	0	0	1
Holanda	6	24	20	19	69
Hong Kong	0	0	1	0	1
Hungria	0	0	0	1	1
Índia	0	0	1	0	1
Irã	0	0	1	0	1
Irlanda	0	7	9	3	19
Israel	1	0	2	0	3
Itália	14	34	34	21	103
Japão	2	5	6	4	17
Líbano	0	0	0	2	2
Lituânia	0	2	0	0	2
Luxemburgo	0	0	0	2	2
Malta	0	0	1	1	2
México	3	4	10	10	27
Noruega	1	3	9	2	15
Nova Zelândia	1	4	0	0	5
Paraguai	186	336	470	437	1429
Peru	2	1	3	1	7

Polônia	1	0	1	1	3
Porto Rico	3	22	36	12	73
Portugal	273	597	958	620	2448
Quênia	0	0	1	0	1
Reino Unido	45	127	123	73	368
Rússia	0	2	2	0	4
Singapura	1	1	0	0	2
Suécia	1	6	10	4	21
Suíça	3	4	6	5	18
Taiwan	0	1	2	0	3
Tunísia	1	0	0	1	2
Ucrânia	0	1	1	0	2
Uruguai	7	22	23	31	83
Vaticano	0	0	0	1	1
Venezuela	1	0	20	16	37
TOTAL					7440

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

APÊNDICE G – Quadro com quantidade de processos de reconhecimento por década e país de expedição do diploma

Período	País	Qtd	Período	País	Qtd	Período	País	Qtd
1966	Reino Unido	1	Década de 1980	EUA	9	Década de 1990	EUA	15
Década de 1970	Reino Unido	1		Reino Unido	2		França	13
	Cuba	1		Alemanha	1		Reino Unido	9
	França	1		Equador	1		Alemanha	4
				França	1		Espanha	3
				Rússia	1		Portugal	3
				Ucrânia	1		Itália	2
					Argentina		1	
					Cuba		1	
					Rússia		1	

Período	País	Qtd	Período	País	Qtd	Período	País	Qtd
Década de 2000	Paraguai	38	Década de 2010	Portugal	2205	Ano de 2020	Portugal	81
	Espanha	30		Paraguai	1332		EUA	73
	EUA	26		EUA	625		Espanha	11
	França	25		Espanha	519		Alemanha	6
	Portugal	24		Argentina	455		Austrália	6
	Reino Unido	16		Reino Unido	317		Reino Unido	6
	Argentina	8		França	263		Holanda	5
	Cuba	6		Alemanha	140		Bulgária	2
	Alemanha	3		Itália	96		Canadá	2
	Canadá	3		Uruguai	79		França	2
	Chile	3		Chile	75		Luxemburgo	2
	Suécia	3		Porto Rico	71		Paraguai	2
	Austrália	2		Holanda	63		Uruguai	2
	Itália	2		Canadá	55		Chipre	1
	Rússia	2		Austrália	49		Hungria	1
	Suíça	2		Venezuela	35		Itália	1
	Bélgica	1		Bélgica	28		Japão	1
	Coreia do Sul	1		Dinamarca	22		Suécia	1
	Grécia	1		México	22			
	Holanda	1		Irlanda	19			
Japão	1	Costa Rica	18					
Peru	1	Suécia	16					
Polônia	1	Áustria	15					
Ucrânia	1	Japão	15					

	Noruega	15
	Suíça	14
	Colômbia	11
	Cuba	10
	Peru	6
	Nova Zelândia	5
	África do Sul	4
	Bulgária	4
	China	4
	Finlândia	3
	Israel	3
	Taiwan	3
	Bolívia	2
	Líbano	2
	Lituânia	2
	Malta	2
	Polônia	2
	Singapura	2
	Tunísia	2
	Equador	1
	Hong Kong	1
	Índia	1
	Quênia	1
	Vaticano	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

APÊNDICE H – 10 IES mais acionadas por brasileiros nos 10 países com maior número de processos por dependência administrativa (2017-2020)

PAÍS	IES	Quant.	Dependência Administrativa
Portugal	Universidade de Coimbra	413	Pública
	Universidade de Lisboa	217	Pública
	Universidade do Minho	211	Pública
	Universidade do Porto	204	Pública
	Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto	184	Pública
	Universidade Fernando Pessoa	135	Privada
	Universidade de Trás- Os- Montes e Alto Douro	130	Pública
	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	110	Privada
	Universidade Nova de Lisboa	105	Pública
	Universidade de Aveiro	99	Pública
Paraguai	Universidad Americana	178	Privada
	UAA- Universidad Autónoma de Asuncion	114	Privada
	Universidad San Lorenzo	111	Privada
	Universidad Interamericana - Facultad de Postgrado	101	Privada
	Facultad Interamericana de Ciencias Sociales	95	Privada
	Universidad Columbia Del Paraguay	73	Privada
	Universidad de La Integración de Las Américas	70	Privada
	Universidad Internacional Tres Fronteras (Uninter)	70	Privada
	Universidad Del Sol	69	Privada
	Universidad San Carlos	69	Privada
EUA	Florida Christian University	59	Privada
	Logos University International	47	Privada
	Universidad Grendal	41	Privada
	Must University	32	Privada
	Theology & Sciences Institute Of Florida Usa Inc	24	Privada
	Institute Theology Science	22	Privada
	University Of Georgia	18	Pública
	New York University	14	Privada
	Unilogos	14	Privada
	University Of Florida	14	Pública
Espanha	Universidad de Salamanca	65	Pública
	Universidad Europea Del Atlantico	44	Privada
	Universidad de Barcelona	43	Pública
	Universidad de Leon	34	Pública
	Universidad Complutense de Madrid	29	Pública
	Universitat Autònoma de Barcelona	23	Pública
	Universidad Autónoma de Madrid	20	Pública
	Universidad Pablo de Olavide	20	Pública

	Universitat Politècnica de Catalunya	17	Pública
	Universidad de Alcalá de Henares	15	Pública
Argentina	Umsa - Universidad Del Museo Social Argentino	130	Privada
	Universidad Del Salvador	64	Privada
	Instituto Universitario Italiano de Rosario	37	Privada
	Universidad de Ciencias Empresariales Y Sociales	28	Privada
	Universidad Nacional de Misiones	26	Pública
	Universidad Nacional de Rosario	25	Pública
	Universidad Nacional de Tres de Febrero	24	Pública
	Universidad Argentina Jonh F Kennedy	18	Privada
	Universidad Católica de Santa Fe	18	Privada
	Universidad Tecnológica Nacional	16	Pública
Reino Unido	University Of Birmingham	20	Pública
	University Of London - University College London	20	Pública
	University Of Cambridge	16	Pública
	University Of London - King's College London	15	Pública
	University Of Oxford	13	Pública
	University Of Reading	12	Pública
	The University Of Edinburgh	11	Pública
	Durham University	10	Pública
	University Of Nottingham	10	Pública
	Imperial College London	9	Pública
França	Université Sorbonne Nouvelle - Paris Iii	22	Pública
	École Des Hautes Études En Sciences Sociales	17	Pública
	Université Panthéon Sorbonne - Paris I	15	Pública
	Université Paris-Sorbonne - Paris Iv	11	Pública
	Université Paris Descartes - Paris V	09	Pública
	Université Paris Nord - Paris Xiii	09	Pública
	Aix Marseille Université	08	Pública
	Iae Bordeaux	08	Pública
	Université Paris 8 - Vincennes-Saint Denis	08	Pública
	Université Lille Nord De France	07	Pública
Alemanha	Technische Universität Dortmund	09	Pública
	Freie Universität Berlin	06	Pública
	Universität Bremen	06	Pública
	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	05	Pública
	Eberhard Karls Universität Tübingen	05	Pública
	Georg-August-Universität Göttingen	05	Pública
	Ludwig-Maximilians-Universität München	05	Pública
	Martin Luther Universität	05	Pública
	Technische Universität Berlin	05	Pública
	Technische Universität München	05	Pública
Itália	Università di Bologna	12	Pública

	Università Degli Studi di Roma ""Tor Vergata""	10	Pública
	Politecnico di Milano	08	Pública
	Pontificia Università Lateranense	07	Privada
	Università Pontificia Salesiana	07	Privada
	Università Degli Studi di Roma "La Sapienza"	06	Pública
	Università Degli Studi di Torino	06	Pública
	Università di Pisa	06	Pública
	Politecnico di Torino - Facoltà Di Ingegneria	04	Pública
	Università Degli Studi di Perugia	04	Pública
Chile	Universidad Del Mar	19	Pública
	Universidad de Chile	13	Pública
	Facultad de Ciencias Sociales Y Humanidades de Chile	10	Pública
	Universidad Pedro de Valdivia	09	Privada
	Universidad de Santiago de Chile	08	Público
	Universidad Sek	06	Privada
	Pontificia Universidad Católica de Chile	03	Privada
	Universidad Central de Chile	03	Privada
	Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciencias Sociales de Chile	02	Pública
	Universidad Catolica Raul Silva Henriquez	02	Privada

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

APÊNDICE I – Quantidade de processos inseridos na Plataforma Carolina Bori pelos imigrantes por nacionalidade (2017-2020)

Nacionalidade do imigrante	Origem do diploma	Quant. de processos
Itália	Alemanha	1
	Canadá	2
	Dinamarca	1
	Estados Unidos	1
	França	2
	Itália	31
	Portugal	3
Cuba	Cuba	29
	Espanha	5
	Índia	1
	Rússia	4
Portugal	Canadá	1
	Espanha	1
	Estados Unidos	1
	Portugal	27
	Reino Unido	4
Colômbia	Argentina	1
	Canadá	1
	Colômbia	11
	França	3
	Itália	1
	México	2
	Rússia	1
	Venezuela	1
5° Venezuela	Espanha	1
	Reino Unido	1
	Venezuela	20
6° Espanha	Alemanha	1
	Espanha	14
	Reino Unido	3
	Suécia	1
França	Alemanha	1
	Canadá	1
	França	17
Argentina	Argentina	15
	Canadá	1
	Espanha	1

	Holanda	1
Índia	Estados Unidos	2
	França	1
	Índia	10
	Itália	1
Alemanha	Alemanha	10
	Colômbia	1
	Estados Unidos	1
Estados Unidos	Alemanha	1
	Estados Unidos	10
México	Espanha	2
	Estados Unidos	2
	Holanda	1
	México	3
Suíça	Alemanha	1
	Reino Unido	2
	Suíça	3
Chile	Espanha	2
	Estados Unidos	1
	Reino Unido	2
Moçambique	África do Sul	1
	Espanha	1
	Moçambique	2
	Portugal	1
Reino Unido	Estados Unidos	1
	Reino Unido	4
Peru	Espanha	3
	Estados Unidos	1
	Peru	1
Burkina Faso	França	4
Eslovênia	Portugal	4
Rússia	Alemanha	1
	Israel	1
	Rússia	2
Paraguai	Paraguai	3
Paquistão	Paquistão	3
Síria	Líbano	3
Equador	Espanha	1
	Peru	1

Marrocos	França	1
	Portugal	1
Polônia	França	1
	Polônia	1
República Dominicana	Estados Unidos	2
Tunísia	França	1
	Tunísia	1
Arábia Saudita	Tunísia	1
Austrália	Austrália	1

Bélgica	Bélgica	1
Canadá	Canadá	1
Gana	Gana	1
Holanda	Holanda	1
Honduras	Espanha	1
Hungria	Hungria	1
Japão	França	1
Malásia	Estados Unidos	1
Porto Rico	Espanha	1
Turquia	Turquia	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

APÊNDICE J – Quantidade de processos de reconhecimento de diplomas de PG por grande área do conhecimento e país de origem do diploma

Ciências Agrárias									
Europa	Qt	América	Qt	Ásia	Qt	Oceania	Qt	África	Qt
Alemanha	5	Bolívia	1	Índia	2	Austrália	4		
Dinamarca	2	Canadá	5	Israel	1	Nova Zelândia	4		
Espanha	22	Cuba	3	Japão	1				
França	3	EUA	42						
Holanda	1	Paraguai	1						
Irlanda	1	Porto Rico	1						
Itália	5								
Polônia	2								
Portugal	16								
Reino Unido	5								
Suécia	1								

Ciências Biológicas									
Europa	Qt	América	Qt	Ásia	Qt	Oceania	Qt	África	Qt
Alemanha	15	Argentina	6	Índia	4	Austrália	7	África do Sul	1
Bélgica	2	Canadá	10					Tunísia	1
Dinamarca	3	Colômbia	1						
Espanha	12	Costa Rica	1						
Finlândia	1	Cuba	2						
França	4	EUA	33						
Holanda	5	México	3						
Irlanda	1	Paraguai	1						
Itália	3	Porto Rico	1						
Noruega	3	Uruguai	1						
Portugal	31	Venezuela	1						
Reino Unido	41								
Suécia	7								
Suíça	3								

Ciências da Saúde									
Europa	Qt	América	Qt	Ásia	Qt	Oceania	Qt	África	Qt
Alemanha	12	Argentina	50	Japão	3	Austrália	11	África do Sul	2
Bélgica	6	Canadá	7			Lituânia	2	Tunísia	1
Dinamarca	2	Chile	12						
Espanha	59	Colômbia	1						
França	20	Cuba	3						
Holanda	7	EUA	25						
Itália	5	México	6						

Ciências Sociais Aplicadas									
Europa	Qt	América	Qt	Ásia	Qt	Oceania	Qt	África	Qt
Alemanha	40	Argentina	212	China	3	Austrália	13	África do Sul	1
Áustria	5	Bolívia	1	Hong Kong	1				
Bélgica	4	Canadá	7	Índia	1				
Bulgária	2	Chile	17	Japão	3				
Dinamarca	4	Colômbia	2	Líbano	2				
Espanha	226	Cuba	8	Paquistão	1				
França	85	EUA	120	Singapura	1				
Holanda	28	México	5						
Hungria	2	Paraguai	121						
Irlanda	4	Peru	2						
Itália	41	Porto Rico	11						
Malta	2	Uruguai	25						
Noruega	3	Venezuela	1						
Portugal	1.029								
Reino Unido	79								
Suécia	2								
Suíça	6								

Engenharias									
Europa	Qt	América	Qt	Ásia	Qt	Oceania	Qt	África	Qt
Alemanha	25	Canadá	11	Coreia do Sul	1	Austrália	5	Tunísia	1
Áustria	1	Colômbia	4	Japão	6				
Bélgica	4	Cuba	15	Líbano	1				
Dinamarca	4	EUA	78	Turquia	1				
Espanha	16	Porto Rico	2						
Finlândia	1	Venezuela	2						
França	49								
Holanda	6								
Irlanda	2								
Itália	7								
Luxemburgo	2								
Polônia	1								
Portugal	93								
Reino Unido	47								
Rússia	1								
Suécia	1								
Suíça	3								
Ucrânia	1								

Linguística, Letras e Artes									
Europa	Qt	América	Qt	Ásia	Qt	Oceania	Qt	África	Qt
Alemanha	10	Argentina	5	Israel	1	Austrália	3	Moçambique	1

Áustria	1	Canadá	14
Bélgica	2	Chile	1
Bulgária	4	Colômbia	1
Dinamarca	3	EUA	138
Espanha	48	México	2
Finlândia	1	Paraguai	16
França	43	Porto Rico	7
Holanda	6	Venezuela	1
Irlanda	2		
Itália	12		
Polônia	1		
Portugal	128		
Reino Unido	43		
Rússia	6		

Multidisciplinar									
Europa	Qt	América	Qt	Ásia	Qt	Oceania	Qt	África	Qt
Alemanha	12	Argentina	35	Índia	2	Austrália	5		
Áustria	2	Canadá	5	Japão	2				
Bélgica	2	Chile	5	Taiwan	1				
Dinamarca	1	Colômbia	2						
Espanha	45	Costa Rica	2						
França	20	Cuba	1						
Holanda	5	EUA	45						
Itália	4	México	3						
Portugal	143	Paraguai	79						
Reino Unido	17	Peru	1						
Suécia	3	Porto Rico	8						
Suça	1	Venezuela	3						

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

**APÊNDICE K – Quantidade de processos de reconhecimento de diplomas de PG por
área do conhecimento e tipo de curso**

ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL	MESTRADO	DOCTORADO
Educação	2309	1839	470
Direito	901	640	261
Administração	698	542	156
Artes	323	166	157
Educação Física	226	151	75
Interdisciplinar	196	142	54
Psicologia	174	85	89
Comunicação	143	93	50
Saúde Coletiva	129	87	42
Ciência da Computação	128	44	84
Ciência Política	128	87	41
Letras	120	67	53
Ensino	119	89	30
Sociologia	89	38	51
Engenharia Civil	88	51	37
Ciências Ambientais	84	58	26
História	79	33	46
Arquitetura e Urbanismo	71	56	15
Engenharia Mecânica	71	24	47
Economia	68	24	44
Filosofia	63	17	46
Ecologia	61	8	53
Medicina	59	23	36
Engenharia Elétrica	57	27	30
Fisioterapia e Terapia Ocupacional	52	25	27
Engenharia de Produção	51	24	27
Antropologia	50	16	34
Desenho Industrial	49	30	19
Geografia	47	11	36
Agronomia	46	15	31
Matemática	44	5	39
Planejamento Urbano e Regional	44	37	7
Química	42	5	37
Turismo	42	18	24
Física	40	2	38
Farmácia	32	13	19
Linguística	32	23	9
Ciência da Informação	30	15	15
Engenharia Química	27	5	22
Biologia Geral	25	6	19
Engenharia de Materiais e Metalúrgica	25	5	20

Enfermagem	24	14	10
Geociências	24	3	21
Medicina Veterinária	24	2	22
Ciência e Tecnologia de Alimentos	22	12	10
Genética	22	5	17
Materiais	20	3	17
Bioquímica	17	0	17
Probabilidade e Estatística	17	4	13
Teologia	16	13	3
Zoologia	15	4	11
Microbiologia	14	4	10
Zootecnia	14	3	11
Biotecnologia	13	3	10
Engenharia Sanitária	12	6	6
Nutrição	12	6	6
Arqueologia	11	8	3
Museologia	11	2	9
Odontologia	11	2	9
Botânica	10	1	9
Serviço Social	10	10	0
Engenharia de Transporte	8	5	3
Fisiologia	8	0	8
Recursos Florestais e Engenharia Florestal	6	4	2
Engenharia de Minas	5	1	4
Demografia	4	0	4
Engenharia Agrícola	4	0	4
Engenharia Biomédica	4	3	1
Farmacologia	4	1	3
Parasitologia	4	3	1
Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca	4	1	3
Oceanografia	3	0	3
Engenharia Naval e Oceânica	2	2	0
Engenharia Nuclear	2	0	2
Imunologia	1	0	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

APÊNDICE L – Quantidade de processos de reconhecimento de diplomas estrangeiros de PG impetrados por brasileiros por área de conhecimento e país de origem (2017-2020)

Área do conhecimento: Administração	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	5
Argentina	55
Austrália	3
Áustria	1
Bélgica	1
Bolívia	1
Bulgária	2
Canadá	3
Chile	6
China	1
Colômbia	1
Dinamarca	3
Espanha	46
Estados Unidos	46
França	23
Holanda	6
Hong Kong	1
Índia	1
Irlanda	2
México	3
Noruega	2
Paraguai	81
Peru	2
Porto Rico	10
Portugal	351
Reino Unido	24
Singapura	1
Suíça	2
Uruguai	15

Área do conhecimento: Agronomia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2
Cuba	1
Dinamarca	1
Espanha	7

Estados Unidos	24
França	1
Holanda	1
Japão	1
Nova Zelândia	4
Paraguai	1
Portugal	3

Área do conhecimento: Antropologia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	4
Bélgica	2
Costa Rica	1
Espanha	8
Estados Unidos	7
França	9
Holanda	2
Polônia	1
Porto Rico	1
Portugal	12
Reino Unido	2
Suécia	1

Área do conhecimento: Arqueologia	
PAÍS	QUANT.
Espanha	2
Itália	1
Portugal	6
Reino Unido	2

Área do conhecimento: Arquitetura e Urbanismo	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2
Austrália	2
Chile	1
Colômbia	1

Espanha	23
Estados Unidos	9
França	2
Holanda	2
Itália	5
Japão	2
Portugal	15
Reino Unido	6
Suécia	1

Área do conhecimento: Artes	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	6
Argentina	3
Austrália	3
Áustria	1
Bélgica	1
Bulgária	4
Canadá	11
Chile	1
Dinamarca	3
Espanha	12
Estados Unidos	119
Finlândia	1
França	29
Holanda	3
Irlanda	1
Israel	1
Itália	4
México	1
Paraguai	4
Portugal	94
Reino Unido	21

Área do conhecimento: Biologia Geral	
PAÍS	QUANT.
Austrália	2
Canadá	1
Cuba	1
Espanha	1
Estados Unidos	4
Itália	2
Portugal	9

Reino Unido	5
-------------	---

Área do conhecimento: Bioquímica	
PAÍS	QUANT.
Espanha	2
Estados Unidos	6
França	1
Irlanda	1
Itália	1
Portugal	2
Reino Unido	3
Suíça	1

Área do conhecimento: Biotecnologia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	3
Espanha	2
Estados Unidos	2
França	1
Peru	1
Portugal	2
Reino Unido	2

Área do conhecimento: Botânica	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Argentina	1
Austrália	1
Dinamarca	1
Estados Unidos	2
Holanda	1
Portugal	1
Reino Unido	2

Área do conhecimento: Ciência da Computação	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	3
Austrália	2
Áustria	1
Bélgica	1

Chipre	1
Espanha	12
Estados Unidos	15
França	27
Holanda	4
Irlanda	3
Itália	4
Paraguai	3
Portugal	31
Reino Unido	17
Suécia	2
Suíça	2

Área do conhecimento: Ciência da Informação	
PAÍS	QUANT.
Argentina	1
Espanha	2
Paraguai	2
Portugal	24
Reino Unido	1

Área do conhecimento: Ciência e Tecnologia de Alimentos	
PAÍS	QUANT.
Canadá	1
Espanha	4
Estados Unidos	3
França	1
Itália	1
Portugal	9
Reino Unido	2
Suécia	1

Área do conhecimento: Ciência Política	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	8
Argentina	9
Áustria	3
Bélgica	5
Canadá	1
Chile	2

China	1
Colômbia	1
Costa Rica	16
Espanha	7
Estados Unidos	11
França	6
Holanda	4
Irlanda	3
Israel	1
Itália	2
México	2
Paraguai	2
Portugal	24
Reino Unido	16
Suécia	1
Taiwan	2
Venezuela	1

Área do conhecimento: Ciências Ambientais	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	3
Argentina	4
Austrália	2
Chile	1
Colômbia	1
Costa Rica	1
Espanha	14
Estados Unidos	2
Holanda	1
México	1
Paraguai	14
Porto Rico	1
Portugal	37
Reino Unido	2

Área do conhecimento: Comunicação	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2
Argentina	1
Áustria	2
Chile	1
Dinamarca	1

Espanha	16
Estados Unidos	5
França	10
Holanda	5
Itália	1
Portugal	94
Reino Unido	4
Suíça	1

Área do conhecimento: Demografia	
PAÍS	QUANT.
Estados Unidos	3
Reino Unido	1

Área do conhecimento: Desenho Industrial	
PAÍS	QUANT.
Austrália	3
Espanha	4
Estados Unidos	7
França	1
Holanda	2
Itália	8
Portugal	23
Reino Unido	1

Área do conhecimento: Direito	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	21
Argentina	146
Austrália	1
Áustria	2
Bélgica	1
Canadá	3
Chile	8
China	2
Espanha	103
Estados Unidos	28
França	32
Holanda	7
Irlanda	1
Itália	19
Malta	2

Paraguai	36
Porto Rico	1
Portugal	450
Reino Unido	25
Suíça	3
Uruguai	10

Área do conhecimento: Ecologia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	4
Austrália	3
Bélgica	2
Canadá	3
Espanha	4
Estados Unidos	10
Finlândia	1
França	1
Holanda	2
Noruega	3
Porto Rico	1
Portugal	7
Reino Unido	17
Suécia	2
Suíça	1

Área do conhecimento: Economia	
PAÍS	QUANT.
África do Sul	1
Alemanha	2
Argentina	7
Austrália	2
Canadá	1
Chile	1
Cuba	3
Espanha	11
Estados Unidos	8
França	4
Hungria	1
Irlanda	1
Itália	2
México	1
Noruega	1
Portugal	13

Reino Unido	8
Suécia	1

Tunísia	1
Uruguai	1

Área do conhecimento: Educação	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2
Argentina	121
Austrália	3
Áustria	3
Canadá	3
Chile	43
Cuba	8
Espanha	50
Estados Unidos	234
França	8
Holanda	1
Irlanda	2
Itália	5
México	6
Noruega	1
Nova Zelândia	1
Paraguai	1108
Porto Rico	39
Portugal	574
Reino Unido	6
Suíça	1
Uruguai	55
Venezuela	35

Área do conhecimento: Enfermagem	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Argentina	7
Espanha	1
México	1
Paraguai	3
Portugal	10
Reino Unido	1

Área do conhecimento: Engenharia Agrícola	
PAÍS	QUANT.
Espanha	4

Área do conhecimento: Engenharia Biomédica	
PAÍS	QUANT.
Estados Unidos	3
Itália	1

Área do conhecimento: Engenharia Civil	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Austrália	2
Canadá	2
Espanha	2
Estados Unidos	22
França	7
Holanda	1
Itália	1
Japão	4
Luxemburgo	2
Portugal	35
Reino Unido	9

Área do conhecimento: Educação Física	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	4
Austrália	7
Bélgica	2
Chile	9
Dinamarca	1
Espanha	29
Estados Unidos	7
França	1
México	1
Paraguai	17
Portugal	137
Reino Unido	9

Área do conhecimento: Engenharia de Materiais e Metalúrgica	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2
Bélgica	4
Canadá	2
Cuba	1
Dinamarca	1
Estados Unidos	6
França	5
Reino Unido	4

Área do conhecimento: Engenharia de Minas	
PAÍS	QUANT.
Cuba	1
Estados Unidos	1
Portugal	2
Reino Unido	1

Área do conhecimento: Engenharia de Produção	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2
Canadá	4
Espanha	1
Estados Unidos	6
Finlândia	1
França	7
Irlanda	1
Portugal	25
Reino Unido	4

Área do conhecimento: Engenharia de Transporte	
PAÍS	QUANT.
Estados Unidos	5
Portugal	2
Reino Unido	1

Área do conhecimento: Engenharia de Elétrica	
--	--

PAÍS	QUANT.
Alemanha	8
Austrália	1
Canadá	1
Dinamarca	1
Espanha	9
Estados Unidos	9
França	10
Holanda	2
Irlanda	1
Itália	1
Japão	1
Portugal	6
Reino Unido	7

Área do conhecimento: Engenharia Mecânica	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	8
Coreia do Sul	1
Cuba	1
Dinamarca	2
Espanha	1
Estados Unidos	20
França	15
Holanda	3
Japão	1
Portugal	5
Reino Unido	12
Rússia	1
Ucrânia	1

Área do conhecimento: Engenharia Naval e Oceânica	
PAÍS	QUANT.
Portugal	2

Área do conhecimento: Engenharia Nuclear	
PAÍS	QUANT.
Itália	2

Área do conhecimento: Engenharia Química	
PAÍS	QUANT.
Austrália	2
Canadá	2
Colômbia	2
Espanha	1
Estados Unidos	2
França	1
Portugal	7
Reino Unido	9
Suécia	1

Área do conhecimento: Engenharia Sanitária	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2
Áustria	1
Espanha	1
Estados Unidos	4
Porto Rico	2
Portugal	2

Área do conhecimento: Ensino	
PAÍS	QUANT.
Argentina	12
Chile	2
Espanha	1
Estados Unidos	16
França	4
Paraguai	47
Porto Rico	4
Portugal	32
Taiwan	1

Área do conhecimento: Farmácia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Austrália	1
Bélgica	1
Chile	1
Espanha	4

Estados Unidos	1
França	10
Itália	2
Portugal	8
Reino Unido	2
Ucrânia	1

Área do conhecimento: Farmacologia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Espanha	1
Estados Unidos	1
Paraguai	1

Área do conhecimento: Filosofia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	8
Argentina	3
Austrália	1
Bélgica	2
Canadá	1
Espanha	10
Estados Unidos	2
França	4
Itália	8
México	1
Porto Rico	1
Portugal	11
Reino Unido	8
Suécia	2
Vaticano	1

Área do conhecimento: Física	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	6
Austrália	1
Áustria	1
Dinamarca	2
Estados Unidos	3
França	6
Itália	5
Japão	1

Noruega	2
Reino Unido	13

Área do conhecimento: Fisiologia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Austrália	1
Canadá	1
Dinamarca	2
Reino Unido	3

Área do conhecimento: Fisioterapia e Terapia Ocupacional	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2
Argentina	7
Austrália	2
Bélgica	1
Canadá	4
Espanha	3
Estados Unidos	6
França	2
Holanda	2
Japão	1
Paraguai	5
Portugal	13
Reino Unido	4

Área do conhecimento: Genética	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Espanha	3
Estados Unidos	6
Holanda	1
Portugal	2
Reino Unido	5
Suécia	3
Tunísia	1

Área do conhecimento: Geociências	
PAÍS	QUANT.

Alemanha	2
Austrália	1
Estados Unidos	1
França	3
Holanda	1
Itália	1
México	1
Portugal	7
Reino Unido	6
Suíça	1

Área do conhecimento: Geografia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Argentina	3
Bélgica	1
Canadá	2
Chile	1
Espanha	10
Estados Unidos	2
França	4
México	1
Paraguai	2
Portugal	17
Reino Unido	3

Área do conhecimento: História	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Argentina	3
Colômbia	3
Espanha	13
Estados Unidos	1
França	7
Grécia	1
Holanda	1
Itália	2
Portugal	43
Reino Unido	4

Área do conhecimento: Imunologia	
PAÍS	QUANT.

Suíça	1
-------	---

Portugal	29
Reino Unido	16

Área do conhecimento: Interdisciplinar	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	6
Argentina	19
Austrália	3
Áustria	2
Bélgica	2
Canadá	1
Chile	2
Colômbia	1
Costa Rica	1
Dinamarca	1
Espanha	27
Estados Unidos	17
França	11
Holanda	3
Itália	3
Japão	2
México	2
Paraguai	16
Porto Rico	3
Portugal	57
Reino Unido	13
Suécia	3
Suíça	1

Área do conhecimento: Linguística	
PAÍS	QUANT.
Bélgica	1
Canadá	1
Espanha	4
Estados Unidos	4
França	5
Paraguai	5
Porto Rico	3
Portugal	4
Reino Unido	5

Área do conhecimento: Matemática	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2
Argentina	2
Chile	1
Dinamarca	2
Espanha	7
Estados Unidos	6
França	3
Holanda	1
Irã	1
Paraguai	1
Portugal	10
Reino Unido	5
Rússia	3

Área do conhecimento: Letras	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Argentina	2
Canadá	2
Espanha	30
Estados Unidos	13
França	9
Holanda	2
Irlanda	1
Itália	2
México	1
Paraguai	7
Polonia	1
Porto Rico	4

Área do conhecimento: Materiais	
PAÍS	QUANT.
Estados Unidos	6
França	1
Itália	1
Paraguai	1
Portugal	11

Área do conhecimento: Medicina	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2

Argentina	18
Bélgica	1
Canadá	2
Cuba	1
Espanha	9
Estados Unidos	1
França	4
Holanda	2
Itália	2
Japão	2
Portugal	7
Reino Unido	8

PAÍS	QUANT.
Espanha	4
França	2
Holanda	2
Portugal	1
Reino Unido	3

Área do conhecimento: Oceanografia	
PAÍS	QUANT.
França	1
Reino Unido	2

Área do conhecimento: Medicina Veterinária	
PAÍS	QUANT.
Canadá	2
Dinamarca	1
Espanha	4
Estados Unidos	11
Israel	1
Itália	3
Reino Unido	2

Área do conhecimento: Odontologia	
PAÍS	QUANT.
África do Sul	2
Argentina	3
Canadá	1
Espanha	3
Estados Unidos	1
Portugal	1

Área do conhecimento: Microbiologia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2
Canadá	4
França	2
Holanda	1
Portugal	4
Suécia	1

Área do conhecimento: Parasitologia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Cuba	1
Portugal	2

Área do conhecimento: Museologia	
PAÍS	QUANT.
Bélgica	1
França	1
Holanda	1
Portugal	8

Área do conhecimento: Planejamento Urbano e Regional	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	5
Bélgica	1
Espanha	7
Estados Unidos	7
França	2
Holanda	4
Itália	1
Japão	1
Portugal	13
Reino Unido	3

Área do conhecimento: Nutrição	
--------------------------------	--

Área do conhecimento: Probabilidade e Estatística	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	5
Espanha	2
Estados Unidos	2
Noruega	4
Reino Unido	4

Área do conhecimento: Recursos Florestais e Engenharia Florestal	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Austrália	2
Estados Unidos	1
Itália	1
Porto Rico	1

Área do conhecimento: Psicologia	
PAÍS	QUANT.
Argentina	39
Austrália	2
Chile	1
Espanha	34
Estados Unidos	5
França	10
Irlanda	1
Itália	6
Noruega	1
Paraguai	6
Porto Rico	2
Portugal	51
Quênia	1
Reino Unido	10
Singapura	1
Suíça	4

Área do conhecimento: Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca	
PAÍS	QUANT.
Espanha	2
Portugal	1
Reino Unido	1

Área do conhecimento: Saúde Coletiva	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	1
Argentina	13
Austrália	1
Bélgica	1
Chile	2
Espanha	3
Estados Unidos	6
França	1
Itália	1
Lituânia	2
México	4
Paraguai	66
Peru	1
Portugal	20
Reino Unido	6
Suécia	1

Área do conhecimento: Química	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	6
Canadá	2
Colômbia	1
Espanha	5
Estados	1
França	6
Japão	1
Líbano	2
Portugal	8
Reino Unido	8
Suécia	1
Venezuela	1

Área do conhecimento: Serviço Social	
PAÍS	QUANT.
Estados Unidos	2
Portugal	8

Área do conhecimento: Sociologia	
PAÍS	QUANT.
Argentina	7
Chile	2
Equador	2
Espanha	16
Estados Unidos	7
França	10
Itália	1
Noruega	1
Paraguai	1
Portugal	35
Reino Unido	6
Uruguai	1

Área do conhecimento: Teologia	
PAÍS	QUANT.
África do Sul	1
Alemanha	1
Estados Unidos	5
França	2
Itália	4
Peru	3

Área do conhecimento: Turismo	
PAÍS	QUANT.
Austrália	2

Espanha	8
Estados Unidos	3
França	2
Holanda	1
Portugal	25
Reino Unido	1

Área do conhecimento: Zoologia	
PAÍS	QUANT.
Alemanha	2
Costa Rica	1
Estados Unidos	4
México	1
Portugal	3
Reino Unido	3
Uruguai	1

Área do conhecimento: Zootecnia	
PAÍS	QUANT.
Austrália	2
Bolívia	1
Canadá	2
Estados Unidos	3
França	1
Irlanda	1
Polonia	1
Portugal	3

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

**APÊNDICE M – Quantidade de processos de reconhecimento de diplomas estrangeiros
de PG impetrados por estrangeiros por área de conhecimento e país de origem
(2017-2020)**

ÁREA DO CONHECIMENTO	TOTAL	MESTRADO	DOUTORADO
Educação	25	6	19
Artes	17	12	5
Filosofia	16	3	13
Matemática	16	6	10
Administração	13	7	6
Física	13	3	10
Sociologia	12	4	8
Direito	10	2	8
Engenharia Civil	10	6	4
Ciência da Computação	9	1	8
Engenharia Elétrica	9	4	5
Interdisciplinar	9	4	5
Arquitetura e Urbanismo	8	4	4
Geografia	8	3	5
História	8	5	3
Psicologia	8	5	3
Química	7	1	6
Zoologia	7	1	6
Ciência Política	6	3	3
Comunicação	6	1	5
Economia	6	3	3
Engenharia de Produção	6	2	4
Engenharia Mecânica	6	3	3
Antropologia	5	2	3
Ecologia	5	1	4
Geociências	5	2	3
Letras	5	1	4
Materiais	5	0	5
Arqueologia	4	0	4
Biotecnologia	4	1	3
Engenharia de Materiais e Metalúrgica	4	1	3
Medicina	4	1	3
Medicina Veterinária	4	2	2
Saúde Coletiva	4	3	1
Ciências Ambientais	3	3	0
Engenharia Química	3	1	2
Genética	3	0	3
Linguística	3	0	3

Odontologia	3	0	3
Agronomia	2	1	1
Biologia Geral	2	1	1
Ciência da Informação	2	0	2
Educação Física	2	1	1
Farmácia	2	0	2
Fisioterapia e Terapia Ocupacional	2	1	1
Turismo	2	2	0
Bioquímica	1	0	1
Botânica	1	0	1
Ciência e Tecnologia de Alimentos	1	0	1
Demografia	1	0	1
Engenharia Biomédica	1	0	1
Engenharia Sanitária	1	0	1
Ensino	1	1	0
Farmacologia	1	1	0
Fisiologia	1	0	1
Imunologia	1	0	1
Microbiologia	1	1	0
Oceanografia	1	0	1
Planejamento Urbano e Regional	1	0	1
Probabilidade e Estatística	1	1	0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)

**APÊNDICE N – Quantidade de processos de reconhecimento de diplomas estrangeiros
de PG por etapa e situação da última movimentação na Plataforma Carolina Bori
(2017-2020)**

Etapa: Análise Acadêmica				
Situação do processo	2017	2018	2019	2020
Aguardando Decisão Final do Conselho / Câmara	1	2	4	11
Aguardando Envio de Informações Complementares	0	0	1	3
Aguardando Parecer da Comissão	0	3	11	2
Aguardando parecer do Relator	1	1	1	2
Aguardando Validação das Informações Complementares	0	0	1	1
Análise substantiva iniciada	3	4	25	15
Cancelada pela Instituição	25	48	40	11
Encaminhado para a unidade de Cursos e Programas	2	2	3	4
Encaminhado para a unidade de Faculdades, Escolas e Institutos	0	1	6	6
Encaminhado para o Conselho / Câmara	2	6	15	13
Encaminhado para o Gestor / Responsável	9	16	24	17
Suspenso por 90 dias	0	0	2	0
TOTAL	43	83	133	85

Etapa: Atualização Documental				
Situação do processo	2017	2018	2019	2020
Aguardando Atualização Documental	23	4	4	0

Etapa: Homologação				
Situação do processo	2017	2018	2019	2020
Aguardando entrega da documentação Original	4	16	122	255
Aguardando Homologação	0	6	13	29
Apostilamento iniciado	0	1	1	2
Cancelada pela Instituição	11	19	12	1
Processo Finalizado	0	6	7	14
Processo Finalizado e apostilado	401	685	836	373
Processo Indeferido	58	92	100	50
Recurso Indeferido	3	26	41	35
Validação Documental Iniciada	1	0	1	0
TOTAL	478	851	1133	759

Etapa: Pagamento				
Situação do processo	2017	2018	2019	2020
Aguardando anexo comprovante pagamento	1	3	8	4
Aguardando anexo GRU / Boleto	1	5	6	1
Aguardando Homologação comprovante pagamento	0	0	1	0
Arquivada	4	6	1	0
Cancelada	4	7	12	4

Cancelada pela Instituição	22	49	67	36
Em Homologação comprovante pagamento	1	1	1	0
TOTAL	33	71	96	45

Etapa: Pré-Análise				
Situação do processo	2017	2018	2019	2020
Aguardando Análise	4	23	49	29
Aguardando reenvio	2	13	44	64
Cancelada	57	98	176	110
Cancelada pela Instituição	272	700	864	680
Em Análise	0	2	1	6
TOTAL	335	836	1134	889

Etapa: Recurso				
Situação do processo	2017	2018	2019	2020
Aguardando Análise de Admissibilidade	2	2	6	8
Aguardando parecer do relator sobre o recurso	0	0	3	1
Aguardando vinculação de um relator	7	1	6	3
Processo Indeferido	0	0	1	0
Recurso Indeferido	7	4	0	0
Recurso Iniciado	1	2	3	1
Recurso Não Aceito	38	48	34	14
TOTAL	55	57	53	27

Etapa: Solicitação				
Situação do processo	2017	2018	2019	2020
Cancelada	17	25	58	46
Em Fila	0	10	141	209
Iniciada	0	3	0	0
TOTAL	17	38	199	255

Etapa: Validação				
Situação do processo	2017	2018	2019	2020
Aguardando Validação de Tramitação Simplificada	0	5	1	6
Cancelada pela Instituição	2	10	6	1
TOTAL	2	15	7	7

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MEC (Brasil, 2021a)