

Diplomas de mestrado e doutorado em Educação obtidos em universidades estrangeiras: o reconhecimento a partir da concretude dos dados

Master and doctorate degrees in Education from foreign universities: acknowledgment based upon concrete data

Diplomas de maestría y doctorado en Educación obtenidos en universidades extranjeras: reconocimiento a partir de datos concretos

Lúcia Regina Goular Vilarinho, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa) e professora adjunta do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio. E-mail: lgvilarinho@netbotanic.com.br.

Wânia Regina Coutinho Gonzalez, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) e professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: waniagonzalez@gmail.com.

Resumo

Este artigo objetiva contribuir para as discussões que ocorrem no contexto de diferentes universidades brasileiras autorizadas a reconhecer estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), quando se debruçam sobre documentos que geram os diplomas obtidos fora do território nacional. O texto se origina da análise de documentos pertencentes a 32 pedidos de reconhecimento na área da Educação, a qual levou à identificação de problemas nos seguintes aspectos: atas das defesas, currículos de membros da banca examinadora, currículo do orientador e sua participação na defesa e

resumo do trabalho. A análise permitiu identificar condições díspares entre a obtenção de diplomas *stricto sensu* dentro e fora do Brasil, pondo em questão o princípio da equivalência de estudos.

Palavras-chave: Cursos de Mestrado e Doutorado. Reconhecimento de Diplomas. Equivalência de Esforços Acadêmicos.

Abstract

This article aims to add to the discussion occurring within the context of diverse Brazilian universities that are authorized to certify *stricto sensu* (master and doctoral) studies, when they are faced with documents that generate diplomas obtained abroad. The text derives from the analysis of documents pertaining to 32 requests for acknowledgement in the field of education, resulting in the identification of problems in the following areas: minutes of thesis and dissertation defenses, curriculum vitae of the members of the examination board, curriculum vitae of the advising professor and his/her participation in the defense, and the abstract of the work. The analysis revealed dissimilar conditions between obtaining graduate degrees in Brazil and abroad, which brings into question the principle of study equivalence.

Keywords: Master and Doctorate Degree Courses. Certifying Degrees. Equivalence of Academic Efforts.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo contribuir a las discusiones que ocurren en el contexto de diferentes universidades brasileñas autorizadas a reconocer los estudios en nivel de posgrado *stricto sensu* (máster y doctorado), cuando se examinan los documentos que generan los diplomas obtenidos fuera del territorio nacional. El texto se origina del análisis de documentos pertenecientes a 32 pedidos de reconocimiento en el área de la educación, lo que llevó a la identificación de problemas en los siguientes aspectos: actas de defensas, currículos de los miembros

de la mesa examinadora, currículo del orientador y su participación en la defensa y resumen del trabajo. El análisis de estos elementos permitió identificar condiciones desiguales entre la obtención de diplomas *stricto sensu* dentro y fuera de Brasil, poniendo en entredicho el principio de la equivalencia de los estudios.

Palabras clave: Cursos de Máster y Doctorado. Reconocimiento de Diplomas. Equivalencia de Esfuerzos Académicos.

Introdução

Desde o início formal da pós-graduação *stricto sensu* em nosso país, nos anos 60 do século passado, com a normatização definida no Parecer nº 977/65 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), tornou-se mais frequente a ida de estudantes para universidades estrangeiras em busca de qualificação diferenciada ou de estudos em nível mais elevado. Nesses primórdios, era necessário formar mestres e doutores em universidades estrangeiras (geralmente americanas, francesas e inglesas), para que pudessem, no seu retorno, preencher os quadros do ensino superior, atuando particularmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa formação visava também ampliar e fortalecer o espaço da pesquisa nas universidades. Conforme assinalam Bianchetti e Fávero (2005), o que predominou nos 40 anos iniciais da pós-graduação brasileira foi a formação de professores (mestres e doutores) de modo imbricado à formação de pesquisadores.

Com a consolidação da pós-graduação (nos anos 80), muitos docentes do ensino superior passaram a encontrar no próprio território nacional espaços capazes de oferecer boa formação profissional, desde que aprovados em processos seletivos, geralmente bastante rigorosos. Hoje, no limiar dos 50 anos da implantação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, observamos que ela não é prerrogativa apenas de docentes do ensino superior; sua expansão em todo o território nacional fez com que profissionais das mais diversas áreas, aí incluídos professores do ensino fundamental e médio, passassem a buscá-la, o que tem proporcionado diversas vantagens para o país, em particular para o campo educacional.

É fato que a distribuição dos cursos de mestrado e doutorado no território nacional ainda privilegia as regiões Sudeste e Sul, o que acaba dificultando as intenções de estudo de profissionais residentes nas outras regiões, especialmente aqueles que moram no Norte. Também é reconhecido o crescimento significativo desses cursos: entre 1998 e 2011, eles passaram de 1.259 para 3.128, o que representa um crescimento da ordem de 248%, ainda que 68,10% deles estejam localizados nas regiões Sudeste e Sul. O Nordeste apresentou um crescimento razoável, passando de 15,86% para 19,41%, mas este, certamente, ainda não atende à demanda (CAPES, 2013).

A busca da qualificação em programa de pós-graduação (PPG) pode ter várias motivações, como, por exemplo: vontade de aperfeiçoamento para se tornar um profissional mais competente; uma melhor oportunidade de trabalho; aumento do salário com a gratificação referente ao curso realizado; exigência imposta pelo tipo de atividade profissional; todas ou algumas dessas combinadas. Essas motivações, no entanto, muitas vezes são abortadas nos exames de seleção, pois nesse nível de ensino a tendência é de número elevado de candidatos em relação ao de vagas. De modo geral, as turmas de mestrado não passam dos 15 alunos, e as de doutorado ficam com cinco ou seis. Além de provas rigorosas, que incluem minimamente exame escrito, defesa de um projeto relevante e entrevista com dois ou três docentes, é preciso que o candidato evidencie, por meio de seu currículo (no caso do doutorado pode-se exigir um memorial), sua capacidade de desenvolver estudos nesse nível e a aderência de sua atividade profissional ao curso pretendido.

Assim, de pronto, dois problemas se colocam para as intenções dos sujeitos quando procuram os estudos *stricto sensu*: a inexistência destes na cidade de moradia ou em suas cercanias e as exigências inerentes ao processo seletivo. Esses problemas contribuem para que os mais obstinados em suas intenções procurem soluções que nem sempre são as melhores para o alcance dos objetivos de estudo, a saber: (a) escolha de curso *stricto sensu* em campo de conhecimento que pouco tem a ver com a formação profissional básica e, neste caso, há uma tendência muito forte em privilegiar as pós-graduações em

educação e (b) decisão de realizar o curso em outro país, na suposição de sua similaridade aos que aqui têm a chancela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a Capes tem como finalidade precípua consolidar a expansão da pós-graduação por meio de um sistema de avaliação aberto ao contínuo aperfeiçoamento, o qual se propõe a servir de balizamento para a busca da excelência acadêmica nos cursos de mestrado e doutorado nacionais. Segundo a Capes, os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento – bolsas de estudo, auxílios, apoios (Capes, 2008). É seu papel zelar para que sejam observadas equivalências nos estudos em nível de mestrado e doutorado no sentido da qualidade.

Qualquer uma das soluções mencionadas pode trazer frustrações. A escolha de curso fora da área de formação muitas vezes redundando em frustrações, seja pela existência de lacunas em conhecimentos educacionais, o que dificulta a construção do referencial teórico a ser utilizado no processo de pesquisa, seja por uma inadaptação à nova área de estudo (não é fácil para uma pessoa que tem sua graduação e um mestrado, por exemplo, em Engenharia, realizar um doutorado em Educação) ou, ainda, pelo não reconhecimento de seus pares quando da finalização de um curso em área reconhecidamente desvalorizada, tanto na academia como fora desta. Segundo Soares e Cunha (2010), os programas de pós-graduação em Educação vêm sendo visualizados como uma alternativa à formação docente para o ensino superior, representando uma oportunidade para a obtenção do título pretendido. As autoras indagam se tais programas estão preparados para atender alunos de outras áreas e se eles encontram ali o que realmente procuram e precisam para fortalecer a sua formação profissional.

Na segunda situação, em que profissionais saem do Brasil na busca de estudos em países estrangeiros, inserem-se muitas questões que deveriam ser bem pesadas na hora da escolha da instituição por irem muito além da existência de recursos financeiros para enfrentar as despesas. Entre essas questões, destacam-se aquelas que exigem

uma reflexão ética no sentido de desvelar os valores e as intenções mais profundas que as envolvem, como, por exemplo: (a) quem orienta o interessado na escolha da universidade estrangeira, em outras palavras, como ele veio a ter conhecimento do curso, a sua fonte é academicamente confiável? (b) Que intenções marcam a opção de estudar fora do país de moradia? Essas intenções são apenas pragmáticas no sentido da busca do diploma, ou elas estão ancoradas em um esforço sincero de aperfeiçoamento profissional? (c) Como será o processo de estudo; ou seja, as exigências marcam a seriedade da instituição e da proposta do curso, ou elas já anunciam um facilitário?

Questões dessa natureza se destacam por se inscreverem nas entrelinhas dos pareceres dos avaliadores de documentos submetidos ao reconhecimento. Tais avaliadores, por pertencerem ao corpo docente de programas de pós-graduação de universidades autorizadas a realizarem processos de revalidação, lutam pela qualificação dos estudos *stricto sensu*, sejam ou não desenvolvidos lá fora. Isso equivale a dizer que os avaliadores já assumem a participação em uma comissão de avaliação defendendo a necessidade da equivalência de estudos. Os avaliadores, de modo geral, são pessoas experientes, conhecedoras das exigências acadêmicas feitas àqueles que optam pelos estudos nos PPGs nacionais. Existem, além do rigoroso exame de seleção, muitos outros componentes no contexto do desenvolvimento do curso e do projeto de pesquisa que vão demandar grande dedicação à consecução das etapas que integram a vida acadêmica nessa realidade. Entre eles, cabe destacar um elenco de aprovações: nas disciplinas (geralmente com média 7 ou mais); no exame de qualificação (quando o projeto de pesquisa é chancelado ou não); nas orientações da dissertação/tese; na defesa da dissertação/tese perante uma banca de professores reconhecidos profissionalmente e, por último, o aceite da versão final do trabalho devidamente endossado pelo orientador. Todos esses componentes têm como pano de fundo as determinações da Capes sobre o prazo de integralização dos cursos (na área da Educação, por exemplo, este prazo é de 24 meses para o período ideal, podendo ir até 30 meses nos casos em que se faz necessário estender os estudos); eles também se ancoram na exigência de presença nas atividades acadêmicas (ensino presencial). Para além das demandas dos PPGs, estão as normas, as diretrizes e os

parâmetros estabelecidos pelo MEC e pela Capes, que colocam grandes desafios em termos de produtividade de professores e alunos e que, em última instância, se traduzem em uma defesa da qualidade dos estudos nesse nível de ensino. Como resultado dos esforços em torno da qualificação da pós-graduação *stricto sensu*, vale ressaltar que, hoje, ela está situada como a 13^a do mundo em termos de artigos publicados, havendo uma forte correlação entre a produção científica e as teses de doutorado e respondendo por 50% da produção acadêmica da América Latina (AMARAL, 2012).

Portanto, os avaliadores dos pedidos de reconhecimento convivem intensamente com as exigências internas (estabelecidas nos projetos pedagógicos dos cursos) e as externas (oriundas dos órgãos normatizadores – MEC/Capes), daí ser compreensível que sejam bastante rigorosos para não cometerem injustiças com aqueles que se submetem aos estudos nos programas oficialmente autorizados. Eles também conhecem a história de lutas desse nível de ensino e compreendem que o seu esforço continuado de aperfeiçoamento se deve, fundamentalmente, ao fomento recebido do Estado, ao apoio e à participação dados pela comunidade científica (CURY, 2005). Esse esforço já gerou diversos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs)¹ e o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Implantado em 1976, o SNPG desenvolve dois processos básicos: avaliação das propostas de novos cursos e avaliação dos programas de pós-graduação (BRASIL, 2012).

Considerações sobre o aumento da demanda por estudos *stricto sensu* fora do país

Em paralelo ao crescimento da pós-graduação no Brasil, verificou-se a intensificação dos estudos nesse nível de ensino fora do território nacional. Essa realidade assumiu uma proporção tal que hoje existem duas entidades, a Associação Nacional de Pós-Graduados em Instituições Estrangeiras de Ensino Superior (ANPGIEES) e a Associação Brasileira de Pós-Graduados no Mercosul (ABPós-Mercosul), parceiras na defesa da legitimidade desses estudos. Tais associações, por meio

¹ No momento, a pós-graduação brasileira se orienta pelo 6º PNPG (2011-2020), que tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no país.

de seus delegados, que atuam em diferentes estados do país, se mobilizam em torno da revalidação automática dos diplomas obtidos no estrangeiro. Essa mobilização encontrou apoio no Projeto de Lei (PLS) n° 399/2011, do senador Roberto Requião (PMDB-PR), que trata da revalidação automática de diplomas de instituições estrangeiras e tem como relator o senador Cristovam Buarque (PDT-DF).

A discussão do problema foi aprofundada em duas audiências no Senado Federal, em 12 de abril de 2013 (CAPES, 2009), na Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional (CREDN), das quais participaram, entre outros, o presidente da Capes, Jorge Guimarães, e o presidente da ANPGIEES, Vicente Celestino de França, este último dando destaque à existência de 20 mil pedidos de reconhecimento em análise nas universidades brasileiras, a maior parte deles na área da Pedagogia (Educação). Dentre os problemas levantados pelos que defendem o reconhecimento automático, destacam-se: a morosidade dos processos, o elevado número de rejeições e as (altas) taxas cobradas pelas universidades. Segundo a ANPGIEES, o não reconhecimento atinge o percentual de 80%.

Em um contexto de expectativas (obter o almejado diploma) e frustrações (vê-lo desautorizado no Brasil), abriu-se espaço para empresas que oferecem ajuda no reconhecimento de diplomas. O acesso a essas empresas se torna bem fácil na medida em que dispõem de páginas na *web*. Há também aquelas que oferecem serviços mais completos para os que desejam fazer um curso no estrangeiro, apresentando uma série de apoios que vão da indicação da universidade ao acompanhamento da estadia do aluno na cidade estrangeira. Depreende-se, então, que o significativo número de sujeitos que procuram cursos de pós-graduação fora do território nacional oportunizou um novo espaço mercadológico. Mais especificamente: o que transparece é uma via de mão dupla em que a busca por tais cursos estimula a criação dessas empresas, assim como estas, com suas propagandas, criam expectativas favoráveis para esse caminho.

A complexidade da problemática marcada pela proposta de modificação do art. 48 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), e as mobilizações das citadas associações ganharam novas dimensões com a aprovação, em 26 de setembro de 2013, do PLS n° 399/2011 no âmbito da CREDN do Senado Federal. Ainda que com restrições, uma vez que o reconhecimento automático de diplomas (graduação, mestrado, doutorado) ficou restrito a cursos presenciais realizados em instituições categorizadas como 'de excelência', foram obtidas modificações. A autonomia da universidade na análise dos pedidos foi garantida, tendo sido privilegiadas as universidades públicas nos processos de revalidação. O avanço principal estaria no estabelecimento do prazo de 90 dias para a tramitação do pedido, o que passaria a atender às reclamações da ANPGIESS relativas à demora dos resultados. Ficou ainda indicada a necessidade de divulgação periódica da relação das universidades estrangeiras consideradas 'de excelência', cujos cursos integralizados por estudantes oriundos do Brasil seriam automaticamente reconhecidos. As definições estabelecidas no contexto da CREDN foram enviadas à Comissão de Educação, Cultura e Esporte, também do Senado, que terá a responsabilidade de elaborar o texto final do PLS n° 399/2011, tendo como relator o senador Aloysio Nunes Ferreira (PSDB-SP). A forma definitiva da proposta será, então, enviada à Câmara dos Deputados.

Cabe salientar que as citadas associações expressaram descontentamento em relação ao texto aprovado na CREDN, que incorporou duas emendas feitas pelos Senadores Vital do Rêgo (PMDB-PB) e Ana Amélia (PP-RS). Segundo as associações, o projeto inicial foi desfigurado, percepção que pode gerar novas tensões nas discussões que ainda deverão ser feitas sobre o tema em diferentes níveis institucionais. Paralelamente, no *site* da ABPós Mercosul (ABPÓS-MERCOSUL, 2012), ganham destaque decisões tomadas em âmbito estadual no sentido de reconhecer automaticamente diplomas obtidos em instituições localizadas em países que integram o Mercosul, com vistas à progressão funcional de servidores públicos. Tais decisões se tornam ilegais uma vez que o art. 48 da Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 1996) ainda não foi revogado, e nele o reconhecimento de diplomas é da responsabilidade de universidades nacionais que tenham cursos equivalentes ou afins, respeitados os acordos internacionais de reciprocidade ou cooperação. Essas decisões já motivaram pronunciamento de juiz do Supremo Tribunal Federal (STF), invalidando-as.

Está, pois, configurada uma problemática bastante complexa a ser pensada em uma dimensão ética, envolvendo fundamentalmente critérios de justiça: diplomas, brasileiros ou estrangeiros, devem ser obtidos mediante esforços acadêmicos bastante similares. Diferenças significativas para menos, nos estudos conduzidos no exterior, em relação aos que aqui se realizam não podem ser admitidas.

Diante do exposto cabe indagar: por que é tão elevado o percentual (80%) de negativas em relação aos pedidos de reconhecimento? O que está por trás das negativas derivadas de processos avaliativos conduzidos em universidades autorizadas para tal? Muito se tem discutido no plano abstrato, mas o que realmente ocorre quando os avaliadores de PPGE se deparam com a concretude dos dados dos processos de reconhecimento?

Considerando a afirmativa do presidente da ANPGIEES de que a maior parte dos pedidos de reconhecimento está na área da Educação, julgamos relevante apresentar os resultados de estudo conduzido sobre a documentação pertencente a 32 pedidos de reconhecimento de cursos de mestrado e doutorado na área da educação. A intenção é expor os problemas encontrados nessa documentação de modo que fique mais visível a complexidade da problemática no campo empírico. As negativas não podem ser vistas apenas como um movimento de resistência das universidades e de suas comissões de avaliação aos diplomas estrangeiros. Elas se ancoram fundamentalmente em informações que põem em dúvida a equivalência dos estudos.

Desvelando os pedidos de reconhecimento

Diversas universidades brasileiras autorizadas a estudar os pedidos de reconhecimento já inserem em seu calendário acadêmico anual o período em que estará aberto o recebimento da documentação, podendo indicar também o número máximo de pedidos a serem aceitos, considerando as áreas na relação com seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Um exemplo de universidade que atua nesta linha é a Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2014). Outras, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2014) e a Universidade

de São Paulo (USP, 2014) mantêm o fluxo contínuo, ou seja, os pedidos podem ser feitos a qualquer momento, havendo também normas claras para o seu recebimento.

A universidade tem autonomia para estabelecer seus critérios de análise, o que ela faz por meio de resolução interna aprovada por seus colegiados pertinentes. Essa Resolução se ampara fundamentalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e nas normatizações estabelecidas pelo MEC para o tema. Cabe salientar que as universidades públicas também estão autorizadas a cobrar uma taxa pelo serviço oferecido à comunidade externa – registro do diploma estrangeiro, o que engloba o processo de reconhecimento (ou não).

Portanto, observa-se que, devido à significativa pressão desses pedidos, as universidades se organizaram para responder à demanda, buscando legitimar suas ações avaliativas por meio de critérios previamente definidos e aprovados nas suas instâncias superiores e pela atuação de comissões integradas por docentes reconhecidos, pertencentes aos quadros de seus PPGs. Mas o que essas comissões encontram na análise dos pedidos de reconhecimento? O que transparece nas práticas avaliativas?

Sem pretender generalizar os resultados encontrados na análise realizada, apresentamos os problemas identificados para que se possa pensar em alternativas que afiancem o reconhecimento como garantia de estudos que se igualam aos realizados nos PPGs aprovados pela Capes.

O estudo dos 32 pedidos foi conduzido em uma universidade particular situada no estado do Rio de Janeiro que possui um programa de pós-graduação em Educação reconhecido pela Capes, com conceito 4. Tais pedidos, em termos de vinculação institucional, assim se distribuíam: 27 oriundos de universidades paraguaias; dois pertencentes a universidades portuguesas; um de instituição uruguaia; um de universidade chilena e o último de universidade localizada na Espanha. No que tange ao nível do reconhecimento eram: 18 pedidos para o doutorado (56%) e 14 para o mestrado (44%).

Nessa distribuição observa-se que 84% dos pedidos eram procedentes do Paraguai. Aqui já caberia um questionamento: a que se deve esse elevado percentual? Seria a proximidade desse país em relação ao território brasileiro? Mas, tão próximos do Brasil quanto o Paraguai, estão o Uruguai e a Argentina; no entanto, só houve um pedido procedente de Montevideú. Outra possibilidade para explicar esse percentual seria a existência de uma rede de informações que vai agregando os interessados em torno de determinadas situações que acabam criando facilidades para o estudo. Entre essas facilidades uma ficou bem nítida: trata-se da oferta de cursos com aulas aglomeradas em períodos de férias escolares. Encontramos, por exemplo, em *site* de uma dessas instituições (UAA, 2012) a indicação de que tanto o mestrado quanto o doutorado em Ciências da Educação (internacional) são desenvolvidos na modalidade intensiva, durante os meses de janeiro e julho (meses coincidentes com o período de férias escolares no Brasil). Para aqueles que são professores se torna bastante conveniente um curso com aulas condensadas no período de férias. Resta, no entanto, saber se essa modalidade intensiva não redundaria em curso com parte significativa do currículo concretizada a distância, o que é muito diferente do praticado no território nacional. Para além desse aspecto, inscreve-se uma indagação pedagógica: como são apreendidos os conteúdos compactados? Haveria o necessário aprofundamento dos temas de estudo?

O modelo intensivo também faz parte da proposta de outra universidade. Em *link* sobre seu curso de doutorado em Ciências da Educação (UNINORTE, 2013), esclarece-se que as aulas são intensivas nos meses de janeiro e julho, ministradas no horário das 8h às 18h, sendo obrigatória a presença do aluno. Ao final da página, informa-se que o curso tem a duração de dois anos. Aqui também caberia outro questionamento: dois anos é um prazo suficiente para um curso de doutorado, considerando-se principalmente a existência de aulas intensivas e orientações a distância? Desconhecemos a oferta de curso de doutorado em nosso país, reconhecido pela Capes, que seja apresentado com a duração de dois anos. Tomamos como exemplo o curso de doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2013), cujo modelo é bem similar ao de tantos cursos

desta natureza. Nele, são exigidas 270 horas em disciplinas/atividades obrigatórias e 180 horas em disciplinas de livre escolha (correspondente a quatro disciplinas), o que soma um total de 450 horas, as quais são integralizadas em até 48 meses (quatro anos). Quem tem experiência docente em PPGE sabe que os alunos, em sua grande maioria, costumam defender sua tese ao final dos quatro anos. A complexidade da construção de uma tese, aliada ao fato de que muitos alunos não possuem dedicação exclusiva aos seus estudos (eles não se afastam de suas atividades profissionais), leva o doutorando a usar todo o tempo regulamentar que lhe é dado. Uma conclusão em dois anos, com muitas orientações a distância, põe em dúvida a qualidade dos estudos.

Cabe registrar que 20 pedidos (62,5%) eram oriundos de universidades que apresentam em suas páginas virtuais o modelo intensivo. Complementarmente, foi realizada uma busca cuidadosa nos *sites* de universidade localizada no Chile que tem diversos *campi* espalhados pelo país e de universidade da cidade de Montevidéu. Em nenhuma delas foi encontrado qualquer dado sobre a oferta de curso de doutorado em Educação; no entanto, os pedidos oriundos dessas instituições eram nessa direção. Na Wikipédia (2014) encontramos a informação de que a universidade chilena seria desativada em 2014 por problemas diversos, aí incluídos os que revelam irregularidades em seu funcionamento, com especial destaque para a posição bastante desfavorável no *ranking* das instituições de ensino superior do Chile.

Nas explicações iniciais sobre os pedidos de reconhecimento na área da Educação já sobressaem três problemas: a concentração de pedidos oriundos de universidades paraguaias, a oferta de cursos com aulas concentradas nos períodos de férias e o prazo de dois anos para a integralização curricular do curso de doutorado.

Na mesma linha da UFPR, a instituição responsável pela análise em tela divulgou, por meio de seu portal na Internet, edital que, além de indicar as áreas nas quais seriam aceitos os pedidos de reconhecimento (Direito, Educação e Odontologia), oferecia todas as informações necessárias para que os interessados pudessem organizar a documentação. Prevendo um número significativo de pedidos e

considerando a existência de uma taxa relativa à avaliação completa da documentação, a instituição estabeleceu que os interessados deveriam realizar uma consulta prévia, da qual resultaria a seleção dos pedidos a serem analisados em profundidade. Somente os pedidos aprovados na análise prévia pagariam a taxa de avaliação. Foi dado um prazo de 20 dias para o recebimento dos documentos iniciais e mais um período de 20 dias para a análise preliminar conduzida pela comissão de avaliação. Assim, o processo de avaliação se dividiu em duas partes básicas: (a) consulta prévia (sem pagamento de taxa) e (b) análise em profundidade (mediante pagamento de taxa).

A consulta prévia constitui um filtro de pedidos que não atendam às exigências definidas no edital; mais especificamente, ela investiga disparidades entre a instituição onde o curso foi realizado e o que é exigido dos PPGEs sob avaliação contínua da Capes. Entre essas exigências, cabe destaque para a verificação da afinidade entre a área do curso realizado no exterior e a do programa ministrado na instituição. Busca também evitar as frustrações da negativa derivada de um processo aprofundado de análise. É válido supor que a negativa oriunda de uma consulta prévia deva ser menos dolorosa do que a resultante de um processo amplo de análise, ainda mais por este ter sido pago. A instituição entende que uma análise inicial, conduzida por três docentes com ampla experiência nos estudos *stricto sensu*, deva resultar na depuração dos pedidos que apresentam condições de serem aprovados na análise aprofundada. Vale, no entanto, ressaltar que a análise aprofundada não é garantia da aprovação final do pedido. Há que se admitir que a dissertação ou a tese em sua íntegra pode trazer surpresas para o avaliador nos seus mais variados elementos, entre os quais se destacam: objetivos ou questões de estudo, referencial teórico, procedimentos de coleta e análise dos dados, resultados obtidos e conclusões.

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.

A seguir são explicitados os principais problemas encontrados na análise preliminar de três tipos de documentos (ata de defesa, currículos dos participantes das bancas e resumos) pertencentes ao conjunto dos 32 pedidos recebidos pela Instituição.

- Problemas nas atas das defesas:
 - (a) indicação apenas do horário do término da defesa – em diversas atas só estava registrado o término, o que causou estranheza tendo em vista que é praxe, nas atas desse tipo de curso expedidas nas universidades brasileiras, registrar-se o início e o término. Essa prática impede que se tenha uma noção do tempo dedicado à defesa;
 - (b) tempo da defesa – em duas atas, nas quais havia o registro do início e do término, verificou-se que uma defesa de mestrado se deu em meia hora, e outra, de doutorado, em uma hora. Trata-se de uma disparidade em relação ao tempo médio das defesas nos cursos *stricto sensu* realizados no Brasil. Meia hora, geralmente, é o tempo dado ao aluno para fazer a apresentação de seu trabalho; mas além deste, todos os membros da banca tecem considerações e fazem perguntas que devem ser respondidas, o que exige aproximadamente mais umas duas horas para a finalização da defesa. Uma boa defesa em nível de mestrado vai além de duas horas; no caso do doutorado, este tempo tende a ultrapassar, em muito, três horas. Aqui, portanto, cabe indagar: como ocorreram essas defesas? Mais especificamente: quais os rituais constitutivos dessa atividade acadêmica?
 - (c) inexistência da ata de defesa – encontramos 4 pedidos sem a ata da defesa. Em um deles era apresentada apenas uma folha de assinaturas, as quais não permitiam a identificação dos nomes completos dos participantes. Em outro, o

- solicitante apresentou a página das assinaturas que fazia parte da tese;
- (d) diferença entre o nome de participante da banca examinadora e os nomes relacionados como dela integrantes – trata-se de descuido inaceitável, pois uma das questões mais sérias no âmbito de uma defesa de mestrado ou doutorado é a composição da banca: seus membros devem ser pessoas qualificadas, que tenham recebido a dissertação ou a tese com antecedência, para poder fazer uma leitura crítica do trabalho;
 - (e) apresentação de diploma de doutorado de pessoa que não participou da banca;
 - (f) composição de banca de doutorado com somente três participantes. Embora se tenha conhecimento de que a exigência de cinco participantes, padrão adotado no Brasil, não é seguida em outros países, cabe, pelo menos, supor que uma avaliação conduzida por cinco doutores, em princípio, seria mais completa do que aquela feita por três ou quatro sujeitos.

Considerando que o edital referente à abertura do período de recebimento dos pedidos continha todas as indicações necessárias à organização dos documentos, era de se esperar que não houvesse falhas nesta parte.

- Problemas nos currículos dos participantes das bancas examinadoras:
 - (a) participação de membro da banca com título de especialista – em um dos pedidos, em nível de mestrado, constatou-se que um dos participantes da banca era apenas especialista, ou seja, não era portador do título de doutor. A praxe é que tanto em defesas de doutorado como de mestrado todos os participantes tenham o título de doutor;
 - (b) documentação incompleta – em dois pedidos, verificou-se que não havia currículo de um dos participantes da banca examinadora; em outro, o currículo apresentado como sendo da orientadora, na realidade, era de outra pessoa;

- (c) titulação de participantes sem qualquer aderência à área da educação – em diversos pedidos, foi observada a desvinculação entre o curso realizado pelo solicitante (na área da Educação) e a titulação do participante da banca examinadora. Foram visualizados títulos de doutorado em: Documentação, Engenharia, Odontologia, Ciências Jurídicas, Segurança e Defesa, Ciências Filológicas. Cabe indagar se esses participantes teriam conhecimento profundo do campo educacional para atuar em atividade dessa natureza, isto é, em atividade que exige grande capacidade de crítica, considerando fundamentalmente a teoria utilizada pelo aluno, a metodologia da investigação e a sua capacidade de gerar resultados criativos e socialmente relevantes para a Educação;
- (d) participação de membros da banca com título de doutor obtido em universidade que concretiza apenas educação a distância – em três casos, observou-se que havia participante com doutorado realizado na Espanha (*Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED*). No Brasil, já está regulamentada a obtenção de diplomas de graduação a distância; no entanto, ainda não são aceitos diplomas *stricto sensu* nessa modalidade educativa. Em outras palavras: no Brasil não se aceitam, em bancas de mestrado ou doutorado, participantes que tenham obtido seu doutoramento por meio de educação a distância;
- (e) falta de indicação do título de doutor de participante da banca;
- (f) participação de recém-doutor – em dois pedidos verificou-se que o diploma de doutor de um dos participantes havia sido obtido quase na mesma época do solicitante, sendo que, em um dos casos, a titulação era do mesmo ano. Nos PPGEs do Brasil, de modo geral, cuida-se muito da composição da banca, especialmente porque há implicações nas avaliações dos programas conduzidas pela Capes. Em geral, os recém-doutores passam por um período de preparação para o exercício efetivo das suas atividades de ensino e pesquisa, tendo o acompanhamento de um

- professor mais experiente que lhe ajuda a compreender as especificidades da atividade nesse nível de ensino;
- (g) apresentação de documentos sem a indicação do orientador – em seis pedidos (19%) não se encontrou a indicação do orientador do trabalho. É muito importante saber quem é esse personagem para que se possa ter uma noção sobre a relação da sua formação com o tema em investigação;
- (g) desconexão entre a área de formação do orientador e a do curso realizado pelo seu orientando – em algumas situações, ficou nítida a não aderência do curso realizado pelo aluno à formação de seu orientador. Os exemplos mais marcantes foram: investigação sobre memória e identidade no ensino de história, e orientador com doutorado em Ciências do Movimento Humano; investigação sobre o ensino de inglês técnico, e orientador com doutorado em Comunicação e Mídia; investigação sobre formação continuada de professores, e orientadora com doutorado em Filosofia hispana e hispano-americana; investigação sobre estágio supervisionado na formação de professores, e orientadora com doutorado em Ciências Filológicas;
- (h) orientador sem currículo – em dois pedidos, foram registrados os nomes dos orientadores, mas não foram incluídos os seus currículos, o que impediu a visualização da sua competência pedagógica para realizar a orientação acadêmica;

Dois problemas referentes ao orientador merecem destaque. O primeiro diz respeito a sua participação nas bancas examinadoras; observou-se que em poucas situações o orientador participou da defesa como membro da banca. Essa prática também é diferente da conduzida aqui, onde o orientador costuma ser o presidente da banca, estando ali especialmente para anotar todas as críticas, de modo que a dissertação ou tese possa vir melhorada em sua versão final. Como é praxe, entre o dia da defesa e a entrega definitiva da dissertação ou tese, há um período (geralmente de 60 dias) para que o aluno faça, juntamente com seu orientador, as correções no trabalho. Todo orientador sabe que a sua reputação está em jogo, por ser ele um

coautor do trabalho; daí seu interesse em participar da banca, ouvir as críticas, depurá-las e incorporá-las para dar qualidade ao produto final. Ainda que em outros países não seja praxe contar-se com o orientador na banca examinadora, cabe admitir que a sua presença enriquece o debate sobre o tema em investigação. Pode-se mesmo afirmar que as defesas de trabalhos *stricto sensu* constituem “aulas magnas” por força da experiência e do conhecimento dos participantes, aí incluídos o orientador e seu orientando. O segundo problema refere-se ao fato de que diversos orientadores (ao todo, sete) atuam em universidades brasileiras, sendo que um deles foi orientador de seis estudos e outro de dois. Isso significa que um total de 13 trabalhos foram orientados por professores que se encontravam no Brasil. O mais intrigante é que os orientandos realizavam suas pesquisas em locais muito distantes da base de trabalho do orientador. Por exemplo, o orientador que tinha seis alunos no conjunto dos pedidos se encontrava no Estado do Rio de Janeiro, e cinco de seus alunos realizavam a pesquisa (ou moravam?) em outros estados/cidades: Roraima (Boa Vista); Ceará; Pará (Belém); Rio de Janeiro (Quissamã) e Tocantins (Palmas).

A distância entre o orientador e seus alunos leva a orientação para uma dimensão de ensino a distância, o que é questionável em curso *stricto sensu*. No entanto, mais problemático ainda é o fato de o orientador estar vinculado a universidades localizadas em território nacional. Poder-se-ia admitir a co-orientação, mas não a responsabilidade pela orientação se o docente não pertence ao quadro da universidade onde está sendo realizado o curso. Não ficou claro se havia um convênio entre universidades; o que transpareceu foi um trabalho avulso de alguns docentes de universidades brasileiras na orientação dos estudos de alunos matriculados em universidades estrangeiras; em nenhum caso foi mencionado que se tratava de co-orientação, o que seria perfeitamente aceitável.

- Problemas nos resumos:

Parte-se do pressuposto de que o resumo é o “cartão de visita” da dissertação ou tese. O seu texto deve oferecer ao leitor uma visão objetiva: (a) da problemática (que pode ser entendida como o recorte de

algum tema que mereça uma investigação por motivos diversos, entre os quais se destacam as lacunas na pesquisa acadêmica sobre a mesma); (b) dos objetivos ou questões de estudo que vão ser elucidados no contexto do recorte estabelecido; (c) da metodologia da pesquisa, o que implica indicar os processos de coleta de dados (etapas, instrumentos, sujeitos, procedimentos de análise), definindo o tipo de abordagem (qualitativa e/ou quantitativa); (d) do referencial teórico que dá suporte ao estudo e (e) dos resultados encontrados, que devem ser relevantes e com conclusões que acrescentem novas perspectivas ao campo da educação. Todos esses aspectos precisam estar integrados, evidenciando a relevância do estudo para o campo educacional. Um resumo bem elaborado constitui um bom indicador do que se pode encontrar no trabalho como um todo, isto é, na dissertação ou tese; de forma sintética anuncia o que vem pela frente. Ao considerar esses aspectos, entre outros, avaliadores competentes são capazes de identificar os trabalhos que devem ser lidos em sua íntegra.

Na análise dos 32 resumos foram identificados textos bem redigidos; no entanto, a boa redação não significa elucidação acadêmica do trabalho de pesquisa. Em outras palavras: um resumo pode estar bem escrito (ser concatenado, obedecer às normas gramaticais, etc.), sem incorporar as partes que o identificam como resumo de trabalho de pesquisa.

Considerando os aspectos mencionados, são elencados a seguir os problemas encontrados nos resumos: (a) 13 sem especificação do referencial teórico; (b) nove com conclusões singelas (ingênuas, triviais, óbvias), como por exemplo: alunos oriundos de escolas particulares prevalecem no acesso a cursos superiores; o quadro de giz ou o quadro branco é o recurso mais utilizado em escolas da rede pública de ensino de uma capital da região norte; (c) nove com inconsistências metodológicas ou sem indicação da metodologia; (d) sete incompatíveis com o nível de doutorado; (e) seis muito confusos, inviabilizando o entendimento da proposta; (f) seis sem qualquer indicação das conclusões do estudo; (g) cinco sem os objetivos da pesquisa e (h) três com conclusões desconectadas dos objetivos indicados.

Cabe ressaltar que apenas um resumo apresentou clareza e objetividade acadêmica sobre a proposta de pesquisa. Nele estavam indicados os aspectos básicos que devem necessariamente fazer parte de um texto dessa natureza, sendo sua redação articulada e gramaticalmente correta. Como os demais documentos que acompanhavam esse resumo estavam adequados, decidiu-se pela indicação do pedido para a análise aprofundada.

Assim, do conjunto analisado previamente, apenas um (3% de 32) foi aprovado. Tratou-se de uma dissertação de mestrado realizada em uma universidade particular portuguesa, localizada na cidade de Lisboa. A exemplo dos demais pedidos, foi conduzido um rastreamento no *site* dessa universidade, tendo sido possível observar alguns dados interessantes sobre o mestrado em Ciências da Educação, a saber: (a) é um curso oferecido em quatro semestres, tendo uma estrutura de disciplinas muito semelhante a dos que aqui são desenvolvidos; (b) não há qualquer referência a aulas oferecidas de forma compactada; ao contrário, é afirmado que os cursos são presenciais; (c) os professores do corpo permanente, em um total de nove, estão todos relacionados e com *links* para informações básicas sobre a sua vida profissional e as titulações obtidas nos níveis de graduação, mestrado e doutorado (os dados se inserem em um documento similar ao nosso Currículo Lattes); (d) dos nove docentes, seis atuam no regime de tempo integral e três em tempo parcial; (e) seis realizaram o doutorado em outros países (Suíça, França, Inglaterra, Madri, Croácia); (f) outros quatro docentes participam do curso como convidados, entre eles um brasileiro bastante reconhecido em nosso meio educacional. Portanto: resumo muito bom, documentação completa e adequada e informações consistentes no *site* da instituição indicaram a pertinência de se analisar o pedido em profundidade, com vista ao reconhecimento do diploma.

Para o estudo aprofundado desse pedido, a Coordenação do PPGE designou três docentes (um deles tendo participado do estudo inicial dos 32 pedidos, como forma de manter uma articulação entre as duas etapas do processo de reconhecimento), os quais passaram, então, a estudar os novos documentos solicitados, entre eles: (a) a dissertação; (b) o histórico escolar e (c) os documentos que confirmam a credibilidade da instituição.

Com essa única aprovação manteve-se a tendência assinalada pela ANPGIEES referente ao significativo número de pedidos negados. Essa tendência, no presente estudo, foi iluminada pela análise detalhada da documentação básica, ou seja, os dados concretos, o que levou à identificação de problemas bastante sérios que põem em dúvida a qualidade da formação recebida.

Considerações finais

O pano de fundo desta análise é o cenário de lutas da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sempre marcado pela busca de qualidade na formação de pesquisadores e professores do/para o ensino superior. Pelo exposto, evidencia-se que são muitos os problemas que envolvem os pedidos de reconhecimento de diplomas obtidos no exterior, a começar pela escolha da instituição e do curso, escolha que deveria ser baseada em uma visão crítica, voltada para a obtenção de indicadores seguros sobre a qualidade da formação oferecida. É importante fugir dos “facilitários”, pois ainda que estes possam vir a ser reconhecidos formalmente, no final, pouco agregam ao conhecimento do estudante.

A análise da documentação revelou, em muitas situações, o que se poderia designar de “descaso”, pois não é admissível que uma instituição entregue ao seu aluno estrangeiro documentos incompletos e/ou com dados errados. A instituição sabe perfeitamente que a documentação será levada para outro país e submetida à análise; daí ser fundamental apresentá-la de forma impecável para não prejudicar o aluno. O cuidado com a documentação foi observado no pedido de reconhecimento aprovado.

As comissões de avaliação das universidades credenciadas para o estudo dos documentos podem, hoje, contar com as informações *on-line*. Com esse apoio, avaliadores experientes acabam detectando inconsistências na documentação. Foi o que aconteceu na presente análise: ao se relacionarem os documentos apresentados pelos solicitantes com informações contidas em *sites* de diversas instituições, foram obtidas evidências mais fortes sobre a fragilidade de determinados

cursos. Tais evidências demandaram maior atenção na análise dos resumos, a quase totalidade deles com lacunas inaceitáveis para os níveis de mestrado e doutorado.

Considerando que a demanda pelos estudos *stricto sensu* é, hoje, muito grande e que ao lado de uma quantidade significativa de análises em andamento está outro tanto de pedidos negados, admitimos que é pertinente realizar um mapeamento de instituições e cursos que podem ser comparados aos existentes no Brasil. Há que se ponderar que para muitos estudantes a empreitada de estudos em outros países é dispendiosa e difícil, pois envolve muitas questões, inclusive de ordem pessoal, como, por exemplo, o afastamento da família. Quando o esforço chega a final positivo, vale a pena; mas, como em muitas situações tem se verificado perda de tempo, seria muito oportuna a existência de informações consistentes sobre as boas possibilidades nos países estrangeiros, de modo que se pudesse diminuir a busca desorientada, a procura do diploma como um fim em si mesmo, as desilusões com os facilitários.

Ainda que a origem dessa demanda seja muito diversificada, o fato é que ela existe e aponta uma dificuldade do Sistema Nacional de Pós-Graduação no sentido de poder absorver aqueles que estão dispostos a enfrentar com seriedade os desafios inerentes aos estudos em cursos de mestrado ou doutorado oferecidos no território nacional.

Com a explicitação da forma como os pedidos de reconhecimento são desvelados no âmbito de uma Comissão de Avaliação institucionalmente constituída, buscou-se evidenciar que os discursos em prol de sua defesa incondicional precisam ser vistos com cautela, pois por trás deles estão muitos problemas que sugerem o distanciamento desses estudos da qualidade desejada.

Recebido em 06/05/2014
Aprovado em 16/09/2014

Referências

ABPÓS-MERCOSUL – Associação Brasileira de Pós-Graduados no Mercosul. **Promulgada lei de admissão de diplomas do Mercosul em Mato Grosso**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <www.abpos.com.br/default.aspx?papegrid=&pagecode=214>. Acesso em: 8 jul. 2008.

AMARAL, L. **As boas perspectivas da pós-graduação**. Disponível em: <www.abc.org.br/impresao.php3?id_article=1787>. Acesso em: 8 jul. 2013.

BIANCHETTI, L; FÁVERO, O. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300001&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **História e missão**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Ferramenta de dados georreferencial (GeoCapes)**, 2013. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

_____. **Resultados da avaliação de programas**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados-da-avaliacao-de-programas/2316>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

_____. **Revalidação de diplomas foi o tema de audiências no Senado Federal**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://capes.gov.br/36-noticias/6210-revalidacao-de-diplomas-foi-tema-de-audiencias-no-senadofederal>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CEF nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, DF, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dez. 2010.

UAA – Universidad Autónoma de Asunción. **Diplomas com validade internacional y com varias revalidaciones en Brasil**. Asunción, 2012. Disponível em: <<http://www.uaa.edu.py/postgrado/internacionales/img/doctorado-en-ciencias-de-la-educacion-int.jpg>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Edital 2014 de revalidação de diplomas de pós-graduação stricto sensu estrangeiros**. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/revalida>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. **Disciplinas / Atividades obrigatórias (270h)**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-cursos-doutorado.html>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Revalidação de diplomas estrangeiros**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.pr2.ufrj.br/site/index.php/pr2/descServico/10>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

UNINORTE – Universidad del Norte. **Doctorado em educación**, Espanha, 2013. Disponível em: <<http://www.uninorte.edu.py/index.php/postgrado1/item/doctorado-en-educacion>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

USP – Universidade de São Paulo. **Reconhecimento de diplomas de pós-graduação**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/secretaria/?p=1949>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

WIKIPEDIA: La enciclopédia libre. **Universidad del Mar (Chile)**. Chile, 2014.
Disponível em: <[http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_del_Mar_\(Chile\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_del_Mar_(Chile))>. Acesso em: 11 jul. 2014.