

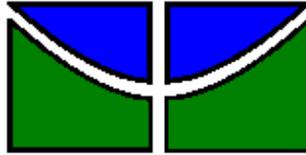
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NO JOGO ESCOLAR PELA BUSCA E
RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS *STRICTO SENSU* SEMIPRESENCIAL
DE PAÍSES DO MERCOSUL

PRISCILLA CAMPOS DE CASTRO

BRASÍLIA-DF

2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NO JOGO ESCOLAR PELA BUSCA E
RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS *STRICTO SENSU* SEMIPRESENCIAL
DE PAÍSES DO MERCOSUL

PRISCILLA CAMPOS DE CASTRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE-UnB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa em Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

BRASÍLIA-DF

2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ct Castro, Priscilla Campos de
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NO JOGO ESCOLAR PELA BUSCA E
RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS STRICTO SENSU SEMIPRESENCIAL DE
PAÍSES DO MERCOSUL / Priscilla Campos de Castro; orientador
Carlos Alberto Lopes de Sousa. -- Brasília, 2009.
115 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2009.

1. Jogo Escolar. 2. Trajetórias. 3. Diplomas Stricto
sensu. 4. Semipresencial. 5. Mercosul. I. Sousa, Carlos
Alberto Lopes de , orient. II. Título.

PRICILLA CAMPOS DE CASTRO

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NO JOGO ESCOLAR PELA BUSCA E
RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS *STRICTO SENSU* SEMIPRESENCIAL DE PAÍSES
DO MERCOSUL

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa – Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).

Defendida e aprovada em 27 de junho de 2019.

Banca examinadora constituída pelos professores

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Universidade de Brasília
(Orientador)

Profa. Dra. Amaralina Miranda Souza
Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Universidade Católica de Brasília
(Membro Externo)

Prof. Dr. Lúcio França Teles
Universidade de Brasília
(Membro Suplente)

Ao meu companheiro Gerson André.

AGRADECIMENTO

Ao meu querido orientador, professor Dr. Carlos Alberto Lopes Sousa, que, com sua serenidade, tranquilidade e características amáveis, conduziu este trabalho e, com isso, ajudou-me a concretizar esse grande sonho.

Ao professor Dr. Carlos Ângelo, pelas ricas contribuições.

À professora Dra. Amaralina Miranda, grande incentivadora para que eu pudesse me tornar uma pesquisadora e chegasse até aqui.

Aos professores do PPGE.

Aos participantes da pesquisa que permitiram que as entrevistas fossem realizadas.

Aos grandes mestres os quais tive o privilégio de trabalhar na Universidade de Brasília.

Às amigas que fiz durante essa trajetória, em especial: Jaqueline Amaro e Ângela Noletto.

À minha rede de apoio (Adriana, Helga, Reijane, Kleyne, Marina e Priscila) pelas ricas trocas de experiência, aprendizado e amizade.

Ao meu companheiro Gerson André, parceiro de projetos, vida, sonhos e conquistas.

À minha filha Béatrice, que está a caminho para completar a alegria da nossa família.

Aos meus filhos caninos, Romeu Corleone e Julieta Andolini, por todos os momentos de carinho e alegria durante a escrita da dissertação.

À minha mãe Cristina Muller e ao meu admirado Victor Hugo.

Aos meus familiares, educadores da família Castro, em especial ao meu pai.

“Quando você se apaixona, se apaixona por um espelho de suas necessidades mais atuais.”

Deepak Chopra

RESUMO

Este trabalho analisa criticamente o sentido da escolha de estudantes que optaram por cursar pós-graduação *stricto sensu* semipresencial em outros países do Mercosul e, assim, compreender como eles interiorizaram e exteriorizam o sentido dessa escolha, considerando a trajetória familiar, escolar, condições para fazer o curso e aspirações. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito ex-estudantes. Empregamos roteiro de entrevistas com perguntas divididas em quatro eixos: trajetória de vida e condição socioeconômica, trajetória familiar, trajetória escolar e trajetória no curso de pós-graduação. Com base na abordagem metodológica da reflexividade reflexa, proposta por Pierre Bourdieu, realizamos a análise das entrevistas. Nela, apresentamos alguns dos capitais que constituem as trajetórias desses sujeitos, bem como elementos do jogo escolar: a luta pelo reconhecimento do diploma, a disputa no campo, as regras próprias do jogo e as chances de deslocamentos no campo. Os dados apontaram que possuir estabilidade laboral gerou disponibilidade de tempo e investimento econômico como estratégia para o jogo escolar, pois identificamos que todos os entrevistados trabalham no serviço público e a maioria possui idade superior a 50 anos. No geral, são pessoas maduras e estabelecidas que retomaram os estudos. Observou-se que as dificuldades econômicas e familiares exerceram forte influência para que esses entrevistados começassem a trabalhar precocemente. Com relação aos filhos dos entrevistados, o aumento de capital cultural e social em relação aos pais demonstrou uma nova posição dentro do campo, pois a pós-graduação *stricto sensu* criou um novo ponto de ancoragem que, possivelmente, transmitir-se-á aos herdeiros. As principais dificuldades enfrentadas para realizar o curso fora do Brasil foram: financeiras, idioma, falta de informação da empresa brasileira que intermedeia a relação com a universidade estrangeira e o processo de reconhecimento de diploma no Brasil. Os aspectos positivos destacados foram: possibilidade de vivenciar outras realidades, obter novos aprendizados, oportunidade de conhecer nova cultura, fazer amizades, facilidade em permanecer no programa de pós-graduação e prosseguir para o doutorado, valorização dos professores, das universidades e da comunidade com os estudantes brasileiros, e valores das mensalidades inferiores aos dos programas brasileiros. No que se refere aos aspectos motivacionais, constatou-se: a satisfação pessoal, a aquisição de novos conhecimentos, a obtenção do título, a chance de obter o diploma reconhecido no Brasil, a possibilidade de inspirar outras pessoas como familiares, amigos e seus alunos; e a progressão financeira na remuneração. Os aspectos negativos apontados foram: o deslocamento para outro país, a distância da família, o fuso horário, o clima, os trâmites com passaporte e exames médicos. Identificamos, nas entrevistas, a intencionalidade de definir a modalidade como presencial como estratégia de adequação às regras do jogo do reconhecimento de diplomas da pós-graduação no Brasil. Por fim, percebeu-se que os capitais prévios já incorporados ao patrimônio do entrevistado favoreceram seu percurso no jogo: como a disponibilidade de tempo, a estabilidade laboral e financeira. Vimos também a incorporação de valores e de regras do mundo social próprios ao campo que são explicitadas, quase de maneira uníssona, pela fala/representação dos entrevistados quando, por exemplo, tratam da pouca informação disponibilizada pelas instituições ofertantes como estratégia necessária à captação de novos alunos.

Palavras-chave: Jogo Escolar, Trajetórias, Diplomas *Stricto sensu*, Semipresencial, Mercosul.

RÉSUMÉ

Cette recherche analyse de manière critique le sens du choix d'étudiants qui a choisi faire un master ou un doctorat, semi-présentiel dans d'autres pays du MERCOSUR et, ainsi, comprendre comment ils intériorisaient et externalisaient le sens de ce choix, en tenant compte de la famille, de l'école et des conditions à réussir le cours et leurs aspirations. Pour cela, des entretiens semi-structurés ont été menés avec huit anciens élèves. Nous avons utilisé un scénario d'entretien avec des questions divisées en quatre axes: trajectoire de vie et condition socio-économique, trajectoire familiale, trajectoire scolaire et trajectoire dans le cursus postuniversitaire. Sur la base de l'approche méthodologique de la réflexivité réflexe, proposée par Pierre Bourdieu, nous avons effectué l'analyse des entretiens. Nous y présentons des capitaux constituant les trajectoires de ces sujets, ainsi que des éléments du jeu scolaire: la lutte pour la reconnaissance du diplôme, la compétition sur le terrain, les règles du jeu et les possibilités de déplacement sur le terrain. Les données montrent que la stabilité de l'emploi génère une disponibilité de temps et un investissement économique en tant que stratégie pour y réussir, puisque nous avons identifié que toutes les personnes interrogées travaillent dans la fonction publique et que la plupart d'entre-eux ont plus de 50 ans. En général, ce sont des personnes matures et bien établies qui ont repris leurs études. Nous avons observé que les difficultés économiques et familiales exerçaient une forte influence, du fait que les personnes interrogées ont commencé à travailler très tôt. En ce qui concerne les enfants des personnes interrogées, l'augmentation du capital culturel et social par rapport aux parents a fait apparaître une nouvelle position dans le domaine, car le diplômé stricto sensu a créé un nouveau point d'ancrage qui sera éventuellement transmis aux héritiers. Les principales difficultés rencontrées pour suivre le cours hors du Brésil étaient les suivantes: finances, langue, absence d'informations sur l'entreprise brésilienne qui assure la relation avec l'université étrangère et sur le processus de reconnaissance des diplômes au Brésil. Les aspects positifs mis en évidence sont les suivants: possibilité de faire l'expérience d'autres réalités, acquérir de nouvelles connaissances, avoir la possibilité de connaître une nouvelle culture, se faire des amis, pouvoir rester dans le programme de troisième cycle et continuer jusqu'au doctorat, valoriser les enseignants, les universités et la communauté avec les étudiants brésiliens et les frais scolaires inférieures aux programmes brésiliens. En ce qui concerne les aspects motivationnels, nous avons aperçu : la satisfaction personnelle, l'acquisition de nouvelles connaissances, l'obtention du diplôme, la possibilité d'obtenir un diplôme reconnu au Brésil, la possibilité d'inspirer d'autres personnes telles que la famille, les amis et leurs étudiants; et progression financière de la rémunération. Les aspects négatifs indiqués étaient : le déplacement vers un autre pays, la distance de la famille, le fuseau horaire, la météo, les procédures avec passeport et examens médicaux. Nous avons identifié dans les entretiens l'intention de définir la modalité comme présentielle en tant que stratégie d'adaptation aux règles du jeu de la reconnaissance des diplômes d'études supérieures au Brésil. Enfin, il a été noté l'incorporation de valeurs et de règles du monde social du champ (intériorisation) qui sont expliquées, de manière presque unifiée, par le discours / représentation des personnes interrogées (externalisation).

Mots-clés: jeu scolaire, trajectoires, Stricto sensu, semi-présentiel, Mercosul.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem

BM Banco Mundial

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD Educação a Distância

ETEC Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação

IES Instituição de Ensino Superior

IFES Institutos Federais de Ensino Superior

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MS Ministério da Saúde

SNPG Sistema Nacional de Pós-Graduação

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UnB Universidade de Brasília

UNIOESTE Universidade Estadual Oeste do Paraná

UE União Europeia

USP Universidade de São Paulo

UAB Universidade Aberta do Brasil

TICs Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Coerência

Quadro 2 - Relação dos artigos que abordam a temática

Quadro 3- Relação de Teses e Dissertações que abordam a temática

Quadro 4- Caracterização das instituições onde os estudantes realizaram o curso.

Quadro 5 – Objetivos Específicos: Eixos e Roteiro de entrevistas

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. REVISÃO SISTEMÁTICA	18
3. O RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS E A LEGISLAÇÃO	30
4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO SEMIPRESENCIAL.....	33
4.1. Educação a Distância e o ensino presencial.....	33
4.2. Ensino Semipresencial e seu contexto	38
4.2.1. Ensino Semipresencial no Brasil	39
4.2.2. Oferta da pós- graduação stricto sensu.	42
4.3. Caracterização dos cursos: Das instituições semipresenciais	43
5. REFERENCIAL TEÓRICO.....	51
5.1. Noções de Jogo.....	51
5.2. O Jogo, o Campo de disputas e os Capitais.....	53
5.3. Habitus e trajetória	55
6. CAMINHO METODOLÓGICO	58
6.1. Abordagem metodológica: reflexividade reflexa.....	58
6.2. Entrevista semiestruturada	59
6.3. O Campo e sujeitos de pesquisa.....	60
7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
8. CONCLUSÃO.....	95
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
10. ANEXOS	104
10.1. Anexo A - Quadro de Coerência: objetivos específicos e eixos de entrevista	104
10.2. Anexo B - Roteiro de Entrevista.....	108
10.3. Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	111
10.4. Anexo D - Caracterização da oferta dos cursos de pós-graduação em países do Mercosul modalidade semipresencial	112

1. INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, sobretudo a partir da oferta em massa em instituições privadas, a demanda de formação se alastrou também para cursos de formação continuada, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Dados do último Censo da Educação Superior no Brasil 2017, coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstram um significativo aumento na oferta de vagas em cursos de graduação nos últimos 10 anos¹. Entretanto, o crescimento do número de vagas para cursos de pós-graduação foi tímido se comparado com os números da graduação².

Paralelamente, dados do Ministério da Educação (MEC) apontam que o número de processos solicitando o reconhecimento de diplomas de pós-graduação obtidos em países estrangeiros aumentou nos últimos 10 anos³.

Tendo como pano de fundo o acima exposto, a pesquisa tem como objetivo estudar o sentido da escolha de estudantes que optaram por cursar pós-graduação *stricto sensu* semipresencial em outros países do Mercosul, partindo de suas trajetórias familiar, escolar, condições para fazer o curso, bem como suas aspirações. Utilizar-se-á, como ponto de ancoragem para a análise, a base teórica dos estudos de Pierre Bourdieu, sobretudo quanto à noção de Jogo, Campo, Capital e Habitus.

Diante disso, o presente trabalho tem como **questão central** saber como estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, que optaram por fazer curso semipresencial em outros países do Mercosul, interiorizaram e exteriorizam o sentido dessa escolha, considerando a trajetória familiar, escolar, condições para fazer o curso e aspirações?

Sendo assim, traçamos os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar o perfil dos estudantes, bem como sua trajetória familiar, escolar, condições para fazer o curso e aspirações em busca do diploma de pós-graduação.

¹ Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Censo da Educação Superior. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf> Acesso: 25 de fevereiro de 2019.

² De acordo com dados publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>> Acesso: 27 de março de 2018.

³ Segundo dados do Ministério da Educação <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>> Acesso: 17 de março de 2018.

2. Identificar quais aspectos impulsionaram os estudantes a buscarem a formação *stricto sensu* em países do Mercosul e sua relação com o capital cultural e econômico.
3. Caracterizar como se organizam as ofertas de pós-graduação *stricto sensu* semipresenciais nas instituições de ensino do Mercosul onde os estudantes fizeram o curso.
4. Analisar quais e como os estudantes jogam as regras do jogo escolar quanto às normas aplicáveis ao processo de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Para vislumbrarmos melhor a problemática proposta, as questões norteadoras, objetivos, e como pretendemos alcançá-los, elaboramos o quadro de coerência a seguir:

Quadro 1 - Quadro de Coerência

<p>Título: Trajetórias de estudantes no jogo escolar pela busca e reconhecimento de diplomas <i>Stricto Sensu</i> semipresencial de países do Mercosul</p>
<p>Problema de pesquisa: Como estudantes de pós-graduação <i>stricto sensu</i> que optaram por fazer curso semipresencial em outros países do Mercosul interiorizaram e exteriorizam o sentido dessa escolha, considerando a trajetória familiar, escolar, as condições para fazer o curso e as aspirações?</p>
<p>Objetivo geral: Analisar criticamente o sentido da escolha de estudantes que optaram por cursar pós-graduação <i>stricto sensu</i> em outros países do Mercosul a partir de suas trajetórias familiares, escolares, as condições para fazer o curso e as aspirações.</p>

Questões de pesquisa	Objetivos específicos	Metodologia
1. Quais as trajetórias familiares, as escolares, as condições para fazer o curso e as aspirações de estudantes que realizaram um curso de pós-graduação <i>stricto</i> em outros países do Mercosul?	1. Caracterizar o perfil dos estudantes, bem como sua trajetória familiar, escolar, condições para fazer o curso e aspirações em busca do diploma de pós-graduação.	Entrevista Semiestruturada Reflexividade Reflexa
2. O que impulsionou os estudantes a optarem pela pós-graduação <i>stricto sensu</i> em outros países do Mercosul? Considerando a relação entre o capital econômico e o cultural.	2. Identificar quais aspectos impulsionaram os estudantes a buscarem a formação <i>stricto sensu</i> em outros países do Mercosul e sua relação com o capital cultural e econômico.	
3. Como se organizam os cursos semipresenciais de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ofertados por instituições em outros países do Mercosul?	3. Caracterizar como se organizam as ofertas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> semipresenciais nas instituições de ensino do Mercosul onde os estudantes fizeram o curso.	Entrevista Semiestruturada e Análise Documental

4. Como os marcos legais e normativos brasileiros abordam o tema do reconhecimento e revalidação de diplomas <i>stricto sensu</i> cursados no exterior?	4. Analisar quais e como os estudantes jogam as regras do jogo escolar quanto às normas aplicáveis ao processo de reconhecimento de diplomas de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil.	Análise Documental
---	---	--------------------

Fonte: Autora

A escolha do objeto de estudos justifica-se pelo fato de que a pesquisadora ser servidora pública em uma Instituição Federal de Ensino Superior - IFES e essa atuar como entidade reconhedora de diplomas oriundos de outros países. Assim, a análise prévia dos dados sobre o quantitativo de solicitações realizadas e o número de reconhecimentos concedidos demonstram certa rejeição quanto aos processos de reconhecimento de diplomas de países do Mercosul. Os motivos recorrentes de indeferimento⁴ por tal instituição dizem respeito à modalidade do curso ministrado. Assim, não são reconhecidas as categorias de cursos de pós-graduação *stricto sensu*: a distância, semipresencial, de forma sazonal ou intensiva. Ademais, outro fator da negativa refere-se à baixa reputação acadêmica da instituição em que se deu o curso. Para verificar a reputação, é importante consultar rankings internacionais, tais como: Scimago Institute Ranking, o Times Higher Education, e o Ranking Web of Universities.

Nesse sentido, é importante ressaltar que tem havido uma preocupação da CAPES quanto à má qualidade de diplomas de doutorado e mestrado por programas ofertados no Paraguai⁵. Em matéria de 21/05/2014, a CAPES afirma que existem agências especializadas que estão arregimentando brasileiros, especialmente das regiões Norte e Nordeste, para cursos de mestrado e doutorado em universidades do Paraguai. As aulas são realizadas de forma intensiva, durante o período de férias escolares, janeiro e julho, e os alunos recebem a promessa de que terão seus títulos reconhecidos no Brasil.

Assim, o questionamento a respeito de quais sentidos da escolha dos estudantes ao optarem em realizar os cursos de mestrado e doutorado em países do Mercosul, tendo em

⁴Conforme dados divulgados pela Universidade de Brasília. UnB. Disponível em: http://rrde.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=753. Acesso: 29 de janeiro de 2019.

⁵ De acordo com portal: CAPES Notícias. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/1111-blank-85587101>. Acesso: 13 de março de 2018.

vista a possibilidade de fracasso em sua estratégia escolar ao ter o título (Capital Cultural Institucionalizado) não reconhecido no Brasil, despertou o interesse na pesquisa.

Assim, compreender a posição dos estudantes em relação à dinâmica dos cursos ofertados no Mercosul pareceu-nos interessante, uma vez que não há pesquisas que tragam a perspectiva dos estudantes sobre a temática proposta.

Ademais, a pesquisadora desenvolve atividades profissionais voltadas ao campo da educação a distância e semipresencial no âmbito de tal IFES, fato que instigou o questionamento quanto à modalidade adotada pelas instituições estrangeiras.

Diante do exposto, considerando as questões, os objetivos e a metodologia que nortearam essa pesquisa, o trabalho foi organizado da seguinte forma: introdução, revisão sistemática de literatura, o reconhecimento de diplomas e a legislação, discussão sobre educação a distância e o ensino semipresencial, referencial teórico, caminho metodológico, apresentação e análise dos dados e, por fim, nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões.

2. REVISÃO SISTEMÁTICA

Consoante com a proposta da pesquisa e movidos pelo interesse em conhecer aquilo que foi produzido e publicado no Brasil, efetuou-se um levantamento com o intuito de verificar as pesquisas que foram realizadas sobre a temática em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES)⁶, bem como em teses e dissertações junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷. O escopo temporal da pesquisa documental limitou-se aos últimos 10 anos (2008 a 2018). Tendo em vista a abrangência de respostas, utilizamos as expressões seguintes: reconhecimento de diplomas, pós-graduação *stricto sensu* semipresencial, título acadêmico Mercosul, diplomas Mercosul e estudante Mercosul.

Após a análise dos artigos, seis nos pareceram mais alinhados com o tema da nossa pesquisa, embora em nenhum deles seja possível encontrar uma completude que abarque todos os temas que envolvem esta pesquisa. Apesar disso, buscamos apresentar os aspectos que melhor dialogam com nosso trabalho. O mesmo pode ser dito das dissertações e teses analisadas. No total, foram encontrados sete trabalhos. Após a leitura e análise preliminares dos títulos e resumos, verificamos que apenas três trabalhos fizeram algum tipo de diálogo com a temática: títulos oriundos de outros países do Mercosul. Assim, elegemos duas dissertações e uma tese para compor a revisão sistemática da literatura. As dissertações e teses estão apresentadas no quadro três e serão analisadas posteriormente.

No que se refere aos artigos e periódicos, o ensaio de Mazzuoli (2011) tratou da questão da revalidação e reconhecimento de diplomas obtidos no âmbito do Mercosul. No escopo desta pesquisa, chamou-nos a atenção para o fato de que o Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul não abarca os brasileiros que pretendam usufruir das prerrogativas em âmbitos não acadêmicos. Assim, somente os estrangeiros que possuam diplomas emitidos por países do Mercosul não precisam realizar o processo de reconhecimento. Isso porque seu trabalho no Brasil tem caráter temporário e só pode ser exercido, exclusivamente, para o ensino e a pesquisa (MUNIZ, 2015, p. 161). Portanto, para gozar de qualquer outra prerrogativa, como o adicional de qualificação, o estrangeiro terá, assim como os brasileiros, que ter seu diploma reconhecido por IES credenciada. Outro ponto interessante é que somente diplomas oriundos

⁶ Dados do Portal de Periódicos. É uma ferramenta para coletar informações na base de dados da CAPES. Disponível em: < <http://www-periodicos-capes-gov-br> > Acesso: 27 de março de 2018.

⁷ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind> > Acesso: 27 de março de 2018.

de IES reconhecidas dentro do seu próprio país podem se submeter ao processo de reconhecimento (MAZZUOLI, 2011, p. 19). Deste modo, a Capes orienta que as instituições públicas procurem averiguar a condição da IES estrangeira antes de conceder bolsas ou licenças, tendo em vista a possibilidade de posterior negativa do reconhecimento e gerando, por conseguinte, prejuízos aos cofres públicos (MAZZUOLI, 2011, p. 21).

Por fim, vale ressaltar o que Mazzuoli (2011) chama de “má-fé comercial” de universidades estrangeiras que cooptam alunos em outros países e não dão transparência para o fato de que o diploma não irá gerar nenhum efeito legal interno imediato no Brasil. Assim sendo, propostas de cursos mais baratos e com a duração menor podem se transformar em verdadeiras armadilhas, visto que não há mecanismo de reconhecimento automático (MAZZUOLI, 2011, p. 22). Logo, é fundamental que o aluno procure conhecer o programa do curso de pós-graduação e se há algum curso correlato no Brasil, além de ter ciência que há custos para requerer o reconhecimento.

Dialogando com essa realidade, Serekawa (2013, p. 34) aponta para a importância mercadológica de uma universidade possuir a maior quantidade possível de alunos estrangeiros em seus quadros, pois um dos critérios que alavancam o ranking das universidades é a reputação internacional quanto à representação de qualidade, ou seja, maior o número de estudantes estrangeiros, mais pontos obtidos. Essa internacionalização também é utilizada internamente tanto pela Capes quanto o CNPq para aferir a qualidade de um curso de pós-graduação.

O CNPq também utiliza critérios de internacionalização (publicação em periódicos internacionais, grupos de pesquisas internacionais) para a avaliação da produtividade do pesquisador brasileiro. (FERREIRA, 2012, p. 47)

O artigo de Nichele et al. (2009) tratou do processo de reconhecimento de diplomas de pós-graduação estrangeiros na Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Entretanto, o artigo se concentrou mais em dados e contextos da graduação. Apesar disso, pareceu-nos interessante a apresentação de políticas públicas para criação de universidades multinacionais. Mesmo assim, isso não alterou a sistemática do reconhecimento, pois cabe ao país que sedia a universidade emitir os diplomas. Outro aspecto interessante são as justificativas para negativa de diplomas de pós-graduação na UFSC, pois refletem o que outros autores relatam, a saber:

As principais razões dos indeferimentos dos pedidos foram 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)

Percebemos que muitos dos aspectos ensejadores de negativas, quando do reconhecimento, são ligados a fatores internos da universidade, pois a própria autonomia universitária, quanto à formulação dos currículos e programas, baliza todo o processo de reconhecimento. Assim, por mais que existam exigências legais, a multiplicidade de programas pode ser fator fundamental para o êxito do reconhecimento. Ainda, talvez por ser um artigo produzido em 2009, não é citada a modalidade em que o curso foi ofertado, o que nos leva a pensar em cursos exclusivamente presenciais. A experiência relatada demonstrou que os demandantes, em sua maioria, são brasileiros e que poucos estrangeiros buscam o reconhecimento naquela universidade (NICHELE; COSTA; PRÉVE, 2009, p. 12).

Vilarinho e Gonzalez (2014) trataram sobre as análises feitas quando do processo de reconhecimento por universidades brasileiras de diplomas de pós-graduação emitidos por instituições estrangeiras. As autoras fizeram uma análise crítica de 32 solicitações de reconhecimento de diplomas na área da educação. Conjecturou-se que um dos fatores propulsores para que brasileiros busquem realizar cursos em países do Mercosul é o fato de que há uma grande concentração regional da oferta no Brasil. Os dados apresentados dão conta que 68% dos cursos de mestrado e doutorado estão nas regiões Sul e Sudeste (VILARINHO; GONZALEZ, 2014, p. 1060). Logo, alunos desejosos em cursar uma pós-graduação em regiões com uma menor oferta seriam submetidos a uma concorrência bem superior. Além das exigências do processo avaliativo brasileiro para ingressar em cursos de este nível ser mais elevadas, as autoras concluem que dois fatores parecem primordiais para a escolha dos alunos: 1) a oferta é pouca e 2) a exigência é alta.

Outro ponto que emerge das análises é o fato de que muitos alunos optaram por fazer cursos na área da educação, mesmo possuindo formação em áreas bem diversas. Elas trazem à baila a reputação que a área da Educação possui em ser um curso mais acessível e fácil.

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. (VILARINHO; GONZALEZ, 2014, p. 1061)

Criticando a postura puramente mercadológica de instituições estrangeiras que buscam alunos no Brasil com a promessa de um diploma rápido e válido, as pesquisadoras apresentam dados de 2014 que mostram que o não-reconhecimento atinge mais de 80% das solicitações realizadas (VILARINHO; GONZALEZ, 2014, p. 1064). Entretanto, vale ressaltar que o alto índice de negativas também é encontrado no processo de revalidação de diplomas de graduação. Conceição e Real (2015), analisando o processo de revalidação de diplomas do curso de medicina no âmbito do Programa Revalida, constatam que no projeto piloto, dos 507 inscritos, somente dois postulantes tiveram seus diplomas revalidados (CONCEIÇÃO; REAL, 2015, p. 135).

Quando adentram a análise dos pedidos formulados, informações relevantes aparecem. 84% dos pedidos de reconhecimento eram provenientes de instituições do Paraguai. Quando da análise da oferta destes cursos, percebeu-se que havia predominância da modalidade intensiva, presente em 62,5% das demandas, ou seja, as aulas presenciais ocorriam, em sua maioria, concentradas nos meses de janeiro e julho, normalmente meses de férias (VILARINHO; GONZALEZ, 2014, p. 1068).

Ferreira (2012, p. 49) analisando a construção política de instrumentos que buscassem viabilizar maior integração educacional no Mercosul, apontou que o bloco buscou meios para que os alunos de mestrado e doutorado pudessem obter vistos para si e seus dependentes durante a formação presencial. Isso contribuiria para que a modalidade intensiva diminuísse e, assim, permitiria maior adequação à exigência da modalidade presencial das legislações de cada país. Um problema recorrente apontado por Ferreira (2012), quando da implementação de políticas adotadas na área da educação no Mercosul, é a necessidade de internalizar no ordenamento jurídico de cada estado membro às decisões tomadas pelo bloco. Por exemplo, somente dois membros conseguiram regulamentar a emissão de vistos de longa duração para realização de mestrado e doutorado presenciais.

Um ponto bem divergente encontrado por Ferreira (2012), em relação aos cursos de pós-graduação *strictu sensu* ofertados do Brasil, foi quanto à duração, pois, entre as solicitações de reconhecimento, havia pedidos de cursos de doutorado com duração de 2 anos, bem como cursos de mestrados com apenas 6 meses de duração. No Brasil, em regra, um mestrado tem uma duração média de 2 anos e um doutorado de 4 anos.

Deve-se frisar que a atuação da CAPES, por intermédio de seus procedimentos de avaliação, foi decisiva para fazer convergir, em todo o território nacional, a duração desses programas para esses marcos (MUNIZ, 2016, p. 80).

Segundo Vilarinho e Gonzalez (2014), tais cargas horárias representam um elemento quase intransponível para que os diplomas possam ser reconhecidos no Brasil, por falta de similaridade com a oferta nacional. Além desses problemas, outras questões procedimentais geraram dúvidas quanto à efetividade dos estudos realizados ou, no mínimo, quanto à segurança dos registros acadêmicos. Por exemplo: problemas nas atas de defesa; falta de indicação do horário de início e término das defesas; defesas de mestrado com duração de meia hora e de doutorado de uma hora; inexistência de ata e, até mesmo, apresentação de currículo de professor que não participou da banca. Outro aspecto salientado pelas autoras é quanto ao currículo dos participantes da banca. Havia banca composta por membros com, somente, curso de especialização julgando trabalhos para obtenção do grau de mestrado e doutorado. Tal fato é diferente do que acontece nos cursos brasileiros. A não aderência da formação do orientador com a área da educação também causou estranheza.

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. (VILARINHO; GONZALEZ, 2014, p. 1074)

Do ponto de vista institucional, constatou-se que muitos dos orientadores não possuíam qualquer vínculo com a instituição promotora do curso de pós-graduação, nem mesmo na qualidade de coorientador. Portanto, são inúmeros os aspectos que destoam da forma como são ofertados os cursos no Brasil. Apesar das boas reflexões trazidas pelas autoras, sentimos falta de um olhar mais voltado ao aluno que busca cursos no exterior. Muitas hipóteses são levantadas pelas autoras, mas em momento algum é possível identificar a fala dos principais sujeitos: os alunos.

Buscando compreender o reconhecimento de diplomas de pós-graduação na perspectiva jurídica, Coimbra e Faria (2016) apontam para o fato de que o reconhecimento automático de diplomas não é uma realidade presente em blocos de cooperação econômica já consolidados, como a União Europeia. Sobretudo em profissões que trazem uma profunda relação com o contexto nacional. Por exemplo, os currículos dos cursos de ciências jurídicas são bem diferentes, o que inviabiliza a transposição profissional de um local para o outro (COIMBRA; FARIA, 2016, p. 1501).

Ademais, o exercício regular de profissões após a obtenção da graduação é regido por normas legais pertencentes a cada Estado membro. Tal barreira à integração também acontece

quando falamos de pós-graduação. Apesar da certa rigidez que traz a legislação nacional para reconhecimento de diplomas de pós-graduação, os autores demonstram que fatores políticos podem relativizar a necessidade de reconhecimento para usufruto de todos os direitos. Por exemplo, caso o estrangeiro tenha ao Brasil em caráter temporário e para desenvolver atividades de ensino e pesquisa, não é necessário o reconhecimento. Mas se quiserem fruir qualquer outro direito, inclusive atuação profissional, será imprescindível reconhecer ou validar o diploma. É aqui que entram as decisões políticas, pois no caso do Programa Mais Médicos do Governo Federal, médicos de outros países foram trazidos e puderam realizar suas atividades profissionais sem ter que passar pelo reconhecimento (COIMBRA; FARIA, 2016, p. 1511).

Assim, os autores criticam a falta de critérios objetivos quando do reconhecimento de diplomas, fato que gera uma situação de difícil decisão quando há a judicialização do processo. Segundos os autores, a discricionariedade quanto aos procedimentos e requisitos mínimos das universidades gera insegurança jurídica (COIMBRA; FARIA, 2016, p. 1515). Sobre essa variedade de critérios das universidades para reconhecer diplomas estrangeiros, trazemos a experiência relatada por Conceição e Real (2015) quando da análise dos pedidos de revalidação de diplomas de graduação em medicina. Em tempo, reportamo-nos a estudos voltados à graduação por ausência de pesquisas na pós-graduação. Reconhecemos que se trata de níveis diferenciados, mas que, vista a regulamentação legal, podem conter similitudes. Apesar de sabermos que a graduação não faz parte do escopo deste trabalho, as reflexões trazidas pelas autoras podem ser retrabalhadas, mas no âmbito da pós-graduação.

Assim, a instalação de um processo em âmbito nacional dos diplomados permitiu uma maior centralização. Isso diminuiu a diversidade de critérios que as diferentes universidades utilizavam, tornando-o mais objetivo (CONCEIÇÃO; REAL, 2015, p. 140). Aqui faremos uma crítica aos autores Coimbra e Faria (2016), pois cabe salientar que o princípio da autonomia universitária é basilar na educação brasileira e que o reconhecimento deve dialogar com os projetos político-pedagógicos das IES. Assim, buscar universalidade dos critérios quanto ao reconhecimento pode amarrar o processo de forma que os objetivos pedagógicos contextuais da região cedam lugar à mera adimplência burocrática. Essa discussão foi apresentada por Conceição e Real (2015) que questionaram se não é ferida a autonomia universitária quando é estabelecido um processo centralizado de revalidação de diplomas de graduação de medicina em todo o território nacional e gerando, por conseguinte, certa massificação curricular (CONCEIÇÃO; REAL, 2015, p. 141).

Assim, emerge mais um fator importante nesta revisão e que traz relação no nosso objeto de estudo, pois, além das normativas legais, é importante reconhecer as normativas pedagógicas das instituições reconhecedoras, e que devem ser levadas em consideração pelos postulantes de reconhecimento. As normativas pedagógicas são, na maioria das vezes, expressas por meio do currículo de determinado curso. Neste sentido, e apesar de tratarem do tema na perspectiva de cursos de graduação, Alvares e Real (2014, p. 938) questionam os possíveis impactos que a matriz curricular brasileira em cursos de medicina pode ter sobre os currículos do Paraguai e Bolívia, pois estes são os países que mais recebem brasileiros. Assim, do ponto de vista mercadológico e levando em consideração a grande quantidade de pedidos de revalidação de diplomas oriundos desses países, os próprios critérios de qualidade e avaliação nacionais podem transpor as fronteiras e impactar programas pedagógicos em outros países do Mercosul.

Alvares e Real (2014) realizaram um trabalho que se debruçou sobre a mobilidade de alunos em cursos de graduação e sua relação com o capital econômico. A partir de dados da UNESCO de 2009 sobre a mobilidade de alunos brasileiros em universidades de outros países, elas relatam que a preferência dos brasileiros em realizar um curso de graduação no exterior voltava-se para países como EUA, França, Portugal, Alemanha e Reino Unido (ALVARES; REAL, 2014, p. 934). Nestes dados, não há qualquer referência a países componentes do bloco Mercosul. Entretanto, os dados da UNESCO em 2011 mostram que o Brasil passou “a ser o 4º destino dos estudantes argentinos, o 2º de estudantes paraguaios e o 5º dos estudantes uruguaios” (ALVARES; REAL, 2014, p. 934). Aliás, o inverso também aconteceu, ou seja, a quantidade de estudantes brasileiros que procuraram países vizinhos para realizar sua graduação aumentou significativamente. Quanto aos motivos que levaram os alunos a escolherem determinada universidade para realizar os estudos, as autoras apontam que os

principais motivos que levam a mobilidade estudantil são: custo da educação, afinidade ideológica, proficiência na língua, superioridade acadêmica reconhecida das instituições nos países de acolhimento, interesse na aquisição da língua estrangeira, aumento das oportunidades de emprego, crescentes níveis de renda nos países de origem e facilidades nas formalidades burocráticas. (ALVARES; REAL, 2014, p. 933)

Porém, o aumento do número de estudantes cursando graduação em medicina em países componentes do Mercosul demonstrou menos uma preocupação com o acima citado, pois esses países não são referência no mundo acadêmico da medicina, mas que na realidade isso refletiria mais uma questão econômica. Dito de outra forma, o acesso ao curso de

medicina no exterior era mais viável financeiramente que cursar o mesmo curso no Brasil, sobretudo pela valorização da moeda nacional no âmbito do bloco (ALVARES; REAL, 2014). Assim, espraiamos tal reflexão quanto a maior viabilidade financeira, mesmo com os dispêndios de deslocamento e estadia, em se cursar uma pós-graduação em países do Mercosul que o realizar no Brasil em instituições privadas. Essa inquietação nos levou a pesquisar rapidamente qual é, atualmente, o valor para se cursar um mestrado ou doutorado em instituição privada. Verificamos que o último edital de uma universidade particular em Brasília apontou valores em torno de U\$ 12.500,00⁸, desde que não houvesse reprovação em disciplinas por parte do aluno, para programas de mestrado e U\$20.000,00⁹ para programas de doutorado. Já em um site de instituição no Paraguai, constatamos que o valor orbita em torno de U\$ 3.500,00¹⁰ para mestrado e U\$ 4.500,00¹¹ para doutorado. Mesmo que tenha sido uma rápida pesquisa na internet, verifica-se que o valor que será investido pelos alunos desejosos em cursar um mestrado em uma instituição privada no Brasil é muito superior ao curso ofertado pelo Paraguai.

A dissertação de mestrado de Serikawa (2013) traz importantes reflexões sobre nosso tema de pesquisa quando da análise da acreditação de cursos no âmbito do Mercosul. Um primeiro ponto trata das diferentes visões sobre autonomia universitária entre os países que compõem o bloco econômico. A busca por uma regulação continental do processo de diplomas de graduação vai além das questões legais, mas passa também pelas visões de autonomia socialmente construídas dentro de cada sistema de ensino. Assim, estabelecer agências acreditadoras de diplomas geraria, em alguns países participantes, o sentimento de perda da autonomia por uma regulação externa (SERIKAWA, 2013, p. 77).

Apesar de o autor tratar de cursos de graduação, desenvolver tal ponto para diplomas de pós-graduação obtidos no âmbito do Mercosul, parece-nos salutar, visto que, internamente, 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 dispare. Essa heterogeneidade também foi constatada pelo autor entre os diferentes “sistemas educacionais dos países do Mercosul. Ao lado da diversidade institucional e das diferenças em relação aos critérios de qualidade, há uma grande distinção em termos de

⁸ R\$ 49.000,00

⁹ R\$ 79.000,00

¹⁰ R\$ 14.000,00

¹¹ R\$ 18.000,00

modelos universitários” (SERIKAWA, 2013, p. 60). Essa diversidade institucional, e que pode impactar os diferentes cursos, seja de graduação ou pós-graduação, pode ser exemplificada da seguinte forma: 1) o Uruguai possui apenas uma única universidade pública; 2) os institutos privados não possuem regulação obrigatória pelo ente público; ou 3) não existe um órgão central (como o MEC) no sistema educacional. De pronto, percebe-se uma realidade deveras diferente da brasileira e isso, por certo, impacta a oferta de cursos (SERIKAWA, 2013, p. 62).

Outro assunto trazido à baila trata da influência de organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (BM), na educação superior de países do Mercosul, pois, ávidos em tomar empréstimos junto ao BM, muitos países adotaram as diretivas neoliberais como condição para realizar operações de crédito. Entre as diretivas, estava a abertura do mercado educacional à iniciativa privada (SERIKAWA, 2013, p. 110) e uma visão de formação para o mercado.

Até a década de 80, a maioria dos países do Mercosul adotavam uma postura de que a educação superior era um bem público, porém o BM “declarava a educação superior como um bem privado” (SERIKAWA, 2013, p. 35), em sentido oposto ao então vigente.

Exemplo disso encontramos no papel desempenhado pelo Acordo Geral para o Comércio de Serviços (AGCS)²⁴, de 1994, gerido pela Organização Mundial do Comércio, que coloca a educação como um dos 12 setores de serviços primários. (FERREIRA, 2012, p. 41)

Isso fez com que as discussões reformistas na América do Sul apresentassem um caráter mais neoliberal-globalista-plurimodal de universidade. Esse modelo, de origem norte-americana, colocava a universidade a serviço do mercado, tanto do ponto de vista da comercialização do ensino como da geração de mão-de-obra qualificada (SERIKAWA, 2013, p. 25). Neste aspecto, o autor critica a orientação dos sistemas educacionais da América Latina de acordo com exigências estrangeiras e que não dialogavam com a realidade dos diferentes países, pois todos deveriam adotar as mesmas políticas (SERIKAWA, 2013, p. 128). Essa solução homogeneizante é encontrada também na orientação dada aos cursos de pós-graduação, pois deveriam promover a pesquisa e desenvolvimento de produtos e serviços para o mercado, logo, buscando a comercialização da ciência. A partir disso, o número de instituições cresceu em toda América Latina sem que houvesse uma real preocupação com a qualidade dos cursos ofertados. A oferta da educação superior seguiu modelos mercadológicos de outros ramos que prestam serviços; o que gerou uma 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 gerou um sentimento de desvalorização dos diplomas emitidos por instituições privadas (SERIKAWA, 2013, p. 110).

Outro discurso que guiou as políticas universitárias foi quanto a maior democratização (SERIKAWA, 2013, p. 36) do acesso ao ensino superior a partir da oferta de cursos privados, uma vez que o desenvolvimento nacional passaria pelo maior número de graduados e pós-graduados. Assim, “a abertura dos mercados para sistemas de ensino privados foi vista como medida essencial para a promoção da qualidade e do desenvolvimento econômicos de países periféricos e semiperiféricos” (SERIKAWA, 2013, p. 43).

As informações e reflexões trazidas por Serikawa (2013) ajudam a melhor compreender o contexto histórico do ensino superior no Mercosul e que, atualmente, há uma pressão dos países do bloco para que o Brasil mude sua política interna de revalidação e reconhecimento de diplomas, pois os parceiros encaram a postura brasileira como um dos principais entraves à integração universitária presente e futura.

Buscando compreender as políticas de integração educacional no âmbito do Mercosul, Ferreira (2012) faz um estudo comparado entre a União Europeia (bloco mais consolidado) e o Mercosul. Percebe-se que há assimetrias dos participantes da UE (FERREIRA, 2012, p. 27), mas que existe maior efetividade da implantação de políticas de integração. Essa efetividade se dá, sobretudo, pela diferença dos modelos institucionais adotados pelos blocos. Quando uma decisão é tomada no Mercosul, ela deve ser ratificada internamente pelos países membros, logo, sua aplicação não é imediata (FERREIRA, 2012, p. 112). Assim, a lógica é mais voltada à cooperação. Já na UE, há instituições de caráter supranacional (parlamento, comissões, etc.) que uma vez tomada a decisão, esta é incorporada automaticamente pelos membros. Portanto, há uma certa flexibilização da autonomia em prol de maior organicidade e implementação das ações (FERREIRA, 2012, p. 38). Desta forma, no Mercosul,

Não há, como ocorre na União Europeia, cessão de competências dos Estados a órgãos comuns, que podem decidir por maioria e não por unanimidade, além de adotar decisões que tenham efeito direto sobre as ordens jurídicas dos Estados. (FERREIRA, 2012, p. 66)

Outra escolha institucional que difere UE e Mercosul é quanto à alta rotatividade dos cargos de direção.

O caráter pro tempore da presidência e a rotatividade no exíguo prazo de seis meses, considerada a magnitude das atividades desenvolvidas, também serão fatores comprometedores da dinâmica do processo de integração. Em que pese o aspecto positivo da alternância e o acúmulo de experiência ao longo das sucessivas movimentações, as assimetrias serão notadas quanto à possibilidade concreta de

conferir às estruturas decisórias apoio institucional e material em cada país. (FERREIRA, 2012, p. 65)

Segundo a autora, isso gera a falta de constância de propósitos na implementação da integração educacional, além de submeter excessivamente o Mercosul à visão política da presidência vigente a um curto espaço temporal.

Assim, o modelo institucional do Mercosul, somado aos modelos internos de cada país participante, gera enorme “falta de harmonização das legislações e de aproximação entre os sistemas nacionais e entre as instituições de ensino dos países membros” (FERREIRA, 2012, p. 114).

As reflexões apresentadas acima representam o que mais nos chamou a atenção quanto aos estudos empreendidos e que guardam alguma relação com a pesquisa. A seguir, apresentamos os quadros das referências utilizadas nesta revisão sistemática.

Quadro 2 - Relação dos artigos que abordam a temática

Título	Periódico	Autor/Ano
1) A questão do reconhecimento de títulos de mestrado e doutorado provenientes dos países do Mercosul	Scientia Iuris	Mazzuoli, Valerio de Oliveira (2011)
2) Aspectos do reconhecimento de diplomas estrangeiros: Um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina	Revista Reuna	Nichele, Brigida Costa, Danilo de Melo Préve, Altamiro Damian (2009)
3) Diplomas de mestrado e doutorado em Educação obtidos em universidades estrangeiras: o reconhecimento a partir da concretude dos dados	Revista Brasileira de Pós-Graduação	Vilarinho, Lucia Regina Goular Gonzalez, Wania Regina Coutinho (2014)
4) Educação Superior e Mobilidade nas faixas de fronteira: alguns efeitos da política em curso	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Alvares, Adriana de Lurdes Real, Giselle Cristina (2015)
5) Revalidação de diplomas de cursos de graduação: Uma análise da política em construção	EccoS Revista Científica	Conceição, Jullie Cristhie Real, Giselle Cristina (2015)
6) Reflexões sobre a revalidação dos diplomas acadêmicos do Mercosul no Brasil	Revista Jurídica Luso-Brasileira	Coimbra, Rodrigo Faria, Tiago (2016)

Fonte: Autora

Quadro 3- Relação de Teses e Dissertações que abordam a temática

Título	Área	Instituição	Autor/Ano	Tipo
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	Ciências Sociais	UNIOESTE	Ferreira, Maria Cecília (2012)	Dissertação
Acreditação e qualidade da educação superior: abrindo a caixa-preta do sistema de acreditação de cursos superiores do Mercosul	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares	UnB	Serikawa, Leonardo Kazuo dos Santos (2013)	Dissertação
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	Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina	USP	Muniz, Antônio Walber Matias (2015)	Tese

Fonte: Autora

A partir da revisão sistemática, observou-se poucas discussões sobre a temática do reconhecimento de diplomas e do jogo escolar que envolve o sujeito que opta em realizar curso de pós-graduação *stricto sensu* em outro país do Mercosul.

Dos trabalhos científicos desenvolvidos sobre os diplomas provenientes de países do Mercosul, observamos que nenhum aborda a perspectiva do sujeito envolvido em tal fato educativo. Mais uma razão que nos reforça o sentimento quanto à importância da pesquisa em colocar em relação ao processo de escolha dos alunos em se cursar um curso de pós-graduação em países do Mercosul sob as diferentes perspectivas trazidas pela teoria bourdieusiana (campos, habitus, jogo).

3. O RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS E A LEGISLAÇÃO

O aumento no número de pedidos de reconhecimento e, por consequência, os ‘problemas’ desse aumento têm impulsionado a Administração Pública em buscar possíveis soluções.

Por exemplo, a problemática em torno de diplomas estrangeiros foi objeto do Grupo de Trabalho 11 – Política da Educação Superior apresentado na 38ª Reunião Nacional da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – com o seguinte título: O Estado Brasileiro em ação: Delineamento da Política de Revalidação de Diplomas Estrangeiros¹². Dentre os frutos deste trabalho, verificou-se que as universidades foram paulatinamente deixando de regular institucionalmente o processo de revalidação, sobretudo em diplomas de graduação, e que tal função passou a ser realizada por meio do órgão central do sistema (Ministério da Educação). Paralelamente, projetos de lei tramitam atualmente buscando dar maior celeridade ao processo de validação, tentando até torná-lo automático. Por fim, o grupo constatou que a judicialização do processo de validação, principalmente quando negada a validação, restringe-se, sobremaneira, às formalidades procedimentais, não adentrando ao mérito propriamente dito. Já no que tange aos diplomas de mestrado e doutorado emitidos por instituições estrangeiras, sobretudo as do Mercosul, o Grupo apontou para as dificuldades em delinear padrões de avaliação e qualidade que possam ser aplicados a todos os países membros, seja pelas assimetrias de sistemas de pós-graduação, seja pelos requisitos legais que regem o reconhecimento de diplomas estrangeiros. Outro apontamento foi quanto aos critérios e padrões de qualidade estabelecidos pela Capes, pois apesar de serem aplicados pelo Brasil, dificultam a integração dos países membros para atividades que extrapolem o âmbito de pesquisa e ensino.

Aqui fazemos uma crítica quanto a exigência de reconhecimento dos diplomas estrangeiros emitidos para brasileiros, pois hoje, caso um brasileiro que obteve diploma no Paraguai, por exemplo, queira exercer atividades de pesquisa no Brasil, mesmo que de forma temporária (como prevê a legislação nacional), deve realizar o reconhecimento desse diploma. Já um cidadão paraguaio que tenha o mesmo diploma, não precisará reconhecê-lo. Assim, os brasileiros são regidos pelo rigor da legislação brasileira, mas os estrangeiros do Mercosul possuem maior facilidade para exercer tal atividade, porém de forma temporária.

¹² Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. 38ª Reunião Nacional da ANPED. São Luís – MA. 2017.

Em tempo, cabe-nos delinear uma nomenclatura usualmente misturada: revalidação x reconhecimento. Conforme a legislação em vigor, revalidação é um processo que objetiva atribuir a produção plena dos efeitos de um diploma de graduação emitido fora do Brasil. Já o reconhecimento é voltado para diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) emitidos por instituições não brasileiras.

Para regular o processo de reconhecimento e revalidação de diplomas, foi publicada a Resolução nº 3, de 22 de junho de 2016 (BRASIL, 2016). Nela consta que os diplomas emitidos por instituições de ensino superior de países estrangeiros poderão ser declarados como equivalentes aos diplomas concedidos no Brasil. Assim, de pronto, vê-se que o verbo poder traz consigo a discricionariedade pública em equiparar ou não. Ademais, somente instituições de ensino superior brasileiras podem realizar tal processo, não havendo limitação para que instituições privadas também o façam. Sendo o reconhecimento um ato discricionário, o mérito fica a cargo das instituições validadoras/reconhecedoras. Tal prerrogativa está contida da resolução:

Os processos de revalidação e de reconhecimento devem ser fundamentados em análise relativa ao mérito e às condições acadêmicas do programa efetivamente cursado pelo (a) interessado (a), levando em consideração diferenças existentes entre as formas de funcionamento dos sistemas educacionais, das instituições e dos cursos em países distintos. (BRASIL, 2016)

O reconhecimento do diploma só poderá ser realizado por universidades credenciadas que possuam “cursos de pós-graduação avaliados, autorizados e reconhecidos, no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), na mesma área de conhecimento, em nível equivalente ou superior” (BRASIL, 2016). Tal disposição vai ao encontro do que dispõe o artigo 48 da LDB.

Quanto aos procedimentos que devem ser adotados para reconhecimento de diplomas de pós-graduação, cabe à Capes editar normas gerais e às universidades credenciadas a instituição de regras específicas conforme a realidade local. Tais normas gerais são de observância obrigatória e o descumprimento pode ensejar processo administrativo.

Visando racionalizar o processo de reconhecimento e, principalmente, a multiplicação de pedidos com o mesmo objeto, vedou-se a interposição de múltiplos processos em diferentes universidades objetivando o reconhecimento do mesmo diploma. Caso o pedido de reconhecimento seja negado e esgotadas todas as possibilidades administrativas para reverter a negativa, o postulante poderá interpor novamente o processo em outra universidade uma única vez. Assim, caso venha a ter dois pedidos negados, não será mais possível reconhecer o diploma no Brasil (BRASIL, 2016).

No que tange aos requisitos mínimos que devem ser apresentados pelo postulante ao reconhecimento, nota-se que se trata, prioritariamente, de uma análise documental. O rol de papéis apresentados pelo postulante deve demonstrar, grosso modo, que o diploma foi obtido de forma equivalente à forma legal e acadêmica brasileira (BRASIL, 2016).

O processo de reconhecimento é longo e complexo (em regra, 120 dias), mas a resolução traz uma tramitação simplificada (90 dias). Diplomas de universidades comumente reconhecidos nos últimos 10 anos constarão de uma lista produzida pela Capes com o objetivo de abreviar o processo de análise da própria instituição (BRASIL, 2016).

Assim, em regra, para usufruir os direitos e vantagens que trazem um diploma de pós-graduação, deve-se realizar o reconhecimento. Entretanto, o Decreto nº 5.518, de 23 de agosto de 2005, que promulgou o Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, traz exceções. Quando se tratar de exercer atividade docente e de pesquisa em instituições de ensino superior no Brasil em caráter temporário, o estrangeiro portador de diploma de graduação ou pós-graduação emitido em países do Mercosul não precisa passar pelo reconhecimento do diploma. Essa dispensa se restringe à atividade citada, ou seja, para usufruir qualquer outro direito ou vantagem, será necessário reconhecer o diploma.

4. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO SEMIPRESENCIAL

Neste capítulo, realizaremos a apresentação das modalidades de ensino presencial, a distância e semipresencial. Exporemos as principais características com o objetivo de melhor analisar a modalidade de oferta predominante de cursos de pós-graduação em outros países do Mercosul. O resultado esperado é que possamos visualizar quais elementos das diferentes modalidades estão presentes nos cursos ofertados e, assim, classificá-los.

4.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO PRESENCIAL

A ideia de Educação a Distância - EaD não é algo novo e se estima que as primeiras experiências foram concebidas desde o século XIX. Segundo Aires e Lopes (2009, p. 234), “embora não seja uma modalidade educativa recente, visto que suas origens remontam ao século XIX, nas últimas décadas, a EaD tem sido crescentemente impulsionada pelos avanços tecnológicos, conferindo-lhe novas possibilidades”.

A EAD é uma modalidade em que a situação educativa não somente utiliza as tecnologias no fazer pedagógico, mas em que a própria dinâmica educativa é mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Na EaD, o processo de construção do conhecimento ocorre de maneira diferenciada, por meio de recursos de mediatização que utilizam linguagens variadas, da correspondência tradicional a internet, e nós precisamos internalizar essas novas formas de comunicação. (RAMOS; MEDEIROS, 2009).

Na EaD, o tempo e o espaço são diversos, reduzindo as limitações para a construção de um trabalho pedagógico (NISKIER, 1999, p. 186). Assim, existe certa separação (meramente física) entre o local e o tempo em que cada ator (professor e aluno) conduz seu processo de aprendizagem. Essa distância física é compensada pela presença psicológica e comunicacional potencializadas pelas novas tecnologias (OKADA, 2006, p. 279).

No que tange à legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, detalhando a aplicação de dispositivo constitucional, dispõe que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996), além de prever a necessidade de credenciamento junto à União. A partir disso, segundo Neves, Branco e Fidalgo (2018), normativos foram expedidos para regulamentar e conceituar a EAD ao longo do tempo e de acordo com o nível educacional. Atualmente, o conceito mais recente se encontra no Decreto 9.057/2017 em que

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Portanto, o local e o tempo de estudar passam a ser conceitos mais abertos e não vinculados ao 'ir na escola' como na modalidade presencial. O aluno pode estudar em horários mais compatíveis com sua realidade e em locais descentralizados. Da mesma forma, o professor pode fazer uma intervenção em momento diverso daquele esperado. Essa flexibilização engendra o desenvolvimento de maior autonomia por parte dos participantes, pois devem realizar uma gestão do tempo mais efetiva e buscar uma postura mais ativa.

O aluno, em uma abordagem cooperativa de ensino, tem maior autonomia e maior grau de responsabilidade. Tem tarefas a cumprir e se expõe mais facilmente, pois sempre haverá tempo e espaço para apresentação de suas opiniões. E mais: será solicitado - pelo professor e pelos colegas - a se posicionar, dizer o que pensa, tomar partido. (KENSKI, 2003, p. 126)

Apesar da assertiva da autora acima, acreditamos que uma aprendizagem colaborativa pode potencializar uma situação educativa mais autônoma. Porém, os elementos constituintes da práxis educativa, mesmo que oficialmente 'cooperativa', podem trazer restrições não declaradas (como o currículo oculto) inibidoras de práticas democráticas e dialógicas.

Quanto à maior autonomia, Brito e Mill (2018) alertam sobre o alto grau de padronização (instrução programada) de cursos ofertados na modalidade EAD, fato que pode engendrar menor autonomia didático-pedagógica docente, pois investir em tecnologias adaptativas constitui um investimento, nem sempre é levado em consideração pelo modelo econômico na oferta educacional.

Outro grande problema da instrução é nos acostumarmos com a passividade de receber conhecimentos sistematizados e modelos já prontos, desconhecendo o processo de como eles foram construídos, e perdendo aos poucos nossa autonomia e agência. (CAROLEI, 2018, p. 149)

Contrariamente ao ensino presencial, é fundamental que o aluno não seja mero receptor de informações, mas sujeito ativo do seu próprio processo de aprendizagem. Isso exige uma postura mais proativa e investigativa rumo a uma aprendizagem mais autônoma (BELLONI, 2008, p. 42).

Aqui, acreditamos que a análise de um fenômeno social, como uma situação educativa, não ocorre de maneira pura, ou seja, isolando-se todas as variáveis intervenientes. É comum encontrarmos descritores sobre uma sala de aula presencial e à distância, porém,

cremos que na práxis educativa acontece constante diálogo com a realidade. Dito de outra forma, é possível encontrarmos uma prática presencial que estimule a autonomia do aluno, assim como preconizado por Paulo Freire, bem como podemos nos defrontar com uma prática on-line que utilize as tecnologias massivamente, mas que nada mais é que velhas práticas travestidas com novas roupagens: o novo PowerPoint que simula a velha lousa.

A postura do professor também é diferente, visto que ele não é mais o centro do processo como detentor do saber, mas um mediador que ensina e aprende colaborativamente.

O professor

é considerado o sujeito mediador do processo de construção da autonomia do estudante, entendendo que esta não se dá como algo centrado exclusivamente no aluno, mas como o resultado de um processo de relações e inter-relações, em que as dimensões política e afetiva, além das dimensões cognitiva e metacognitiva, se fazem presentes. (PRETI, 2005, p. 139)

Na EAD, a sala de aula presencial é ‘substituída’ por ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) que, para além de meras salas virtuais, são espaços que buscam a comunicação e colaboração. A comunicação acontece tanto de maneira síncrona (assim como no ensino presencial) como assíncrona, permitindo que o diálogo se estabeleça de diferentes formas e momentos. Sai-se de uma postura verticalizada de comunicação tradicional para uma mais horizontalizada, sobretudo porque os “ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre os mestres e aprendizes” (KENSKI, 2007, p. 122). Henri e Basque (2003) propõem um modelo de colaboração em ambientes virtuais fundado em três pilares: empenhamento, comunicação e coordenação.

A componente empenhamento assenta-se na necessária predisposição afetiva e psicológica dos membros da comunidade para colaborarem entre si. Essa disposição será alcançada através do sentimento de pertença e da participação ativa de todos os membros do grupo, para realizar as atividades e os objetivos comuns. Por sua vez, esse empenhamento assenta em três elementos fundamentais: na disponibilidade e consciência da importância do trabalho individual e grupal, nas percepções sobre os comportamentos no seio do grupo e na progressão em direção à prossecução dos objetivos.

A segunda componente, comunicação, relaciona-se com o processo de partilha de informação entre os membros da comunidade e consiste na partilha de idéias entre os elementos da comunidade, para produzir novas idéias e construir conhecimento. A comunicação assenta, também, em três elementos: a expressão de idéias, traduzida na expressão e reação aos pensamentos dos outros, o estabelecimento de relações e a estruturação de idéias.

A última componente, coordenação, relaciona-se com a gestão dos recursos e com a gestão dos elementos da comunidade. É composta de três elementos dinamizados, sobretudo, pelo professor: a tarefa, que se traduz numa atividade colaborativa suportada pelo trabalho conjunto; a constituição do grupo, relacionada com o

tamanho, a homogeneidade ou heterogeneidade em relação à idade ou à experiência; e a animação. (MOREIRA, 2018, p. 45)

No que tange ao processo avaliativo, a EaD busca mais a transformação à mera memorização tradicionalmente realizada no ensino presencial. A avaliação, outrora estanque e delimitada, passa a acontecer durante todo o processo de forma cíclica, contínua e rotineira; com ênfase nos aspectos qualitativos a quantitativos.

O ensino presencial pode ser caracterizado como o mais tradicional (MOREIRA, 2018). Nele há o predomínio da exposição de conteúdos pelo professor e passividade de recepção pelos alunos (VEIGA, 1991, p. 36).

A despeito do acima preconizado, o ensino presencial não está à margem dos avanços tecnológicos bem como de sua influência em sala de aula. É comum professores criarem grupos de discussão que extrapolam a sala de aula e trazem maior dinamicidade ao ensino presencial. Parece-nos que associar o ensino presencial ao modelo tradicional de ‘transmissão’ de conhecimento não encontra completa aderência nos dias atuais, vide a experiência da implementação do Currículo em Movimento, do Governo do Distrito Federal, que busca superar a passividade, a memorização, dentre outros aspectos, no ensino presencial.

A situação pedagógica é delimitada tanto no tempo quanto no espaço, ou seja, professores e alunos devem estar fisicamente no mesmo local e em horários determinados. Assim, existe o tempo e local corretos para estudar. O local pode ser representado pela expressão “ir à escola”, ou seja, “um movimento, um deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender” (KENSKI, 2003, p. 16).

O “tempo da escola”, também determinado, era considerado como o tempo diário que, tradicionalmente, o homem dedicava à sua aprendizagem sistematizada. Corresponhia, também, na sua história de vida à época que o homem dedicava à formação escolar. (KENSKI, 2003, p. 16)

No ensino presencial, a interação professor x aluno acontece de forma direta e imediata, fato que pode ensejar um feedback mais rápido de dinâmico, seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores. Dizemos que ‘pode’ ensejar, pois a postura professoral e a passividade dos alunos como meros receptores das informações transmitidas pelo mestre nem sempre gerarão uma situação educativa propiciadora de um diálogo em sala de aula. Segundo Behar (2009, p. 23), apesar da possibilidade de uma interação imediata e aparentemente mais próxima, vige no ensino presencial uma distância pedagógica. Assim, nesse modelo, espera-se que o aluno tenha uma postura de “não questionar, acatar

passivamente a autoridade, acreditando-se na certeza da verdade professada” (SANTOS, 2003, p. 34).

A frequência do aluno é contabilizada a partir de sua presença física na escola. A própria legislação dá especial atenção quanto à carga horária e aos dias letivos exigidos dentro dos diferentes ciclos de estudos. Segundo Ripa e Ventura (2018, p. 91), a legislação que trata da carga horária docente é um dos desafios enfrentados pelos professores que se aventuram em trabalhar na modalidade EAD, pois, em grande parte, as atividades desenvolvidas no virtual não são levadas em consideração quanto à carga horária dos professores. Assim, balizamentos da modalidade presencial, como a carga horária, impactam outras modalidades.

Quanto à relação professor-aluno, há o predomínio de uma relação verticalizada em que o professor, detentor do saber, fala, cabendo aos alunos escutar. Assim, a comunicação ocorre de cima para baixo e de forma mais rígida.

O tipo de relação social estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. As possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles. (MIZUKAMI, 1986, p. 12)

O ensino presencial espelha, de certa forma, um modelo mais estático, pois surgiu em um contexto em que as mudanças eram lentas e gradativas e em que o saber ensinado na escola seria válido por toda a vida do aluno. Segundo Kenski (2003, p.17):

Tradicionalmente, a aprendizagem de informações e conceitos era tarefa exclusiva da escola. Os conhecimentos teóricos eram apresentados gradativamente às crianças após o ingresso nas instituições formais de ensino. Eles eram finitos e determinados. Ao final de um determinado grau de escolarização a pessoa podia considerar-se formada, ou seja, já possuía conhecimentos e informações suficientes para se iniciar em alguma profissão.

A responsabilidade pela efetiva aprendizagem é do aluno. Cabe ao professor gerar igualdade de oportunidades quando da exposição dos conteúdos, mas o processo de aprendizagem é solitário, uma vez que o cerne do processo de avaliação é a capacidade de memorização por parte dos alunos. Logo, o principal responsável pelo sucesso ou fracasso escolar é o aluno, desconsiderando-se os elementos sociais contextuais geradores de desigualdade (GADOTTI, 2006, p. 84). Nesse sentido,

O paradigma tradicional que favorece o desenvolvimento de práticas individualistas, fragmentadas e hierarquizadas orientadas, de um lado, pelos modelos pedagógicos condutistas-instrucionistas e, de outro, pela burocratização da gestão no âmbito desses sistemas. (AIRES; LOPES, 2009, p. 234)

Nesse ponto, opomo-nos a essa visão dicotômica e idealizada de avaliação no ensino presencial (malvada) e na educação a distância (bondosa), pois deixa, nas entrelinhas, transparecer que é condição necessária e suficiente a utilização da EAD na avaliação para que se alcance inovação pedagógica avaliativa. Assim como no ensino presencial, por si, é condição obstaculizante às saudáveis práticas avaliativas. Logo, uma avaliação que priorize a memorização pode acontecer em ambos modelos. Parece-nos que o processo de formação de professores emerge como condição essencial na busca de aprendizagens significativas, seja presencial ou à distância.

Por fim, do ponto de vista mercadológico, a EAD é comumente associada à redução de custos (PEREIRA; MORAIS, 2009, p. 80). Apesar dos altos valores empregados para manter a infraestrutura, sobretudo tecnológica, é consenso, entre diversos autores, que a reoferta de cursos gera menores gastos que na modalidade presencial, sobretudo pela não necessidade de manutenção de salas aula físicas periodicamente. Entretanto, conforme o número de alunos cresce, a redução de custos proporcionada pela modalidade EAD fica menos efetiva (PETERS, 2006, p. 217), pois o processo de mediação pedagógica exigirá mais professores envolvidos.

4.2. ENSINO SEMIPRESENCIAL E SEU CONTEXTO

O ensino semipresencial busca aglutinar as diferentes facetas da educação presencial e da EAD. Assim, almeja-se trazer para o ensino presencial as diferentes dimensões que podem ser encontradas em uma situação pedagógica a distância, e vice-versa.

Desse modo, uma parte das atividades é realizada de forma presencial, mas também é possível a realização de tarefas em espaços virtuais, permitindo, assim, que o aluno, mesmo em uma situação de formação predominantemente presencial, possa desenvolver sua autonomia, gestão do tempo e criatividade; como acontece na EAD, pois, segundo Moreira (2018, p. 41), a EAD permite “um ambiente que favoreça uma diversidade de perspectivas pode promover a investigação, a crítica e a criatividade. Em ambiente colaborativo, o indivíduo assume o dever de dar sentido à sua experiência educativa, responsabilizando-se pelo controle da sua aprendizagem através da negociação de significados com o grupo”.

Apesar do otimismo quanto às potencialidades que a EAD pode trazer à situação educativa mediada pelas tecnologias, ressalta-se que ela pode seguir modelos pedagógicos mais tradicionais.

“à medida que discute os sentidos do termo distância e compara os programas de ensino sobre eles construídos, vai revelando, em contraponto, a força dos princípios,

conceitos, modelos e práticas que sustentam o ensino superior presencial, organizado sobre um saber de poucos, que pode ser compartilhado e ampliado pela presença física de um professor que interage diretamente com um número expressivo de estudantes, mediante o recurso básico da relação dialógica exercitada em seus aspectos didático-científicos, didático-universitários, pedagógicos, filosóficos, antropológicos e sociológicos. Em virtude da intensidade possível para esse tipo de experiência e a universalidade da aceitação do modelo do ensino presencial, as iniciativas de oferecimento da solução do ensino a distância sempre estiveram marcadas pela consciência ou sensação de um déficit estrutural a ser compensado por princípios didáticos e modelos pedagógicos destinados a criarem um clima de proximidade humana e conforto psicológico. (PETERS, 2006, p. 12)

4.2.1. ENSINO SEMIPRESENCIAL NO BRASIL

A partir do permissivo legal quanto à oferta de cursos semipresenciais¹³, houve no Brasil um significativo avanço, sobretudo após a implementação do programa Universidade Aberta do Brasil - UAB em 2005. Esse programa visava à democratização do acesso ao ensino superior por meio da formação de futuros licenciados de cursos de graduação à distância, mas com elementos semipresenciais (oficinas nos polos de apoio presencial e defesa do trabalho de conclusão de curso). Por conseguinte, gerando uma maior interiorização da oferta de cursos de licenciatura no Brasil.

A educação a distância tem sido, desde a sua origem, um mecanismo de democratização do acesso e da oferta educacional. Esta vocação foi, ao longo de seu desenvolvimento se acentuando crescentemente e, hoje em dia, é uma possibilidade assumida pelas instituições educacionais e organizações formadoras de todos os tipos para oferta de educação básica, educação superior e formação profissional continuada. (AIRES; LOPES, 2009, p. 239)

De acordo com o Censo da Educação a Distância¹⁴, houve, nos últimos anos, um expressivo crescimento institucional na oferta dos cursos nas modalidades a distância e semipresencial e, igualmente, um aumento no número de matrículas de estudantes que optaram por cursar essas modalidades. Nesse sentido, “a EaD representou, já em seu começo, uma possibilidade de educação para aqueles que não podiam frequentar uma instituição de ensino convencional, ou seja, uma escola ou universidade presencial” (AIRES; LOPES, 2009, p. 239).

Essa expansão surge, principalmente, a partir da publicação da portaria do MEC 2.253/2001 (BRASIL, 2001), que, posteriormente, foi reformulada pela portaria MEC 4.059/04 (BRASIL, 2014), e que propunha a oferta de disciplinas no ensino superior na

¹³ Conforme – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL, LDB. Lei 9394/96 Disponível em < www.planalto.gov.br > Acesso: 25 de março de 2018.

¹⁴ De acordo com: Censo da Educação a Distância. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf > Acesso: 25 de março de 2018.

modalidade semipresencial. Recentemente, mais especificamente em maio de 2017, um novo decreto (BRASIL, 2017) foi expedido regulamentando a matéria.

Em linhas gerais, a partir desse marco regulatório emitido em 2014, permitiu-se, nos cursos de graduação já reconhecidos pelo MEC, a oferta da modalidade semipresencial para até o limite de 20% da carga total do curso.

§ 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. (BRASIL, 2016)

Entretanto, a avaliação final deveria ser realizada necessariamente na modalidade presencial. Um dos objetivos da Portaria foi impulsionar certa inovação na prática pedagógica, sobretudo pela utilização de tecnologias de informação e comunicação quando da oferta, além de procurar a integração da modalidade a distância ao projeto político-pedagógico dos cursos. Entretanto, tal cenário foi alterado na publicação do Decreto 9.057/2017. Uma das mudanças trata do percentual de atividades à distância permitidas em cursos presenciais. Outrora de 20%, hoje já não há essa limitação, porém continua a exigência em realizar atividades presenciais, mesmo que o curso seja inteiramente ofertado a distância, conforme se extrai do Decreto.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017)

No que tange às alterações promovidas pelo decreto na oferta de cursos de pós-graduação na modalidade a distância, somente cursos *lato sensu* poderão ser ofertados nesta modalidade (BRASIL, 2017). Assim, cursos de especialização podem ser ofertados, já os cursos de mestrado e doutorado, por serem *stricto sensu*, seguem outro regramento.

Art. 18. A oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017)

Além disso, deu-se maior flexibilização para as atividades presenciais, visto que não precisam ser necessariamente realizadas na sede ou polos.

Art. 15. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância poderão ter as atividades presenciais realizadas em locais distintos da sede ou dos polos de educação a distância. (BRASIL, 2017)

Deste modo, percebemos que a recente legislação deu maior abertura para cursos *lato sensu*, mas que permaneceu rígida quando se trata de cursos de mestrado e doutorado a distância.

O ensino semipresencial segue um formato mais híbrido. Parte dos conteúdos é trabalhado de forma presencial e parte a distância.

Moran (2009) aponta para as futuras perspectivas de cada formato. Para ele, os “cursos presenciais terão cada vez mais atividades a distância em proporção superior à atual, de forma que perderá sentido a separação entre o presencial e o a distância, como acontece até agora” (MORAN, 2009, p. 8). Para o autor, o semipresencial é o modelo mais viável para a maioria das escolas nos próximos anos para alunos que moram perto do campus.

O semipresencial avançará também porque para os mantenedores das escolas reduzirá custos de utilização de infraestrutura, de ocupação de espaço, de horas aula de professores. (MORAN, 2009, p. 9)

Nesse sentido, o crescimento de matrículas no ensino superior tem trazido uma nova realidade para a formação continuada e um mercado cativo para oferta nas modalidades de ensino.

É evidente que tem se tornado cada vez mais complexo conceituar de modo pontual o que é educação a distância, presencial ou semipresencial, pois os impactos da tecnologia e da forma de comunicação e expressão não são limitados aos conceitos ou legislações. As fronteiras de cada modalidade se cruzam e dificilmente, hoje em dia, é possível encontrar uma situação educativa pura, por assim dizer. Hoje, “estamos diante de uma excelente oportunidade de rever a presencialidade e sua proporção nos processos formativos [...] incorporando a sempre que o diálogo, as trocas, a colaboração, a cooperação e o contexto sejam significantes e relevantes para o aprendiz (FIORENTINI, 2009, p. 147).

Para Veiga (1991), o ensino semipresencial representa uma das melhores alternativas de formação para os atuais tempos, pois possibilita que estudantes trabalhadores possam ajustar seu horário de trabalho com o prosseguimento dos estudos, permitindo maior inclusão de importante parcela da população e menor exclusão daqueles que laboram. Para que isso seja possível, é necessária a “alteração dos tradicionais formatos de propostas curriculares convencionais e sua distribuição nos tempos e espaços do processo de formação” (VEIGA, 1991, p. 94) para um modelo que melhor se adapte ao estudante-trabalhador.

As potencialidades da futura confluência da educação a distância com o ensino presencial são apontadas por Silva (2004):

Dentro de poucos anos esta discussão do presencial e do educação distância terá muito menos importância. Caminhamos para uma integração dos núcleos de educação a distância com os atuais núcleos ou coordenações pedagógicas dos cursos presenciais. A maioria dos cursos de graduação e de pós-graduação será semipresencial e os cursos a distância terão muitas formas de aproximação presencial-virtual (maior contato audiovisual entre os participantes). (SILVA, 2004, p. 48)

No que tange à interação dos participantes em situação educativa na modalidade semipresencial, Veiga (1991, p. 101) apresenta que a ideia de distância que pode ocorrer quando da oferta híbrida não significa uma ausência de interação, pelo contrário, pois o número de interações dentro de uma disciplina semipresencial é substancialmente maior que a mesma disciplina ofertada presencialmente dentro do mesmo curso.

É comum escutarmos que a EAD pode potencializar a inovação pedagógica, entretanto, Ebert (2003) aponta para o desafio que é o uso híbrido das tecnologias no ensino semipresencial, pois, o risco de velhas práticas pedagógicas se travestirem com uma mera nova roupagem tecnológica é grande. Ou seja, em vez de utilizar o potencial de atividades colaborativas de aprendizagem em grupo, o professor pode propor atividades simplesmente individualizadas, ou seja, transportando práticas presenciais para o virtual. Apesar disso, Mill et al. (2018, p. 12) apontam que “quando o docente já possui experiência na educação presencial, observa-se que o envolvimento com a EaD representa um recomeço da docência e traz consigo novos desafios e aprendizados”.

4.2.2. Oferta da pós- graduação *stricto sensu*.

Em abril de 2019, a CAPES publicou uma nova portaria¹⁵ que regulamenta programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de educação a distância (EAD) para programas acadêmicos e profissionais. Poderão ofertar os programas na modalidade EAD, instituições públicas e privadas de pesquisa e ensino superior.

Dentre as principais disposições, encontram-se alguns critérios para que os estudantes da modalidade cumpram atividades presenciais tais como: estágio obrigatório, seminários, atividades em laboratório, apresentação da tese/dissertação, entre outras a serem definidas nos projetos pedagógicos dos cursos.

¹⁵ PORTARIA Nº 90, DE 24 DE ABRIL DE 2019.

Segundo o documento, somente as instituições de ensino superior que estejam credenciadas no Ministério da Educação poderão ofertar cursos a distância. Além disso, a instituição deverá possuir o Índice Geral de Cursos (IGC)¹⁶ igual ou superior a 4.

As propostas dos cursos de mestrado e doutorado a distância serão acompanhadas e avaliadas pela CAPES, que formará as comissões compostas por especialistas da área de educação a distância. No processo de avaliação, a comissão deverá considerar o corpo docente, bem como a sua produção intelectual. É importante ressaltar que desempenho de atividades esporádicas, como conteudista, conferencista, membro de banca de exame ou coautor de trabalhos, não caracteriza o profissional como integrante do corpo docente do programa. Os casos omissos no documento serão dirimidos pela CAPES e revogou-se a Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018.

Em matéria divulgada no canal online da CAPES Oficial¹⁷, observa-se o interesse dos representantes da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) e da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) na adesão da oferta. Segundo os representantes dessas instituições, a ampliação da oferta na modalidade EAD é uma iniciativa acertada e aderente à realidade educacional atual. Em entrevista publicada ao Portal Desafios da Educação¹⁸, os executivos de grandes grupos educacionais afirmam que a modalidade educacional já está presente há muito tempo nas melhores universidades do mundo. Assim, a oferta abre espaço para a expansão do mercado de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, o que fortalecerá especialmente as regiões do Brasil onde há maior carência pelos cursos de mestrado e doutorado.

4.3. CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS: DAS INSTITUIÇÕES SEMIPRESENCIAIS

Consoante com o objetivo específico três, neste subcapítulo apresentaremos como se organizam as ofertas pós-graduação *stricto sensu* nas instituições de ensino do Mercosul onde os estudantes fizeram o curso.

Para melhor compreensão de como se caracteriza a oferta dos cursos nesses países, foi realizada, no período de janeiro a fevereiro de 2019, uma pesquisa nos sítios eletrônicos das instituições de ensino onde os estudantes realizaram os cursos. Para esta pesquisa,

¹⁶ O IGC é um indicador utilizado pelo MEC para avaliar a qualidade das IES.

¹⁷ Conforme vídeo Regulamentação de pós-graduação *stricto sensu* a distância. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OF7MQ5XC-og>. Acesso: 14 de maio de 2019.

¹⁸ De acordo com matéria publicada Mestrado e doutorados EAD: os efeitos da nova medida da Capes. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/mestrados-doutorados-ead-no-brasil/> Acesso: 14 maio de 2019.

elaboramos um quadro com o objetivo de detalhar a oferta. Nesse processo, foram contemplados os seguintes elementos: modalidade, grau conferido, regime letivo, prazo para integralização do curso, carga horária, material didático e os requisitos para admissão.

Quadro 4- Caracterização das instituições onde os estudantes realizaram o curso.

Instituição	Modalidade	Grau conferido:	Regime letivo	Prazo para integralização do curso:	Carga horária	Material didático	Requisitos Para admissão
Instituição A	Virtual	Mestre em Administração de empresas e Gestão.	24 meses	2 Anos	Não identificada	Portal do Aluno	Fotocópia autenticada por tabelião do Grau e Certificado de Estudos previamente legalizado nos seguintes casos: Paraguai Consulado em seu país de origem, Ministério das Relações Exteriores do Paraguai e do Ministério da Educação e Cultura do Paraguai. Fotocópia do Identidade autenticada por um notário público. Duas fotos do tipo passaporte.
		Mestre em Direito processual Civil	24 meses	2 Anos	Não identificada	Portal do Aluno	
		Mestrado em Educação com ênfase em Ensino Universitário	18 meses	1 ano e meio	Não identificada	Portal do Aluno	
		Mestrado em Governo e Gestão Pública	24 meses	2 Anos	Não identificada	Portal do Aluno	
Instituição B Informações regulamento do aluno	Modalidade presencial, semipresencial e a distância	Mestre Ciências da Educação com ênfase em Gestão Educacional	Não identificado	Ciclos e Módulos	Não identificado	Plataforma virtual Material didático digital Tutores docentes especializados.	Mestrado: Carta de intenção. Entrevista Formulário de inscrição Cópia do diploma de graduação autenticada por tabelião Doutorado Cópia do diploma de mestrado autenticada por tabelião Certidão de nascimento 2 cópias do documento de identidade autenticada por tabelião Cédula de Duas fotos tipo passaporte Pagamento dos boletos referente ao curso.
		Mestre Ciências da Educação	Não identificado	Não identificado	Não identificado		
		Mestre Metodologia da Investigação	Não identificado	Não identificado	Não identificado		
		Mestre Administração de Empresas	Não identificado	Não identificado	Não identificado		
		Mestre Antropologia	Não identificado	Não identificado	Não identificado		Estrangeiros devem apresentar documentos contendo os selos ou registros originais de: Consulado do Paraguai no país de origem, Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Educação e Cultura
		Mestre Auditoria e Gestão de Sistemas de Informação	Não identificado	Não identificado	Não identificado		

		Mestre Auditoria Gestão ambiental	Não identificado	Não identificado	Não identificado		do Paraguai. Se eles estiverem em uma língua estrangeira, exceto os idiomas oficiais do Mercosul, eles devem acompanhar a tradução oficial.
		Mestre Saúde pública	Não identificado	Não identificado	Não identificado		
		Mestre Matemática	Não identificado	Não identificado	Não identificado		
		Mestre Direito Civil e Processo Civil	Não identificado	Não identificado	Não identificado		
		Mestre Direito Penal e Processo Penal	Não identificado	Não identificado	Não identificado		
		Mestre Direito da Infância e Adolescência	Não identificado	Não identificado	Não identificado		
		Mestre Direito Médico	Não identificado	Não identificado	Não identificado		
		Doutor Ciências do Movimento Humano	Não identificado	Não identificado	Não identificado		
		Doutor Ciências da Educação	Não identificado	Não identificado	Não identificado		
Instituição C	Modalidade presencial. Modalidade a distância (virtual)	Mestre Saúde Pública	Módulos	Não identificado	720	Plataforma Virtual	Solicitação dirigida ao Diretor, indicando as razões para se candidatar ao programa acadêmico selecionado. Formulários de admissão devidamente preenchidos. Cópia do diploma, autenticado pela universidade de origem, para os postulantes para especialização ou mestrado; cópia do grau de professor, autenticado pela universidade de origem, para os postulantes ao doutorado Cópia legalizada do documento de identidade nacional. Duas (2) fotografias tamanho passaporte Curriculum Vitae. Comprovante de pagamento de taxas e / ou taxas de registro

	Mestre em Administração de Empresas	Módulos	Não identificado	700	Plataforma Virtual	
	Mestre em Ciências da Educação	Módulos	Não identificado	720	Plataforma Virtual	
	Mestre em Relações internacionais e Diplomacia	Módulos	Não identificado	700 horas	Plataforma AVA	
	Mestre em Ciências Políticas e Sociais	Módulos	Não identificado	720 horas	Plataforma AVA	
	Mestre em Psicologia	Módulos	Não identificado	720 horas	Plataforma AVA	
	Mestre em Tecnologia da Informação	Módulos	Não identificado	700 horas	Plataforma AVA	
	Mestre em Gestão Educacional	Módulos	Não identificado	700 horas	Plataforma AVA	
	Mestre em Ciências Jurídicas	Módulos	Não identificado	720 horas	Plataforma AVA	
	Mestre em Gestão Pública	Módulos	Não identificado	700 horas	Plataforma AVA	
	Mestre em Auditoria em Saúde	Módulos	Não identificado	800 horas	Plataforma AVA	
	Mestre em Nutrição Esportiva e Entretenimento	Semestre	2 anos	810 horas	Plataforma AVA	
	Mestre em Administração de Negócios	Módulos	Não identificado	Não identificado	Plataforma AVA	
	Doutor em Administração	Não identificado	24 meses	1200 horas	Plataforma AVA	
	Doutor em Educação	Não identificado	Não identificado	1200 horas	Plataforma AVA	
	Doutor em Ciências Jurídicas	Não identificado	Não identificado	1200 horas	Plataforma AVA	
	Doutor Ciências da Educação	Não identificado	Não identificado	1200 horas	Plataforma AVA	
	Doutor Saúde Pública	Não identificado	Não identificado	1200 horas	Plataforma AVA	

Instituição D	Educação a Distância e Semipresencial	Mestre em Administração de empresas	Intensivo e a distância	2 anos	Não identificado	Plataforma –AVA	<p>Identidade autenticada por tabelião. A cópia do certificado de graduação e o certificado de estudos original devem atender aos seguintes requisitos: - Visto pelo Consulado do Paraguai no país de origem. - Legalização do Ministério das Relações Exteriores do Paraguai. - Visto pelo Ministério da Educação e Cultura do Paraguai.</p> <p>2 Fotocópias do documento de identidade autenticado pelo tabelião A fotocópia do diploma de Mestrado e o certificado de estudo original devem atender aos seguintes requisitos: - Visto pelo Consulado do Paraguai no país de origem. - Legalização do Ministério das Relações Exteriores do Paraguai. - Visto pelo Ministério da Educação e Cultura do Paraguai</p>
		Mestre em Administração e Direção Financeira	Não identificado	2 anos	Não identificado	Plataforma –AVA	
		Mestrado em Contabilidade e Auditoria	Não identificado	2 anos	Não identificado	Plataforma –AVA	
		Doutor em Desenho, Gestão e Evolução de Projetos.	Não identificado	4 meses	Não identificado	Não identificado	
		Doutor em Administração	Não identificado	2 anos	Não identificado	Plataforma –AVA	
		Doutor em Administração de Empresas	Não identificado	1 ano	Não identificado	Plataforma –AVA	
Instituição E	Modalidade presencial. Modalidade a distância	Mestre em Direito Empresarial	Módulos	Não identificado	Não identificado	Plataforma Virtual	

(virtual)	Mestre em Criminologia	4 módulos 6 em 6 meses	02 a 04 anos	Não identificado	Plataforma Virtual	Certificado de graduação original certificado pela universidade e pelo ministério da educação do país de origem. Opção 1: Aposta pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros no país de origem (Apostilha de Haia) Certificado pelo Ministério da Educação. Opção 2: Certificação concedida pelo consulado argentino do referido país. Certificação concedida pelo Ministério de Relações Exteriores e Cultura Argentina. Tradutores Públicos
	Mestre em Gestão da Educação Superior	Modular semi-estruturada	16 meses	560 horas	Plataforma Virtual	
	Mestre em Administração da Saúde	4 módulos 6 em 6 meses Janeiro e Julho	4 semestres	360 horas	Plataforma Virtual	
	Mestre em Negócios Internacionais	4 módulos 6 em 6 meses Janeiro e Julho	2 anos	540 horas	Plataforma Virtual	
	Mestre em Marketing Estratégico	4 módulos 6 em 6 meses	2 anos	540 horas	Plataforma Virtual	
	Mestre em Estudos Ambientais	4 módulos 6 em 6 meses	2 anos	540 horas	Plataforma Virtual	
	Mestre em Recursos Humanos	4 módulos 6 em 6 meses Janeiro e Julho	2 anos	540 horas	Plataforma Virtual	
	Mestre em Segurança, Justiça e Direito.	Duas fases Virtual e Presencia 1	Não identificado	560 horas	Plataforma Virtual	
	Doutor Saúde Pública	4 módulos 6 em 6 meses	3 anos	500 horas	Plataforma Virtual	
	Doutor Psicologia	4 módulos 6 em 6 meses	2 a 4 anos	500 horas	Plataforma Virtual	
	Doutor Direito Privado	4 módulos 6 em 6 meses Janeiro e Julho	3 anos	360 horas	Plataforma Virtual	
	Doutor em Ciências Empresariais e Sociais	4 módulos 6 em 6 meses	2 anos	600 horas	Plataforma Virtual	

Fonte: Autora

Os dados apresentados no quadro de caracterização das instituições onde os estudantes realizaram o curso dão a dimensão da oferta dos cursos de pós-graduação stricto sensu disponíveis em outros países do Mercosul. Ao consultar os sites das instituições,

algumas lacunas nas informações disponíveis foram percebidas, principalmente, no que se refere à modalidade de educação e à carga horária. Outro ponto relevante foi a falta de rigor nos processos seletivos para a obtenção dos títulos de mestre e doutores, sobretudo quando comparamos com o modelo de seleção aplicado no Brasil.

Nesse sentido, a escolha dos candidatos se dá a partir da entrega da documentação exigida para adentrar o campo da pós-graduação. Entretanto, encontrar os dados necessários não nos pareceu uma tarefa fácil, pois havia certa privação quanto às informações disponíveis. Talvez isso se deva ao fato de que esse mercado possui uma fatia destinada, principalmente, aos públicos brasileiro e africano, pois, segundo matéria publicada¹⁹, muitos estudantes brasileiros e angolanos são atraídos pela modalidade (semipresencial) e pelos valores mais baixos programas de mestrado e doutorado oferecidos no Paraguai.

Assim, infere-se que tal omissão se trata de adequação à regra do jogo, pois como identificamos a partir da revisão sistemática de literatura, a oferta em algumas modalidades está em desacordo com os cursos de pós-graduação *stricto sensu* adotados no Brasil. Verificou-se uma multiplicidade de programas em diferentes áreas, atendendo diversos nichos de mercado. É evidente que os cursos seguirão a legislação de cada país, porém, informações básicas para que o candidato possa avaliar a adequação da formação com as balizas nacionais são deficientes, fato que pode gerar dificuldades no momento de reconhecer o diploma internamente.

Ao procedermos a análises dos dados, no capítulo 7, abordaremos aspectos relacionados à infraestrutura das instituições a partir da percepção dos entrevistados.

¹⁹ Conforme matéria divulgada: Paraguai se torna “ paraíso suspeito” para estudantes brasileiros e angolanos. <https://noticias.r7.com/internacional/paraguai-se-torna-paraíso-suspeito-para-estudantes-brasileiros-e-angolanos-10022015>> Acesso: 15 de março de 2018.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender determinado fato passa por eleger um conjunto de pressupostos que balizarão futuras análises. A escolha de um determinado referencial teórico gera, assim, um recorte quanto à perspectiva de abordagem e que engendra, por si, certa intencionalidade do pesquisador frente ao objeto/fato. Dessa forma, propomo-nos a compreender a questão central de pesquisa como estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, que optaram por fazer curso semipresencial em outros países do Mercosul, interiorizaram e exteriorizam o sentido dessa escolha, considerando a trajetória familiar, escolar, as condições para fazer o curso e as aspirações desta pesquisa a partir das teorias desenvolvidas por Pierre Bourdieu.

De plano, tendo em vista a amplitude dos estudos feitos por este autor, nosso recorte restringe-se, inicialmente, aos conceitos de jogo escolar, capitais e *habitus* a partir da trajetória do sujeito e sua relação com o processo de cursar uma pós-graduação fora do Brasil. Por conseguinte, alinhamo-nos com uma perspectiva de análise relacionando os conceitos e em que o “sujeito social é colocado como o centro e a chave das análises” (MONTAGNER, 2007, p. 241).

5.1. NOÇÕES DE JOGO

Entendemos que os estudantes se lançam em um jogo escolar pelo reconhecimento de diplomas oriundos de outros países do Mercosul. Para melhor exemplificar a noção de jogo, campo e espaço social, tomaremos emprestada a analogia feita por Thomson (2018).

Um campo de futebol é um lugar delimitado onde se joga um jogo. Para jogar o jogo os jogadores têm posições definidas - quando o campo de futebol é representado em forma visual, ele é um retângulo com divisões internas e um limite externo com as posições estabelecidas marcadas em lugares predeterminados. O jogo tem regras específicas que os jogadores novatos precisam aprender, além de habilidades básicas, quando começam a jogar. O que os jogadores podem fazer e onde eles podem ir durante o jogo depende de suas posições no campo. A própria condição física do campo (se ele está molhado, seco, se o gramado é bom ou cheio de buracos) também tem efeito no que os jogadores podem fazer e, portanto, em como o jogo pode ser jogado. (THOMSON, 2018, p. 97)

Desta forma, para Bourdieu, assim, como no futebol, o campo social consiste em posições ocupadas por agentes, sejam pessoas ou instituições, e que todos os cenários possíveis de se desenvolverem são limitados pelo próprio campo. Portanto, nem tudo pode ser feito no campo, pois ele é limitado e ao mesmo tempo “moldado pelas condições do campo” (THOMSON, 2018, p. 97).

De acordo com Bourdieu, o jogo que ocorre em espaços ou campos sociais é competitivo, com vários agentes utilizando estratégias diferentes para manter ou melhorar suas posições. O que está em jogo no campo é a acumulação de capitais: eles são tanto o processo num campo quanto o produto dele. Bourdieu nomeou quatro formas de capital: econômico (dinheiro e bens); cultural (p. ex., formas de conhecimento; preferências de gosto, estéticas e culturais; linguagem, narrativa e voz); social (p. ex., afiliações e redes; herança familiar, religiosa e cultural); e simbólico (coisas que representam todas as outras formas de capital e podem ser “trocadas” em outros campos, p. ex., credenciais). Entretanto, diferentemente de um campo de futebol muito bem cuidado, num campo social não existe um terreno nivelado; os jogadores que começam com formas particulares de capital estão em vantagem desde o começo porque o campo depende desse capital e produz mais dele. Esses jogadores sortudos são capazes de utilizar sua vantagem de capital para acumular e avançar mais (ter mais sucesso) do que outros. (THOMSON, 2018, p. 98)

Pierre Bourdieu utiliza a metáfora do jogo. Segundo Seidl (2017), para Bourdieu, o jogo se caracteriza como

uma concepção da vida social como um conjunto de atividades reguladas realizadas por agentes que se orientam uns em relação aos outros em determinado espaço social. Essas atividades são invariavelmente informadas por uma lógica de competição de concorrência ou de lutas entre os agentes (jogadores) que dispõem de recursos desiguais (capitais) e estão interessados em manter ou melhorar suas posições dentro do Jogo – pelo aumento do patrimônio econômico, obtenção de mais cultura, maior reconhecimento profissional. (SEIDL, 2017, p. 241):

No escopo desse trabalho, percebe-se que o jogo que ocorre dentro do campo educação, “subcampo pós-graduação”, é permeado por um emaranhado de relações, que estimulam certas estratégias e inibem outras. Dadas às características próprias desse jogo, é um ambiente de competição, expectativas, conflitos, confianças e desconfianças com relação aos riscos do investimento. Os jogadores implicam esforços paralelos para possuir o capital cultural institucionalizado – título escolar e conseqüentemente o capital simbólico – reconhecimento do diploma.

Desse modo, o conceito de jogo está ligado intimamente à ideia de disputas, confrontos e forças travadas em torno de interesses dentro do campo com regras próprias e chances de lucros de capitais e deslocamentos de posições dentro de um espaço social. O espaço social é como um campo de lutas no qual os atores (indivíduos e grupos) elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social (BOURDIEU, 1989, p. 52).

Dito isso, se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo coletivamente, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social, como parecem acreditar alguns etnometodólogos: a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 1996, p.27)

Assim, o interesse do que está em jogo é o que move o sujeito a disputar dentro de um campo e em jogar as regras do jogo. Segundo Bourdieu e Wacquant (1992, p.116), “interesse é estar lá, participar, admitir que o jogo é digno de ser jogado e que as lutas criadas pelo e através do campo são dignas de serem conquistadas; isso é reconhecer o jogo e reconhecer suas lutas”. Com base nessa perspectiva para que o jogo exista, os jogadores devem ter interesse na aposta e que acreditem no valor do jogo (JOURDAIN; NAULIN, 2017).

5.2. O JOGO, O CAMPO DE DISPUTAS E OS CAPITAIS

Segundo Montagner (2007), a dinâmica da regularidade do social é o que guia a compreensão do conceito de campo. As condições de reprodução já estão contidas no próprio campo, tais como: os meios de formação de novos integrantes (escolas, universidades, escola bíblica dominical), as instâncias de consagração (o que é valorizado/incentivado ou não) e as instâncias e os modos de seleção de novos integrantes (concursos, formas de avaliação). Assim, a ideia de campo é definida como uma teia de relações objetivas entre posições (BOURDIEU; WACQUANT, 1992).

Para Bourdieu, compreender o campo seria analisar o espaço social a partir de indicadores (os capitais) que demonstrariam a posição do agente no campo, além de estabelecer a hierarquia nele. Para ele, o conceito de campo era importante por:

Privilegiar as relações mais que os elementos diretamente visíveis (...) deduzindo as leis de funcionamento desses campos, seus objetivos específicos, os princípios de divisão segundo os quais se organizam as forças e estratégias dos campos que se opõem (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 36)

Nesse sentido, Jourdain e Naulin (2017) destacam que:

cada campo possui suas próprias regras, que foram sua ortodoxia. As regras do jogo de um campo definem os mecanismos legítimos de aquisição e de conservação do capital específico ao campo. São as regras de recrutamento, por exemplo, que determinam em quais condições alguém pode entrar no campo (como ter defendido uma tese para entrar no campo universitário. (JOURDAIN; NAULIN, 2017, p. 147)

Grosso modo, campo seria um espaço de lutas de forças entre os agentes. Nesse sentido, nossa pesquisa buscou analisar o campo educação a partir da perspectiva do subcampo da pós-graduação na modalidade semipresencial.

Assim, para identificarmos a posição do agente no campo, os capitais foram utilizados como indicadores; conceito importante na análise sociológica de Bourdieu que toma emprestado o conceito de capital econômico, centrado na dimensão econômico-financeira, proposta por Weber para espriá-lo a outros domínios de valores, trocas e representações

inerentes aos indivíduos e suas relações sociais, levando a uma “economia geral das práticas” (LEBARON, 2017, p. 101), na perspectiva de patrimônio social.

Bourdieu trata de quatro tipos de capital: o capital econômico (bens, dinheiro, conforto), o capital cultural (falar outras línguas, diplomas), o capital social (liderança, família, comunidade) e o capital simbólico (celebridade, honestidade, beleza, cor da pele). De acordo com Bourdieu (2002, p. 197), “os diplomas escolares são para o capital cultural o que a moeda é para o Capital econômico.”

Assim como em uma economia pré-capitalista onde uma garantia vale o que vale o fiador, o diploma vale fora do mercado escolar o que seu detentor vale econômica e socialmente, sendo que o rendimento do capital escolar (forma transformada do capital cultural) depende do capital econômico e social que pode ser utilizado em sua valorização. (BOURDIEU, 2007, p. 333)

É importante ressaltar, a partir de Bourdieu, que o capital social é constituído a partir dos vínculos estabelecidos por indivíduos pertencentes a um determinado grupo social e o que caracteriza esse tipo de capital são relações sociais de amizade, família, vizinhança, trabalho, clubes, igrejas, escola, comunidades e em outros espaços que pode gerar benefícios materiais ou simbólicos (SAINT MARTIN, 2017).

Bourdieu (1982, p. 101) define o capital social como “agregado de recursos, reais ou potenciais, ligados à posse de uma rede durável de relações, mais ou menos institucionalizadas, de reconhecimento mútuo”.

Nogueira e Catani (1998), também a partir do conceito de Bourdieu, afirmam que

o capital social é um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 67)

É importante destacar que o capital social está fortemente ligado às outras espécies de capitais. Para Bourdieu a porção de capital social possuído por um indivíduo depende do tamanho das redes de relações estabelecidas que ele consiga provocar de forma efetiva, bem como do o volume das outras formas de capitais: econômico, cultural ou simbólico possuído pelos demais indivíduos aos quais ele está conectado através da rede.

Bourdieu afirma que o capital social tende a ser transformado em outras formas de capital, tais como o capital econômico ou o capital cultural; e que o capital cultural institucionalizado (títulos escolares) é um tipo de capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados.

5.3. HABITUS E TRAJETÓRIA

O conceito de habitus²⁰ não é recente, nem foi concebido por Bourdieu. O que ele fez foi propor um novo olhar sobre o conceito. Segundo Setton (2002), o conceito de habitus remonta à tradição escolástica e traz a noção cunhada por Aristóteles para a palavra *hexis*, a qual traduz as “características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem” (SETTON, 2002, p. 61).

Mais tarde, Émile Durkheim trouxe uma nova abordagem para o conceito de habitus, designando-o como o “estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável” (SETTON, 2002). Neste sentido, o papel da educação seria o de produzir um efeito profundo e cuja existência seria duradoura para o aluno/sociedade.

A partir da obra de Erwin Panofsky, Pierre Bourdieu retoma o conceito de habitus, mas dando-lhe uma nova roupagem, sobretudo do ponto de vista sociológico. Para ele, a simples comparação entre as diferentes perspectivas sociais não seria suficiente para compreender a prática.

Nesse sentido, para ele, seria mais importante compreender as condições e os princípios possibilitadores para que algo seja comparável com outro. É neste ponto que a educação surge como um elemento central para compreender a prática, pois a escola é “investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu habitus” (SETTON, 2002, p. 62).

Diante disso, a cultura representa as respostas dadas por determinado grupo como forma de solução de um problema e aceitas por todos. O conceito de Bourdieu (1983) diz ser o habitus uma “interiorização do exterior, modo sob o qual a sociedade está depositada nas pessoas, sob a forma de disposições duráveis, e que as guiam nas suas respostas às solicitações do seu meio social. Não é uma aptidão natural, é social. É durável, mas não é estático ou eterno” (BOURDIEU, 1983, p. 49).

Desse modo, as experiências passadas estariam, de certa forma, dispostas em uma matriz e guiarão o modo de agir das pessoas. Entretanto, tal matriz não é estática e esse

²⁰ O conceito de habitus em Bourdieu é apresentado nessa seção para situar, de forma geral, o pensamento do autor, sem, necessariamente, ser o guia norteador das análises. Assim, assumimos seu valor heurístico para aproximar os aspectos objetivos e aspectos subjetivos que envolvem as trajetórias e as escolhas dos estudantes em cursar a pós-graduação *stricto sensu* em outro país do Mercosul.

conjunto social de experiências, de acordo com o contexto (escola, trabalho, família, relacionamento), tende a ser duradouro.

as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem habitus, sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas ao seu fim sem supor intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 54)

A ideia de habitus está relacionada com a compreensão das ações de um agente, associadas a um contexto, de apreender sua maneira de ser em um espaço social. Dito de outra forma trata-se da capacidade de uma dada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pesar e agir.

Assim, “o que determinaria a forma como os sujeitos agiriam nesse espaço social seria definido pelas ações desses sujeitos nesse campo” (BOURDIEU, 1996). Bourdieu nos lembra de que para a compreensão de uma trajetória, “[...] não podemos deixar de lado a questão dos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade” (BOURDIEU, 1996, p. 76-77). Para o autor, é preciso construir “os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto das relações objetivas que vincularam o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram no mesmo espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 1996, p. 86).

A trajetória pode ser definida como a sequência de posições sociais ocupadas durante a vida por um mesmo agente em estados sucessivos dentro dos campos. Para Bourdieu, a trajetória social “se refere originalmente à evolução ao longo do tempo de propriedades, tais como o volume e estrutura do capital do grupo analisado” (BRITO, 2017, p. 354). Essas diferentes posições ocupadas dentro de um campo a partir do capital acumulado dão “origem às representações subjetivas à posição objetivamente ocupada” (BRITO, 2017, p. 355).

Assim, para se compreender a trajetória, é preciso “construir anteriormente os estados sucessivos do campo onde ela se passa, o conjunto das relações objetivas que ligam o agente em questão ao conjunto dos outros agentes presentes no mesmo campo e que se defrontam com o mesmo espaço possível” (BRITO, 2017, p. 355).

Desta forma, é a partir da trajetória social do agente que se poderá compreender as práticas. Logo, compreender a trajetória é analisar o habitus dentro de um determinado tempo/intervalo. A trajetória dentro de um campo é, em regra, limitada pelo espaço dos possíveis (probabilidade), mesmo reconhecendo que existem trajetórias individuais (efeito de trajetória) em que “agentes dotados das mesmas propriedades e ocupando a mesma posição social podem ter uma trajetória social diferente da trajetória modal (estatística) de seu grupo” (BRITO, 2017).

Na perspectiva de Bourdieu, a realidade social se estrutura, então, em função de diferentes formas de riqueza. Cada indivíduo, a cada momento, contaria com um volume e uma variedade específica de recursos, trazidos do “berço” ou acumulados ao longo de sua trajetória social, que lhe assegurariam determinada posição no espaço social. Esses recursos seriam investidos pelos indivíduos em diferentes mercados (econômico, de trabalho, cultural, escolar, matrimonial, entre outros) de forma a garantir sua ampliação e acumulação. (NOGUEIRA, 2017, p.44)

Desse modo, conforme os agentes vão sendo reconhecidos no campo social, significa que eles foram acumulando os capitais necessários para sua inserção no campo.

Convém salientar que a posição ocupada e a maneira de ocupá-la dependem de toda a trajetória conducente à posição, ou seja, dependem da posição inicial, a da família de origem, também ela definida por uma certa trajetória. (BOURDIEU, 2007, p. 167)

Assim, o habitus agiria nos agentes como uma disposição que estruturaria suas ações no campo social, tais como a forma de falar, a postura corporal e a valência dos valores.

Compreender tais trajetórias a partir das trajetórias de vida relatadas não implica, como dito anteriormente, esgotar ou dar uma palavra final, pois “o conhecimento do vivido não significa necessariamente a compreensão do real” (MONTAGNER, 2007, p. 248), pois poderíamos cair no que Bourdieu chamou da ilusão da transparência do real. Essa ilusão atinge os mais diversos campos e pode ofuscar a visão do pesquisador quanto à natureza do objeto pesquisado (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 204).

6. CAMINHO METODOLÓGICO

6.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA: REFLEXIVIDADE REFLEXA

Buscando compreender as questões propostas relativas à pesquisa, seguiremos a abordagem metodológica proposta por Bourdieu denominada Reflexividade Reflexa.

Nesse sentido, Bourdieu afirma que :

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num trabalho, num olhar sociológico permite perceber e controlar no campo, na própria condução da pesquisa os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza (BOURDIEU, 2008, p. 694).

Trata-se, portanto, de um olhar crítico, sensível do pesquisador que foge do senso comum e da neutralidade com os sujeitos e o contexto da pesquisa, visando reduzir a violência simbólica. Assim, o pesquisador busca ultrapassar uma perspectiva positivista de pesquisa, em que o fato social pode ser isolado e trabalhado em laboratório, típico das ciências naturais, e passa a refletir sobre o contexto, as regras presentes, os capitais necessários e seu próprio posicionamento dentro do campo. Logo, “na realidade, o sociólogo (pesquisador) não é um ser desencarnado: é um sujeito social que se caracteriza por uma pertença social, um sexo, uma idade, mas também por preferências e aversões” (JOURDAIN; NAULIN, 2017, p. 39). Desta forma, quando do processo de pesquisa, o próprio pesquisador já traz consigo um conjunto de noções prévias a respeito do seu objeto de pesquisa. Assim, a trajetória e as diferentes posições ocupadas no campo gerarão uma postura idiossincrática frente ao objeto. As autoras exemplificam que o mesmo objeto pode ser encarado de forma diversa a partir do olhar do pesquisador, ou seja, um pesquisador saído da classe operária trará aportes diferentes de um pesquisador surgido da burguesia.

Por consequência, para trazer à luz estes pressupostos e tentar perceber sua influência sobre os resultados obtidos, o sociólogo deve analisar sua própria relação com o objeto estudado. Esta reflexividade, central na postura sociológica, permite um controle maior das conclusões antecipadas. (JOURDAIN; NAULIN, 2017, p. 39)

Uma das principais contribuições da reflexividade é fugir do tão presente etnocentrismo na pesquisa. Assim, o pesquisador deve realizar uma autorreflexão e incluir-se como objeto da sua própria pesquisa. Nessa sentido, ao mesmo tempo que observamos a realidade da oferta de cursos de pós-graduação no Mercosul e a posterior luta pelo reconhecimento, não esquecemos que estamos contidos dentro do campo pós-graduação

presencial no Brasil e que, certamente, impactará nossas análises. Essa prática gerará o que Bourdieu chama de “Pressuposto da ausência de pressupostos”.

A sociologia (é isto que a distingue da ciência sem erudito que são as pesquisas de opinião) sabe que ela deve ter os meios de questionar primeiro em seu próprio questionamento, todas as preconstituições, todos os pressupostos que existem tanto no pesquisador como no pesquisado e que fazem com que a relação de pesquisa frequentemente só se instaure na base de um acordo dos inconscientes. (BOURDIEU, 2008, p. 708)

No método reflexivo, deve-se ultrapassar os pressupostos próprios às técnicas de pesquisa, mas igualmente preocupar-se com as condições sociais da prática objetivamente postas.

A ciência institucional tende a instaurar como modelo da atividade científica uma prática rotineira, em que as operações as mais decisivas cientificamente podem ser realizadas sem reflexão nem controle crítico, já que a impecabilidade aparente dos procedimentos visíveis – aliás frequentemente confiados a executores – desvia de toda interrogação que questione a respeitabilidade do cientista e de sua ciência. (BOURDIEU, 1984, p. 47)

Assim, a pesquisa que tem por objeto um universo em que ela mesma está inserida pode gerar conhecimentos reflexivos das condições e dos limites sociais da própria pesquisa (BOURDIEU, 1984, p. 28). Nesse sentido, “a proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas condições principais de uma comunicação não violenta” (BOURDIEU, 2008, p. 697).

Segundo o autor, a reflexividade reflexa [...] “pode ser capaz de permitir um trabalho científico que consiga controlar o campo, desde a escolha dos temas, a escolha dos entrevistados e a própria condução da entrevista no que se refere aos efeitos da estrutura social na qual o estudo se insere” (BOURDIEU, 2008, p. 694).

Com a intenção de atingir os objetivos propostos foram realizadas oito entrevistas com estudantes que optaram em cursar pós-graduação em outro país do Mercosul, posteriormente, procederemos a análise dos dados a partir da proposta da reflexividade reflexa.

6.2. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nesta pesquisa, sob a égide de uma perspectiva qualitativa, realizamos entrevistas semiestruturadas com oito ex-estudantes do curso de mestrado, dos quais um possui o título de doutor e outros cinco, atualmente, são estudantes de doutorado.

Inicialmente, realizamos uma entrada prévia em campo para maior aproximação com o tema da pesquisa e com os possíveis sujeitos. Foram realizadas quatro entrevistas com

roteiro de 46 questões (Apêndice A) que consideraram os objetivos planejados no quadro de coerência. As entrevistas tiveram duração média de 50 minutos e ocorreram entre o intervalo de outubro 2017 a março de 2018. Após a qualificação, fizemos atualização do roteiro de entrevista visando aprofundar alguns aspectos subjetivos que impulsionaram os estudantes a buscarem formação *stricto sensu* em outros países do Mercosul. Procuramos, também, conhecer alguns elementos que caracterizaram a oferta no que diz respeito à infraestrutura, às instalações e aos aparatos físicos oferecidos pelas instituições. Assim, o roteiro de entrevista foi complementado com mais nove questões (Apêndice B).

O grupo já entrevistado mostrou-se solícito em participar da segunda etapa das entrevistas. Dessa forma, entrevistas complementares foram realizadas e quatro novas entrevistas obtidas após a qualificação. O segundo momento de entrevista foi realizado entre setembro e dezembro de 2018.

Antes das entrevistas, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e explanamos a proposta da pesquisa, além solicitarmos a autorização para o uso dos dados. Registramos as falas desses sujeitos por meio de um gravador de voz para posterior transcrição.

Após este momento de contato com os sujeitos da pesquisa, procedeu-se a organização das informações em três momentos: pré-análise das falas, transcrição e interpretação a partir da perspectiva bourdieusiana.

6.3. O CAMPO E SUJEITOS DE PESQUISA

Como campo de pesquisa, escolhemos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* semipresencial de países no Mercosul.

Sendo assim, inicialmente, buscou-se aproximação com os sujeitos da pesquisa por meio de aproximação geográfica, ou seja, nas redondezas da cidade onde mora a pesquisadora e próximo de instituição de ensino superior. Foram realizados três contatos com trabalhadores da mesma instituição que optaram em realizar o curso de pós-graduação (mestrado e doutorado) em outro país do Mercosul.

É importante ressaltar que apenas um dos convidados se prontificou em participar da pesquisa. Conjecturamos que a rejeição dos demais convidados se deveu ao fato de que a instituição não reconhece, em regra, os títulos oriundos dos países do Mercosul e, sobretudo, do Paraguai. A relação de desconfiança e o próprio jogo intrincado nesta relação inibem certos reconhecimentos de capital simbólico, capital cultural e posição no campo.

Nesse sentido, percebemos que foi constante, na fala dos entrevistados, a preocupação em caracterizar o curso como presencial. Pareceu-nos que a própria presença da pesquisadora como representante dos alunos de mestrado presencial em universidade pública gerou certa inquietação, pois, mesmo em momentos que não tratavam da modalidade do curso, os entrevistados procuravam fazer um paralelo com os elementos presenciais encontrados nos cursos brasileiros. Além disso, características comuns entre entrevistadora e entrevistados foram realçadas, como por exemplo o fato de serem servidores públicos. Ficou a impressão de que se tratava da mesma família em busca do diploma, mas com percursos diferentes e igualmente válidos. Outro sentimento, quando da entrevista, foi a percepção de que os entrevistados estavam se sentindo ‘julgados’ em relação ao curso que realizaram, ou seja, parecia pairar uma preocupação nas respostas de forma a enaltecer o próprio curso.

Diante dessas circunstâncias e a partir da revisão sistemática de literatura, buscamos estudantes de outras regiões do país, sobretudo por indicação de colegas de formação que conheciam outros alunos que também realizaram o curso em outros países do Mercosul.. Nesse sentido, são sujeitos da pesquisa estudantes moradores dos seguintes estados: Distrito Federal, Tocantins, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Maranhão.

Estabelecemos o contato pela internet e utilizamos os recursos chamados eletrônico gratuita com vídeo para proceder às entrevistas. Cabe ressaltar que, no primeiro momento de entrevista, anterior à qualificação, quatro entrevistas foram realizadas presencialmente. As demais entrevistas complementares foram realizadas com o apoio da internet.

Optamos por resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Assim, utilizamos nomes fictícios: Dalva, Laura, Vivian, Tatiana, Davi, Fernando, Lucas e Jorge.

O roteiro de entrevista foi estruturado em quatro eixos: trajetória de vida e condição socioeconômica, trajetória familiar, trajetória escolar e trajetória no curso de pós-graduação.

Para procedermos à análise de dados, elaboramos o Quadro de Coerência (Anexo A) com o intuito de vislumbrarmos melhor os objetivos específicos definidos e as questões realizadas com os entrevistados de acordo com os eixos.

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, foi comum que o entrevistado se reportasse a questionamentos passados ou futuros, porém, isso não gerou quebra da informação. Foi necessário somente agrupar a resposta dada em momentos esparsos, ou seja, quando o entrevistado adicionava alguma informação pertinente à questão anteriormente interposta.

Quanto aos cursos, procuramos estudantes dos cursos das áreas: administração, marketing, educação, saúde e direito. Essa escolha visou evidenciar as características dos diversos cursos e a relação que o entrevistado possui a partir do eixo 4 - Trajetória no Curso de Pós-Graduação.

7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Eixo 1: História de vida e condição socioeconômica

Neste eixo, buscou-se conhecer alguns elementos da trajetória de vida bem como a situação socioeconômica dos entrevistados a partir dos relatos da trajetória profissional.

Assim, conhecer o perfil e a trajetória dos estudantes que optaram por cursar pós-graduação *stricto sensu* em outro país do Mercosul auxiliou a compreensão dos motivos que nortearam a escolha desses sujeitos.

De forma geral, notou-se algumas similaridades entre os perfis dos estudantes, com exceção dos entrevistados Tatiana (28 anos) e Lucas (41 anos) anos. Quanto aos demais entrevistados, eles têm idade superior a 50 anos. Todos trabalham no serviço público. Os pais apresentam baixa escolaridade. Proveem de família numerosa: variação entre três e onze irmãos. Possuem aspirações profissionais no campo educacional após o término do curso. Dos oito entrevistados, quatro são homens e quatro são mulheres. Com relação ao estado civil, dois são solteiros, quatro são casados, uma é viúva e a outra divorciada.

A idade dos entrevistados nos chamou atenção, pois a maioria possui idade superior a 50 anos, fato bem diferente do perfil de estudantes que realizam a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Segundo Schwartzman (2010)²¹, a idade média dos estudantes nas modalidades de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* no Brasil é de 34 anos e, geralmente, há uma rota direta da graduação para a pós-graduação. Nesse sentido,

O universo social é o lugar de uma luta para saber o que é o mundo social. A Universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade (BOURDIEU, 1984, p. 116).

De famílias desprovidas de recursos financeiros, alguns dos entrevistados afirmaram que começaram a trabalhar muito jovens para auxiliar aos pais. Conforme relatos:

“[...] viemos de uma família muito pobre. Abaixo do que se espera. Eu tive que trabalhar como vendedor ambulante, vendedor de banana frita. Nas escolas, eu já trabalhei como vigia e como merendeiro.” (Lucas)

“[...] A primeira coisa que eu trabalhei foi anodização de esquadilha metálica de alumínio, quando eu tinha 14 anos, e trabalhei para ajudar o meu pai. Já trabalhei

²¹ Conforme SCHWARTZMAN, S. Nota Sobre a Transição Necessária da Pós-Graduação Brasileira. In: BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011- 2020. Brasília: Capes, 2010. p.34-52. Disponível em: <https://archive.org/details/NotaSobreATransicaoNecessariaDaPas-graduacaoBrasileira>. Acesso: 15 de maio de 2018.

consertando rádio e televisão certa época da minha vida e, também, trabalhei com música e contínuo, inclusive, trabalhando atualmente.” (Fernando)

“[...] Eu comecei a trabalhar muito cedo, com 18 anos. Eu fui ser assistente como todo mundo, auxiliar nisso e naquilo.” (Vivian)

Assim, percebe-se que as dificuldades econômicas e familiares exerceram forte influência para que esses entrevistados começassem a trabalhar precocemente.

Como foi dito anteriormente, todos os entrevistados trabalham no serviço público. Atualmente, as profissões ocupadas são: técnico em assuntos educacionais, enfermeira municipal, aposentada de uma empresa pública federal, agente social, técnica judiciária e três são professores, sendo que um deles é docente em Universidade Pública Federal. Os outros dois professores atuam na rede municipal. Para complementar a renda, dois professores da rede municipal trabalham, também, em instituições de ensino superior privado.

Alguns desses aspectos nos chamaram a atenção, sobretudo quanto à idade e à profissão. Eles nos mostram que são pessoas estabelecidas e maduras que conseguem adentrar o campo da pós-graduação nos moldes dos cursos ofertados. No geral, pessoas 'maduras', que retomaram os estudos. Além disso, a condição de servidores públicos, sob o manto da estabilidade, aponta para certa tranquilidade laboral, além da disponibilidade de investimento econômico como estratégia para o jogo escolar. Assim, a tendência é de que quanto maior o capital econômico, maiores serão as possibilidades de adquirir um capital cultural.

O que distingue a abordagem de Bourdieu ao capital cultural é que ela é associada primariamente à especialização e à realização (o “cultivo”) e não diretamente ao status socioeconômico. É por essa razão que o status socioeconômico e o capital cultural podem variar independentemente, e não podemos simplesmente atrelar este ao primeiro, como, por exemplo, na frase “o habitus de classe média” genérico. (MOORE, 2018, p. 151)

Em relação à renda familiar, há uma distribuição entre as faixas de 4 a 13 salários mínimos. Algumas falas demonstraram que o capital econômico influenciou durante o processo de escolha.

Embora o curso seja bastante dispendioso, pois além de arcar com as despesas da mensalidade é necessário o pagamento das diárias, passagens, alimentação e orientação do trabalho final de curso; ainda assim, fica mais econômico que cursá-lo no Brasil.

O relato que ora procedemos, inicialmente, aborda a importância do capital econômico no jogo:

Acaba que tudo fica um pouco caro, pois tem a passagem, hospedagem e a alimentação, fora as mensalidades do curso. (Laura)

[...] a orientação de trabalho final é outra armadilha, porque você tem que pagar por ela. O custo de deslocamento não é barato e você vai ter que morar em hotel por um tempo. (Fernando)

[...] É salgado, porque tudo é em dólar. No início, para trazer as pessoas, eles pagavam o hotel e o almoço. Então, o cara só se virava com os jantares e a passagem. Quando eu fui às duas primeiras vezes, eles liberaram o almoço, mas já não tinha o hotel. Quando eu fui fazer o doutorado já não tinha mais nada. (Davi)

Ao analisar os depoimentos, percebe-se que, embora, o curso realizado em outro país do Mercosul seja bastante dispendioso, a oferta torna-se mais atrativa economicamente que a opção em cursar a pós-graduação em uma instituição privada no Brasil. Ademais, é um investimento que trará diferenciação quanto à posição ocupada no campo educacional. Nesse sentido

Um indicador tão unívoco em aparência quanto a taxa de diplomados de cada nível em cada especialidade não poderia ser interpretado na lógica formal de um sistema de equivalências jurídicas: o rendimento econômico e social de um diploma determinado é função de sua raridade nos mercados econômicos e simbólico, isto é, do valor que as sanções desses mercados conferem aos diferentes diplomas e às diferentes categorias de diplomados. Assim, nos países em que a taxa de analfabetismo é muito alta, o simples fato de saber ler e escrever, ou, a fortiori, a posse de um diploma elementar é suficiente para assegurar uma vantagem decisiva na competição profissional. Do mesmo modo, por que as sociedades tradicionais excluem geralmente a mulher da escolaridade, porque a utilização de todas as capacidades intelectuais é requerida pelo desenvolvimento da economia, e porque, a admissão das mulheres nas profissões masculinas é uma das principais transformações sociais que acompanham a industrialização, se poderia ficar tentado a ver na taxa de feminização do ensino secundário e superior um indicador do grau de “racionalização” e de “democratização” do sistema de ensino. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.193)

Assim, vemos a importância do capital econômico para tal campo, pois, conforme relato dos entrevistados, o curso não é tão acessível monetariamente. Logo, possuir tal capital é importante para se colocar na trajetória dentro do campo. Nesse sentido, entre tantas estratégias para obtenção dos capitais, os estudantes fazem uso de alto investimento em capital econômico. Desta forma, mais um elemento desafiador emerge do campo, pois os estudantes são, em sua maioria, oriundos de famílias pouco abastadas quanto ao capital econômico e cultural, fato que gera uma menor transmissão familiar e demanda maior investimento a posteriori. Dito de outra forma, os entrevistados não herdaram da família o capital econômico necessário ao investimento futuro em pós-graduação no exterior, mas, ao longo da jornada no serviço público e o passar do tempo, puderam constituir um capital para o investimento.

Assim, as famílias cuja principal riqueza é econômica tenderiam a adotar prioritariamente estratégias voltadas para a reprodução do capital econômico. Dessa maneira, transmitiriam aos seus filhos, involuntariamente, a percepção de que é basicamente por meio desse recurso que eles podem manter ou elevar sua posição social. Por outro lado, famílias ricas sobretudo em capital cultural tenderiam a priorizar o investimento escolar e a transmitir aos seus filhos a percepção de que sua posição social futura depende principalmente do sucesso escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p.45)

Após essas observações quanto ao perfil geral e condições socioeconômicas, passaremos a analisar o Eixo 2: trajetória familiar.

No que se refere à escolaridade dos pais, observou-se um baixo capital escolar. Já em relação à ocupação profissional dos pais e mães da maioria dos sujeitos, observou-se certa linearidade em profissões de baixo prestígio social. As funções ocupadas foram: doméstica, cabeleireiro, operário metalúrgico, alfabetizador, trabalhador de desmatamento ambiental, auxiliar de serviços gerais em uma escola e área rural com agricultura ou gado em fazenda.

Essas características delimitarão o espaço do possível desses alunos e suas trajetórias.

As características associadas à eliminação ou à sobrevivência no sistema não se distribuem ao acaso entre os indivíduos de uma mesma classe, mas são elas mesmas suscetíveis de serem ligadas a critérios sociais ou culturais que diferenciam subgrupos no interior de uma classe: por exemplo, os estudantes filhos de operários diferem por um grande número de características secundárias (sociais, como o nível de instrução da mãe ou a profissão do avô, e escolares, como a seção de admissão no secundário) daquelas dos membros de sua classe de idade que pertencem à mesma classe social; mais precisamente, eles apresentam um número tanto maior dessas características compensadoras quanto são elevados a um estado mais avançado do curso, ou quanto num mesmo nível do curso eles estão situados mais alto na hierarquia das disciplinas ou dos estabelecimentos. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.116)

O pai e a mãe de Laura, embora possuíssem nível médio de escolaridade, ocuparam profissões de maior prestígio social. O pai de Laura foi servidor público na Câmara dos Deputados e sua mãe foi professora, mas virou, posteriormente, dona de casa após se casar. “[...] Ela se dedicou essencialmente à educação dos filhos (Laura)”.

Nessa fala, percebe-se a importância da figura materna para a transferência de capital cultural bem como a influência do meio familiar para a transmissão do capital e sua ascensão no campo.

Pode-se reconhecer um outro indício da influência do meio familiar no fato de que parte dos estudantes que dizem ter seguido o conselho de sua família na escolha quando do vestibular crê no crescimento de seu status social. (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 27)

Segundo Nogueira e Catani (1998), tal prática traz consigo “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural” (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 73).

Laura apresentou seu pai como um autodidata. Ela relata que ele estudava computação, eletroeletrônica, falava alemão e trabalhava com rádio e televisão, além de preparar as sessões legislativas. Nesse sentido, Bourdieu defende que a aptidão ou dom são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural que o sujeito herda na sua convivência familiar. Nesse sentido, é importante ressaltar que:

a escola contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dom” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1982, p. 58)

Laura teve acesso a diversas formas de capitais. Por isso, pode-se até justificar seu gosto pela arte, estética e acesso ao curso de graduação em uma universidade pública. Segundo Maton (2018, p. 75), “as práticas sociais se caracterizam por regularidades - filhos da classe operária tendem a obter empregos de classe operária, leitores de classe média tendem a apreciar literatura de nível intelectual médio, e assim por diante -, mas não existem regras explícitas que ditam tais práticas”. Essa perspectiva pode ser representada pela fala de Laura:

[...] eu tenho uma ligação muito forte com a memória, arquitetura de exposições, designer de interiores e restauração. Cheguei a passar em um concurso na Câmara dos Deputados como restauradora, mas não assumi, porque já estava casada com filhos pequenos. Então, eu tenho uma área de conhecimento bem horizontal em torno da arte e da educação principalmente (Laura).

Em relação ao incentivo do contexto familiar quanto à continuidade dos estudos, Laura afirma que:

[...] nunca foi verbalizado nada, era mais ambiental, por causa dos colegas. Havia um entendimento de que a gente não devia parar de estudar. Nunca foi incentivado a gente arranjar emprego, então, era natural seguir pela área acadêmica até a universidade. (Laura)

Deste modo, a partir da fala da entrevistada, percebemos vários conhecimentos ligados ao campo da educação, sobretudo ao jogo acadêmico. Este último impõe a disponibilidade de tempo. Assim, podemos dizer que a entrevistada possuía requisito facilitador: o tempo.

Ele [Bourdieu] sugeriu que os conhecimentos eram o principal objetivo do jogo acadêmico, onde era imperativo que os agentes buscassem novos modos de

representar (nomear e enquadrar) o mundo social e material. Essa atividade exige tempo, que é uma característica de um estilo de vida privilegiado, e uma “economia escriturística. (THOMSON, 2018, p. 108)

Nesse sentido, o capital é um recurso em estoque que o indivíduo possui (CATANI, 2017). Esse recurso pode ser transmitido, herdado ou até mesmo transformado. A partir da trajetória, ele vai sendo acumulado.

Para Bourdieu, as práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 25).

A família assume um papel de destaque e é considerada um dos lugares de excelência de acumulação dos diferentes tipos de capital. Inclusive ela é responsável pela transmissão entre as diferentes gerações: “Ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir” (CATANI, 2017, p. 106) Desse modo,

as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem habitus, sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas ao seu fim sem supor intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 2013, p. 54).

Com relação aos filhos dos sujeitos entrevistados, o aumento de capital cultural e social em relação aos pais demonstra uma nova posição dentro do campo, pois um mestrado cria um novo ponto de ancoragem que, possivelmente, transmitir-se-á aos ‘herdeiros’. Isso fica bastante evidente quando questionados a respeito da escolaridade dos filhos. Todos os filhos dos entrevistados que têm filhos em idade de cursar o ensino superior tiveram acesso à graduação. O filho de Dalva possui o título de doutor por uma IES pública brasileira. Os filhos de Laura tiveram a oportunidade de realizar os estudos nos Estados Unidos da América.

Atrevemo-nos a pensar em uma evolução do capital simbólico ao longo das gerações. Nesse sentido,

De fato, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de

acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. (BOURDIEU, 1996, p. 131)

A representação emergida a partir das atitudes dos pais quanto à importância do capital cultural para as futuras gerações demonstra os valores de uma determinada geração e seus impactos quanto à trajetória dos agentes que adentram o campo. Dito de outra forma, hoje, possivelmente, tal representação passaria por outros valores, tais como: inovação, empreendedorismo, dentre outros. Porém, o próprio capital dialoga com sua realidade e sofre mutações. Eis aqui o que Bourdieu chamou de estrutura estruturante e estruturada que tende à estabilidade, mas que não é engessada.

O terceiro e último momento corresponde à construção do habitus como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante. (BOURDIEU, 2007, p. 191)

Com relação aos irmãos dos entrevistados, nenhum possui título de mestrado ou doutorado e a formação dominante é o curso de graduação.

Com orgulho e entusiasmo, Davi disse:

Ninguém te pergunta se você já fez a pós-graduação, mestrado e doutorado. As pessoas perguntam se você é formado, não é isso? Então, até a graduação, é uma obrigação da família e da sociedade.

Já o mestrado e o doutorado é uma satisfação sua. Você entendeu? Quando eu chego à minha cidade todo mundo sabe que eu sou um doutor, eu não recebi o meu diploma ainda, porque estou esperando marcar a defesa. Na minha cidade, que é pequeninha, eu sou o único doutor. É o primeiro doutor que vai ter. Não tem ninguém. (Davi)

Nessa fala, fica nítida a valorização atribuída ao capital cultural institucionalizado e seu possível desdobramento nas demais formas, como, por exemplo, o capital simbólico. Nesse sentido, Bourdieu trata da importância do simbólico e seu contexto local.

a procura dos critérios «objectives» de identidade «regional» ou «étnica» não deve fazer esquecer que, na prática social, estes critérios (por exemplo, a língua, o dialecto ou o sotaque) são objecto de representações mentais, quer dizer, de actos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos, e de representações objectais, em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias, etc.) (BOURDIEU, p. 2007, 112)

Assim, o reconhecimento dos moradores da cidade pequeninha traz à tona representações mentais sobre a escolarização e desvenda a satisfação que o aluno demonstra

em ser o primeiro ocupar essa posição no campo, aglutinando à sua trajetória um símbolo regionalmente reconhecido, visto que ele conseguiu “alocar melhor seus investimentos escolares e obter o melhor lucro de seu capital cultural. Essa é uma das mediações através das quais o sucesso escolar — e social — se vincula à origem social” (BOURDIEU, 1996, p.42).

Eixo 3: Trajetória escolar

Observou-se nas falas dos entrevistados que, de modo geral, a formação de base se deu em escola pública, o ensino superior em instituição privada e a pós-graduação em instituição privada. Essa realidade compactua com os dados coletados no Censo da Educação Superior de 2017, em que se vê uma inversão comum no Brasil: alunos da rede privada adentram universidades públicas, enquanto alunos da rede pública cursam graduação, via de regra, em instituições privadas. O gráfico abaixo demonstra a repartição em cursos de licenciatura, observou-se que cinco dos entrevistados cursaram licenciatura.

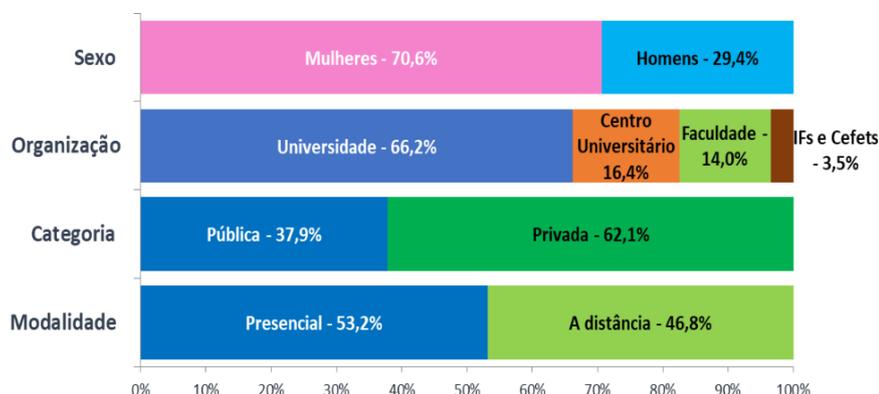


Figura 1 – Participação Percentual do Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Licenciatura, por Sexo, Organização Acadêmica, Categoria Administrativa e Modalidade de Ensino-2017. Fonte: INEP

O número de matrículas, acesso e permanência tem demonstrado que, de maneira geral, os estudantes oriundos de escolas públicas possuem maiores chances de aprovação em instituições de ensino superior privada e que estudantes de escola particulares, via de regra, garantem seu acesso às instituições de ensino superior pública²².

Com relação à escola pública “as reflexões de Bourdieu sobre a escola partem da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 79).

Bourdieu e Passeron discutem por que atores vindos da classe média têm maior probabilidade de cursar o ensino superior e os atores de classe operária, menor. Eles descrevem como estímulos inumeráveis durante sua formação moldam as perspectivas, crenças e práticas dos atores de modos que têm impacto sobre suas

²²Conforme matéria divulgada Jornal Folha de São Paulo: Escola privada coloca o dobro de alunos no ensino superior em relação à rede pública. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/escola-privada-coloca-o-dobro-de-alunos-no-ensino-superior-em-relacao-a-rede-publica.shtml>. Acesso: 15 de abril de 2019.

carreiras educacionais. Em vez de o sistema educacional bloquear o acesso de atores de origens não tradicionais, esses próprios atores se afastam do sistema, enxergando a universidade como algo que “não é para mim”. Inversamente, os atores de classe média têm probabilidade muito maior de considerar a educação superior como um passo “natural”, como parte de sua herança. Já na universidade, eles também têm maior probabilidade de se sentirem “em casa”, pois os princípios subjacentes que geram as práticas no campo universitário - suas “regras do jogo” não escritas - são homólogos a seus *habitus*. (MATON, 2018, p.89)

Porém, com a abertura do ‘mercado educacional’, as possibilidades de realizar um curso superior ficou mais acessível, mas as classes com mais recursos econômicos optam por universidades públicas cuja concorrência é elevada, enquanto os menos abastados, trabalhadores em geral, acabam na iniciativa privada.

Quando questionados a respeito da formação no ensino superior, os entrevistados apresentaram as seguintes respostas: Dalva (licenciatura em Letras), Laura (licenciatura em Artes Plásticas), Vivian (licenciatura em Pedagogia e Secretariado Executivo), Tatiana (Enfermagem), Davi (bacharel em Recursos Humanos), Fernando (bacharel em Música e Bacharel em Direito), Lucas (licenciatura em Letras e Pedagogia) e Jorge (licenciatura em Filosofia).

Pudemos perceber que cinco dos entrevistados possuem uma formação em licenciatura. Apesar de três deles não trabalharem diretamente com o ensino, eles possuem uma formação voltada ao ensino. Vê-se que estamos diante de mais um capital importante para o campo: o cultural escolar. Ou seja, tendo em vista que a oferta de cursos de pós-graduação em países do Mercosul está voltada às áreas (como educação) que, em princípio, estão mais contidas em cursos de licenciatura.

Durante a trajetória escolar, cinco dos entrevistados afirmaram ter passado por dificuldades econômicas, inclusive na pós-graduação cursada no exterior.

Fernando lembra as dificuldades econômicas enfrentadas pela família durante a trajetória escolar e que foi reduzida pelos programas de assistência do governo e o fornecimento de alimentação pela escola. Crossley (2018, p. 133) aponta para a importância de políticas públicas que deem suporte ao estudante: “as bolsas do governo ou de órgãos filantrópicos, que precisam de construções de classe que permitam que eles tenham influência sobre seus problemas administrativos, também exercem uma força estruturante”.

Falar da trajetória que se viveu, certamente, mexe com emoções, sentimentos, perdas e alegrias. Neste momento da entrevista, Fernando buscou na memória lembranças das dificuldades vivenciadas pela família recordou:

[...] Quando eu passei para o 2º grau, foi uma fase ruim. Depois que meu pai largou a família, eu tive que mudar o meu turno para noite para poder trabalhar durante o dia inteiro para me sustentar e ajudar a sustentar a família. Neste período, as dificuldades financeiras foram maiores do que se passava antes. Mas, mesmo assim, eu decidi continuar. É claro que as notas caíram astronômicamente, pois não tinha tempo para estudar. Ficava nas médias mínimas 5 e 6. Eu trabalhava 9 horas por dia. (FERNANDO)

Foi possível também perceber um momento de muita sensibilidade no relato de Dalva ao falar das dificuldades enfrentadas:

[...] Durante o período de faculdade houve um momento que foi difícil realmente, porque quando eu comecei a fazer o curso superior eu já tinha ficado viúva e já tinha meus três filhos. Trabalhava para sustentar a família e houve um momento em que a questão financeira ficou bem difícil.

Então, eu tive que vender um carro que eu tinha na época para poder continuar os estudos, senão teria que ter parado naquele momento e eu não poderia parar porque era o caminho que eu via pra melhorar um pouquinho a qualidade de vida. Então, foi dessa forma que eu superei essa dificuldade. Logo em seguida fiz uma pós-graduação e depois já fui para o mestrado e, agora, estou no doutorado. Não parei mais. (DALVA)

Jorge conserva em sua lembrança os obstáculos que enfrentou:

[...] Eu sempre vivi sozinho no mundo. Dificuldade não me faltou. Passei muita fome. Eu vivi um ano inteiro sem comprar uma calça nova. Tinha dias que eu não conseguia pagar o bandejão da universidade. Então, eu saía para rua e olhava o chão com a esperança de achar uma moeda. Um dia eu achei, comprei duas bananas e as comi com casca e tudo. (JORGE)

Lucas conta que, durante sua formação escolar, foi desafiado diversas dificuldades:

Eu não tinha dinheiro para comprar livros, apostila e o material. Então, eu dava um jeito. Eu nunca comprava o material todo. Eu pegava emprestado de alguém. Quando um colega ia descansar, eu ia ler. Eu lia no ônibus. Pedia carona para ir para o meu curso; em carro de boi, carro de areia, porque a faculdade ficava um pouco distante da minha cidade. Então, nós passamos por várias dificuldades, mas eu nunca pensei em desistir. (LUCAS)

Tatiana enumera as dificuldades financeiras de sua família durante a trajetória escolar:

Como meu pai trabalha com desmatamento, o salário não é fixo. Tem época que ganha muito e tem época que não ganha nada. Então, tinha época que dava para manter o colégio em dia e em outra época dava uma atrasada. No ensino superior, teve uma crise em que meu pai perdeu tudo. Então, a gente vivia com apenas o salário da minha mãe e isso foi praticamente durante os meus quatro anos de faculdade. A gente estava em crise. Durante esse período, a gente recebeu apoio da minha avó, a mãe da minha mãe. Ela ajudou a pagar minha faculdade e as despesas dentro de casa. (TATIANA)

Tatiana revela o sacrifício da sua família, tanto para que ela quanto sua irmã mais nova pudessem frequentar o ensino superior voltado à área de saúde. Ela se refere com orgulho à formação de sua irmã mais nova no curso de medicina, realizado em uma instituição de ensino superior privada que fora custeado com os esforços dos seus pais e de

sua avó. A satisfação em ter sua irmã em um curso de grande prestígio social, apesar das dificuldades, mostra o investimento pela família, pois, segundo Bourdieu, “os estudantes das classes populares se dirigiam principalmente para os estudos de letras ou de ciências, enquanto uma proporção mais elevada de estudantes originários das classes superiores se engajava nos estudos de direito ou de medicina” (BOURDIEU, 1992, p.253).

Quando questionados sobre o apoio da família durante a trajetória escolar, percebeu-se que o apoio dos pais foi destacado em três falas como algo importante:

[...] minha mãe sempre trabalhou em uma escola, como auxiliar de serviços gerais, então, ela me estimulava a estudar. (LUCAS)

Fernando disse ter ouvido um conselho de seu pai “[...] estude para você não ter que trabalhar como eu”.

Tatiana nos revela que foi muito estimulada a estudar. “[...] O lema dos meus pais é que a única coisa que eles podem deixar para a gente são os estudos”.

Nas falas dos estudantes, o apoio da família aparece como um estímulo de que os estudos poderão proporcionar uma vida melhor e um possível deslocamento de classe. Tal representação se assenta sobre a “crença no valor da educação como instrumento de ascensão social, como meio de curar os males sociais, de produzir felicidade e tornar a humanidade mais sábia, mais rica e mais piedosa” (BOURDIEU, 2007, p. 9).

Nogueira e Catani (1998) afirmam que “nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico”.

De acordo com Bourdieu:

os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado: e, se fracassam, o que se segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado (BOURDIEU, 1982, p. 221).

Embora Fernando tenha realizado o curso de esquadilha metálica, o mesmo de seu pai, por meio de sua boa vontade cultural, foi possível seu deslocamento nos espaços sociais. Desde o ensino fundamental, Fernando procurou aproveitar as oportunidades oferecidas pelo governo. Assim, cursou ensino técnico profissionalizante oferecido pelo SENAI e Escola de Música de Brasília, o que permitiu seu contato com diversos instrumentos, música clássica e ópera. Esse *habitus* permitiu o acesso de Fernando ao curso superior em música e, nessa época, Fernando destaca seu envolvimento com um contexto cristão, o qual ainda faz parte,

produzindo música. Mais uma vez, o investimento em capital distingue Fernando dentro do campo, inclusive musical.

Em relação aos outros entrevistados, percebe-se que Laura teve acesso a diversos bens culturais e teve a formação de seu capital social em escolas de prestígio durante o seu Ensino Médio, o que possibilitou sua formação superior em uma Universidade Pública Federal. É importante ressaltar que, naquele momento, não havia tantas políticas de acesso às IES Públicas e que elas eram voltadas, principalmente, para atender às elites.

Ainda concernente ao incentivo, Dalva declara:

[...] Essa questão de incentivo por parte dos pais se deu mais na educação básica, porque, como você percebeu, eu sou de uma família numerosa. Uma família de onze filhos. Uma família pobre que passava por dificuldades. O que meus pais podiam oferecer era um incentivo para estudar, mas mais na educação básica. Eles não tinham escolaridade nem aquela maturidade acadêmica para incentivar os filhos a continuar os estudos. Então, para eles, terminando a educação básica, estava de bom tamanho. Tanto é que eu terminei o ensino básico e parei de estudar. Casei. Tive filhos. Esta era a mentalidade que eles tinham: terminou a educação básica, pronto! Estava resolvida a vida. Eu parei de estudar após o ensino médio. Tanto é que eu me casei, tive três filhos. Depois que os filhos já estavam adolescentes é que eu voltei a estudar. Porque eu via a necessidade de que era preciso voltar a estudar, então foi dessa forma que aconteceu. (DALVA)

De uma forma geral, percebeu-se que os entrevistados cujo capital cultural dos pais era menor, o incentivo foi muito pequeno, já para Laura o caminho de sucesso escolar era algo natural. Ademais, o incentivo dos pais para que Dalva tenha uma escolarização apropriada à sua classe social é reforçada pela própria dinâmica de exclusão e distribuição de capital dentro da escola, fato que gera reprodução das desigualdades.

É com efeito à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta. Assim, a definição completa da autonomia relativa do sistema de ensino em relação aos interesses das classes dominantes deve sempre levar em conta os serviços específicos que essa autonomia relativa presta à perpetuação das relações de classe: é com efeito à sua aptidão particular para autonomizar seu funcionamento e obter o reconhecimento de sua legitimidade garantindo a representação de sua neutralidade que o sistema escolar deve sua aptidão particular para dissimular a contribuição que ele traz à reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes, a dissimulação desse serviço não sendo o menor dos serviços que sua autonomia relativa lhe permite prestar à conservação da ordem estabelecida. (BOURDIEU, 1992, p. 208)

Com relação ao idioma, capital cultural fundamental para o desenvolvimento do curso de pós-graduação em outro país do Mercosul cujo espanhol é língua predominante, três estudantes afirmaram não falar a língua estrangeira. Quatro declararam possuir habilidades em espanhol, destes, três possuem conhecimentos também da língua inglesa e dois, além de espanhol e inglês, possuem conhecimentos em outros idiomas.

Laura, quando questionada sobre seus conhecimentos em língua estrangeira, afirma ser poliglota; fala inglês, um pouco de italiano e espanhol. Aqui, mais uma vez, percebemos que Laura dispõe de diversas formas de capital cultural. Já Fernando afirma ter conhecimentos da língua inglesa, mas se vira bem no espanhol, pois, como teve acesso à escola de música, tornou-se cantor de ópera e diz que para ser tenor é obrigado saber pronunciar pelo menos 5 idiomas.

Eixo 4: Trajetória no Curso de Pós-Graduação

Neste eixo analisaremos os sentido/motivos que levaram os entrevistados à escolha de um curso de pós-graduação *stricto sensu* em outro país do Mercosul.

Observou-se que os entrevistados, de forma geral, não tentaram processo seletivo de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Dos oito entrevistados, apenas Fernando, Jorge e Lucas participaram de processos seletivos de pós-graduação no Brasil.

Disse Dalva:

[...] Não cheguei a tentar. Houve motivos para isso, porque, como eu te disse, a minha trajetória de vida foi um pouco conturbada, devido à viuvez, a ter que trabalhar para sustentar os filhos e tal. E aqui na minha cidade não tinha curso de pós-graduação, de mestrado. Então, eu teria que sair daqui da minha cidade e me deslocar para outra cidade, para a capital do estado que é distante, mais ou menos, 500 quilômetros. Eu teria que me deslocar para essa cidade toda semana, o que ficaria inviável, porque, no meu trabalho, eu não conseguiria liberação para isso. Para sair daqui toda semana, me deslocar para estudar fora. Então, não havia essa possibilidade. E quando eu vi essa possibilidade de fazer um curso fora, que oferecia a possibilidade de fazer um curso em tempo intensivo, nas férias, aí eu vi a possibilidade de fazer um mestrado, foi por isso que eu fui fazer fora.

Davi relatou que não tentou, uma vez que a IES em que trabalha não oferecia o curso de mestrado profissionalizante voltado aos servidores naquela época. Então, para ele era mais fácil buscar o curso no exterior.

Fernando nos conta com agressividade sua insatisfação com os processos seletivos no Brasil. Ele afirma que são poucas vagas. “Eu tentei uma seleção, mas só que lá tinham 15 ou

16 vagas e com apenas uma linha de concentração. Então, não tinha outra opção e como as oportunidades são muito pequenas, eu resolvi ir procurar fora” (FERNANDO).

Jorge se recorda que tentou quatro processos seletivos em instituições públicas brasileiras. Em dois deles, ele afirma que houve falta de transparência na seleção e que os alunos pareciam já estar selecionados para as vagas. Em outro, ele foi aprovado em duas fases, mas o orientador pediu desligamento do programa de pós-graduação antes de finalizar todas as etapas do processo seletivo. Disse ainda que em um deles foi aprovado, mas teve que desistir, pois como o curso se dava em outro estado e que não conseguiria conciliar seu trabalho com os estudos. Além disso, não conseguiu a bolsa de estudos. Assim, ele conserva em sua lembrança que “[...] era muito difícil acreditar em um processo seletivo no Brasil”.

Lucas afirmou ter tentado um processo seletivo no Brasil: “eu tentei o mestrado em linguística, em uma universidade pública federal, mas a política para você entrar é muito complicada, ainda mais em outro estado, que não é o seu, e em uma universidade a qual você não é aluno. São poucas vagas e é muito fechado” (LUCAS).

Deparamo-nos aqui com mais um elemento importante e caracterizador do campo: a conveniência e a oportunidade. A possibilidade em realizar o curso dentro das limitações individuais quanto ao tempo, compromissos no trabalho e disponibilidade surge como um fator decisivo. Para participar deste campo, é necessário possuir capitais que possibilitem ao agente posicionar-se dentro do espectro. O campo 'pós-graduação no Brasil' existe, mas, talvez, os capitais necessários para a realização fujam da realidade de postulantes que construíram sua trajetória, expressa pelo *habitus*, com capitais 'incompatíveis'.

Aliás, percebe-se a violência exercida pelas regras do campo pós-graduação na fala dos estudantes.

“A falta de encaixe entre o *habitus* das classes baixas e trabalhadoras com o campo educacional e a responsabilização dos indivíduos envolvidos por seu mau desempenho são uma forma de violência simbólica através da qual a hierarquia de classes sociais é reproduzida” (SCHUBERT, 2018, p. 242).

Num esforço de síntese, buscando compreender quais as causas para que os estudantes fossem buscar o curso no exterior, poder-se-ia dizer que a facilidade de acesso, o valor das mensalidades, a possibilidade de progressão funcional, a pouca oferta de programas brasileiros, a falta de oferta em algumas regiões do Brasil, a proposta de imersão e a possibilidade do curso acontecer durante o período de férias foram decisivos.

Vale a pena ressaltar a fala de Laura na qual ela relata que o capital social foi fundamental em buscar um curso no exterior.

[...] Fui por causa dos colegas. O meu marido estava precisando, porque ele é professor universitário, e só tinha a pós-graduação, especialização, e aí eles falaram que iam fazer, e eu (pensei) vou fazer também. Então não foi uma coisa muito bem planejada, no meu caso particular. E para a aposentadoria, um mestrado eu levo para aposentadoria; igual à especialização que eu já tinha feito em educação corporativa. (LAURA)

Lucas relata os laços de confiança, solidariedade e cooperação entre o grupo de estudantes de sua cidade que foram juntos:

[...] Eu cheguei à escola em que eu trabalhava e anunciei o curso para alguns amigos. Éramos um grupo de seis que entramos nesse sonho e fomos até lá. Esse fator foi muito positivo para o desenvolvimento e conclusão do curso. Todos concluíram o curso e três retornaram para cursar o doutorado.

[...] duas dessas pessoas são meus compadres. Essa relação de compadres se estabeleceu após o mestrado. No início, a gente alugou dois quartos e quando os gastos começaram a pesar, ficamos todos no mesmo quarto, nós dividíamos a hospedagem, alimentação e foi uma relação muito boa. (LUCAS)

Essa rede sem dúvidas facilitou a ação desses indivíduos que estão dentro de uma mesma estrutura. Os valores, as atitudes e as crenças compartilhadas possibilitaram a participação em atividades conjuntas, envolvimento com grupos de pesquisa, oportunidades de socialização, motivação coletiva e envolvimento emocional. Os vínculos de amizade entre os indivíduos que disputam o campo da pós-graduação em outro país do Mercosul proporcionaram a formação do capital social. Dessa forma, os estudantes expressam um sentimento de pertença ao campo, vez que, a partir das entrevistas, ocupam um espaço no campo comum e compartilhado. Assim, a luta dentro do campo na busca do diploma se torna mais fraterna, visto que eles estão ‘no mesmo barco’. Apesar de não fazer parte do escopo dessa pesquisa, indagamo-nos sobre possíveis diferenças na aquisição de capital social de estudantes de pós-graduação no Mercosul e no Brasil.

O volume de capital social de um indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos sociais e, principalmente, da qualidade desses contratos, ou seja, da posição social (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico) das pessoas com quem ele se relaciona. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p.44)

Outro ponto relevante é que os entrevistados durante a trajetória no curso de pós-graduação interiorizaram a constituição de outros capitais como o cultural e o social.

[...] Eu tinha muitos amigos. Tinham as cidades que a gente ia visitar no final de semana. O pessoal ia de ônibus e eu ia de carro. Eu ia tranquilo e me reunia com a galera!

A vida noturna era bastante agitada. Tem a face, uma boate que tem muita gente do Caribe, do México. A Regatone é de balada mesmo. Então, tem os grupos. Tem o Coyote, uma boate que solta espuma. Então, os brasileiros invadiam isso aí. Tem grupos de pagode do Brasil. Tem uma choperia em frente ao hotel. Olha, a vida noturna lá é muito boa.

Sábado a gente ia para churrascaria de rodizio de brasileiros. Os donos são uns mineiros. Então, nessa churrascaria de rodizio, ele fechava a rua e fazia as festas para os brasileiros. Tinha uma média de 5.000 brasileiros na época em que eu estava lá. Essa rua ficava de um jeito que você não conseguia andar. Todo lugar que você ia tinha muitos brasileiros, porque tem muitas faculdades lá. E todas elas vão até o doutorado. É muita mesmo, muita faculdade. Então, lá era nessa média. Os hotéis todos lotados, tudo brasileiro (DAVI)

Essas experiências interculturais são marcadas, possivelmente, na constituição de um novo tipo de habitus. Assim, novas disposições vão sendo paulatinamente incorporadas, conforme relato:

[...] veja bem, quando você está lá fora, é muito engraçado como a gente dá valor às pessoas da nossa nacionalidade, é muito engraçado mesmo. Aqui você passa pelas pessoas e nem olha. Lá dificilmente você passava por alguém sem dar bom dia, para dar um abraço, é muito engraçado. Dificilmente, você passava por um brasileiro sem cumprimentar. Mulheres e homens trocam beijos assim, caramba! É um negócio muito bacana. (DAVI)

Em reportagem feita em 2013, a Revista Isto É²³ nos traz a dimensão de como se projeta o Paraguai para receber os estudantes/ turistas: “as lojas, restaurantes e discotecas se enchem de brasileiros. Este fenômeno não só beneficia as universidades e os estudantes, mas também os professores, o comércio e todo o setor de serviços da cidade”. Percebemos que a ausência de cursos de pós-graduação no Brasil que permitam aos estudantes trabalhadores cursarem sem prejudicar a vida laboral despertou o interesse dos países vizinhos.

Perguntados sobre como se deu a escolha do curso de pós-graduação, eles disseram que foi pela necessidade de aprofundar os conhecimentos e pela possibilidade de ampliar as oportunidades profissionais.

Disse Jorge: “Para quem trabalha na universidade não há outra escolha. Então, o mestrado e doutorado são fundamentais”.

Segundo os estudantes, as principais orientações dadas pela instituição de ensino foram relacionadas aos módulos do curso, à grade horária, ao número de faltas e aos processos de reconhecimento de diplomas. Outro ponto destacado refere-se ao trabalho final. Lucas relata que recebeu orientações sobre:

[...] Qualidade do curso e do material. Eles nos orientaram que o trabalho final deveria ter uma qualidade excelente. Quem tira nota 8 tem problemas seriíssimos para convalidar (reconhecer) o diploma. Então, fomos orientados a tirar notas 9 e 10. Outra orientação foi quanto à questão da documentação e das publicações. Fomos orientados a publicar artigos. Eu tenho dois livros publicados. Então, foi orientado a gente estudar e não ir com a questão de brincadeira. (LUCAS)

²³ Conforme Revista Isto É. Paraguai vibra com estudantes brasileiros de pós-graduação. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/america-latina/paraguai-vibra-com-estudantes-brasileiros-de-pos-graduacao.96460c67e8610410VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html> Acesso em: 06 de janeiro de 2019.

Nesse momento, é importante destacar a fala de Laura: “Tem aula inaugural, com o Reitor da Universidade para uma explanação geral. [...] As aulas são ministradas em um Portunhol, eles têm uma preparação para receber tanto o pessoal de língua portuguesa, tanto daqui quanto de Angola. [...] eles têm esse esforço para se comunicar, impressionante!” (LAURA)

Compatibilizando com a fala de Laura, Tatiana afirma: “[...] Os professores estavam bem preparados para receber os alunos estrangeiros, brasileiros. Eles arranharam um portunhol que a gente entendia. É claro que tinham trabalhos apresentados em outros idiomas, mas a internet facilita bastante essa parte de tradução” (TATIANA).

Em contrapartida, Jorge afirma que: [...] “boa parte dos colegas não entendia absolutamente nada, porque as aulas eram em espanhol. Quando as aulas eram em português, com professores brasileiros, era beleza”.

Ao realizar um apanhado a partir da fala dos entrevistados sobre as dificuldades enfrentadas para realizar o curso fora do Brasil, eles disseram: financeiras, linguagem, falta de informação da empresa brasileira que intermedeia a relação com a universidade estrangeira e o processo de reconhecimento de diploma no Brasil.

Com relação ao processo de reconhecimento de diplomas no Brasil, Tatiana exprime sentimento de angústia, de frustração e de tristeza, pois [...] “o meu processo de revalidação de diplomas foi uma fraude. eu e muitas pessoas aqui da minha cidade fomos enganados por uma pessoa daqui e, hoje, o processo encontra-se em investigação pela polícia”.

Esse relato de Tatiana aconteceu em um segundo momento de entrevista. No primeiro contato que tivemos com a entrevistada, em 1º/2018, ela estava muito contente, pois acabara de receber seu título de mestrado na área de saúde reconhecido por uma Universidade Pública Federal localizada na região nordeste do país. Tivemos acesso ao diploma reconhecido de Tatiana que, na primeira ocasião, publicou-o em redes sociais. Em linhas gerais, com relação à forma e ao conteúdo do documento, ele era semelhante aos diplomas expedidos quando do processo de reconhecimento de diploma emitidos por instituições brasileiras. Segundo a entrevistada, o diploma foi entregue em papel timbrado pela universidade e contava com a ata de apostilamento e assinatura do reitor. Ela ainda nos relatou que a fraude só fora revelada, porque algumas pessoas do grupo que tiveram o diploma reconhecido da mesma forma, ou seja, por meio do serviço de despachante, estavam participando de um processo seletivo para ministrar aulas em uma instituição de ensino superior e que o responsável pelos recursos

humanos de tal empresa ligou na Universidade Federal com o intuito de averiguar a veracidade do diploma.

Em matéria ²⁴ noticiada pelo jornal Correio Brasileiro, em 2015, a polícia federal já investigava um esquema de fraude envolvendo a falsificação de diplomas. Logo, percebe-se que tal crime já vem sendo praticado há algum tempo no Brasil e cabe agora à polícia federal e as instâncias superiores da educação investigarem se o esquema envolve também as universidades reconhecidas de títulos e os servidores públicos. Portanto, ao ouvir o relato de Tatiana, observamos facetas obscuras presentes no jogo que nos fazem crer que, em determinadas partidas, os jogadores não conhecem os verdadeiros riscos que envolvem a disputa para a obtenção do capital cultural institucionalizado. Assim, esses agentes se submetem ao jogo sem ter a noção de todas as regras implicadas no campo, fato que Bourdieu chamou de “regras do jogo não escritas”.

Cabe ressaltar que a CAPES, desde 2018, tem realizado uma campanha que alerta a sociedade sobre a oferta de cursos de mestrado e doutorado irregulares no Brasil.²⁵ Segundo o Coordenador Geral da Coordenação Geral de Normas e Estudos da Diretoria de Avaliação da CAPE, “Esses cursos acabaram se proliferando, aproveitando a boa-fé de cidadãos brasileiros que, querendo se qualificar, acabam comprando gato por lebre.”

No que diz respeito à modalidade educacional, todos os estudantes afirmaram que se trata da modalidade presencial de forma intensiva/imersão e que as metodologias utilizadas durante as aulas variam de acordo com a natureza dos conteúdos e opções dos grupos²⁶. Compulsando nos sites das instituições, percebeu-se que vários cursos possuem a opção presencial ou virtual. Entretanto, o presencial segue a lógica intensiva, o que gera um descompasso com a oferta presencial brasileira de cursos de pós-graduação. Os recursos mais citados foram: aulas expositivas, discussão de textos, vídeos, oficinas, seminários. Quanto às tecnologias utilizadas, as menções foram: internet, whatsapp, e-mail e conteúdos disponíveis em plataformas online.

Apesar de afirmarem que o curso foi estritamente presencial, Fernando afirma que “[...] as atividades de produção acadêmica foram realizadas online”.

²⁴ Conforme Matéria Jornal Correio Brasileiro. UnB pede que Polícia Federal investigue falsificação de diplomas. Disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/06/17/interna_cidadesdf,486863/unb-pede-a-policia-federal-investigacao-de-diplomas-falsos.shtml. Acesso: 15 de abril de 2019.

²⁵ De acordo com Capes. Campanha alerta para cursos de mestrado e doutorado irregulares> Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9221-campanha-alerta-para-cursos-de-mestrado-e-doutorado-irregulares>> Acesso: 15 de maio de 2019.

²⁶ Site da Universidad Americana. <https://www.americana.edu.py/> e site da Universidad Unida Paraguay <https://www.unida.edu.py/postgrado/>

Jorge disse: “[...] As disciplinas eram todas em módulos, só a orientação foi realizada a distância”.

Outro ponto relevante é a fala de Laura:

“[...] a orientação foi realizada a distância. Foi feita por e-mail, whatsapp e por mensagem de texto, mas o orientador esteve aqui no Brasil presencialmente e foi muito difícil. Ele vai para vários estados: nordeste, norte, porque os estudantes formam grupos de orientação. Mas o meu foi particular mesmo. Ele já vinha e eu acertei com ele.”

Nesse ponto, temos um modelo de orientação bastante diferente do padrão nacional, pois a orientação, via de regra, fica circunscrita aos limites do campus universitário. Claro que o uso de ferramentas de comunicação é utilizado, mas a figura de um orientador-peregrino não é comum.

Do mesmo modo, Davi disse:

Eu organizei a vinda do orientador. O meu orientador era Paraguaio, mas ele teve uma fase aqui no Brasil, inclusive na USP, e em outras universidades como professor. Ele tem doutorado na área de comunicação também. A maioria do pessoal lá tem, no mínimo, um ou dois doutorados. Não tem ninguém que leciona lá sem ter doutorado. Os orientandos se organizam, pagam a passagem e as diárias, e os orientadores veem ao Brasil. Como eu organizei o encontro, ele fez tudo para mim, a formatação, a revisão e a minha tese não teve nenhuma vírgula para consertar.

Procuramos informações oficiais que tratavam do papel do orientador nos cursos. Não encontramos funções específicas e até mesmo os entrevistados tiveram dificuldades em obtê-las. Chamou-nos a atenção o fato de haver uma cotização entre os orientandos para que o orientador possa vir ao Brasil quando da escrita da dissertação ou tese. Esse tipo de atividade é mais informal e não institucionalizada, ou seja, é um pacote ‘contratado’ pelo orientando. Ademais, salta aos olhos o fato de o orientador executar atividades estranhas ao modelo nacional: como formatar o trabalho. Assim, pareceu-nos que o papel do orientador ultrapassa uma atuação intelectual e chega a alcançar atividades instrumentais.

Por outro lado, Lucas revela que “[...] cada um de nós tinha o nosso acesso à plataforma para postar atividades que seriam avaliadas pelo professor de cada matéria”. Quando questionamos Lucas sobre a modalidade educacional do curso, ele afirma que “[...] Eu não diria EaD, porque a gente tinha os encontros. Então, eu diria que foi, assim, semipresencial, o que seria mais adequado”.

Vivian, coadunando com a fala de Lucas, afirma:

A gente tinha o virtual, nós fazíamos os trabalhos e os enviava. É semipresencial. Durante a parte presencial, ela é bem forte, porque são 25 dias, 12 horas por dia.

Depois, os 4 ou 5 meses que a gente fica fora é virtual e a gente conversa muito durante esse período.

Por outro lado, observamos nas falas de alguns dos entrevistados a intencionalidade de definir a modalidade como presencial, provavelmente para justificar uma possível compatibilidade com os programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais, pois, no Brasil, não se reconhece diplomas cujas modalidades sejam intensivas, sazonais, semipresenciais a distância ou em módulos.

Laura disse: “É presencial, né? Porque no curso mesmo, os módulos são em imersão. 30, 40 dias em imersão”.

No que se refere à modalidade, Tatiana relata:

“[...] Era presencial. A minha orientação foi com uma professora brasileira e a gente tinha os encontros presenciais quando eu estava lá, mas a gente também se comunicava virtualmente quando eu estava no Brasil. Eu ia e ficava 25 dias estudando de 08:00 da manhã até 20:00 da noite. De segunda a sábado. Então, era presencial.”

Jorge afirma: “Lá era tipicamente presencial.” De maneira semelhante, Fernando diz que o curso “era totalmente presencial”. Porém, quando vai explicitar como se dava a presencialidade, encontramos alguns pontos contraditórios.

Ela é presencial em um primeiro momento, depois ela se torna virtual. Presenciais foram, somente, dois encontros e virtuais foram vários, né? Mas a gente se falava mais por telefone. (FERNANDO)

Assim, questionamo-nos quanto à percepção que os entrevistados possuem sobre o que é o ensino semipresencial. Segundo reportagem²⁷, “A parte da tese se desenvolve quando já estão em seu país, com acompanhamento eletrônico e tutorias à distância, explicou à Agência Efe o diretor de pós-graduação e vice-reitor da Universidade Autônoma de Assunção, Juan de Deus Garbett.”

No depoimento dado à reportagem, o vice-reitor, deixa explícito a modalidade praticada ao afirmar que a tese é realizada por meio eletrônico e com mediação de um tutor. Na caracterização das atividades, percebe-se que se trata de uma educação semipresencial. Assim, deve-se superar a dicotomia que existe entre as modalidades, pois, hoje, vive-se um cenário mais híbrido de educação permeado por ambas as modalidades. Apesar das inúmeras propostas buscando potencializar a oferta de cursos *stricto sensu* na modalidade EAD, a legislação atual, sobretudo as resoluções, ainda amarram a situação educativa à presencialidade, fato que vai de encontro com as práticas formativas atuais.

²⁷ Conforme reportagem: Portal Terra. Paraguai vibra com estudantes brasileiros de pós-graduação Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/america-latina/paraguai-vibra-com-estudantes-brasileiros-de-pos-graduacao.96460c67e8610410VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html> Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

Fernando, ao ser questionado sobre sua dedicação ao curso no Brasil, traça um retrato de um estudante responsável com olhar bastante crítico a respeito de como concebeu o curso e seu trabalho final.

[...] foi muito tempo de dedicação. Acho que foram mais de 1.000 horas. Eu tive que ler 30 livros de aproximadamente 100 páginas cada um. 3.000 páginas (risos). Fora os artigos que eu tive que baixar para ler. Fora metodologia, pois tive que ler livros de metodologia, livros de normas da ABNT. (FERNANDO)

Quando questionado sobre as horas de dedicação ao curso, Lucas disse:

Em média, 4 horas, mas dependia da atividade a ser entregue no sistema. Na reta final, havia mais dedicação. Algumas atividades eram entregues por e-mail e aconteciam também as webconferências com os professores online. Tínhamos contato pelo facebook e whatsapp. Eles eram muito acessíveis e davam muitas orientações. (LUCAS)

Vivian afirmou que se dedicava de “[...] duas a três horas por dia, mas nem todos os dias davam para se dedicar, então vamos colocar umas 10 horas por semana. Eu me dedicava mais aos finais de semana, porque tinha mais tempo.”

Davi disse que se dedicava bastante ao curso: “[...] Eu tenho todo o material, eu gravei tudo, todas as aulas. E eu usava muito o material.”

A partir das falas de Lucas e Vivian, deduz-se, ainda, que se trata de oferta de curso na modalidade semipresencial.

Assim, percebe-se que os jogadores possuem a intenção de se adequar às regras do jogo do reconhecimento de diplomas da pós-graduação no Brasil, pois o discurso de que se trata de uma formação presencial, mesmo destoando do modelo nacional, emerge como uma prática legitimadora do mundo social e fator fundamental para transformar o diploma em capital reconhecido no Brasil.

No que se refere ao sucesso para a conclusão do curso, em suma, os entrevistados ressaltaram suas qualidades individuais como: conhecimentos prévios, dedicação, leituras, força de vontade e esforço.

“Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, formulam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a fazer projetos, mais ou menos ambiciosos e a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços - medidos em termos de tempo, energia e recursos financeiros — na carreira escolar”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p.55)

Vivian disse: “Acho que foi o meu esforço, mesmo com uma língua diferente, fiz meu esforço de aprender em outra língua, de ir lá estudar, de falar e escrever. Isso foi um esforço pessoal mesmo que eu tive que fazer”.

Em seu processo singular de determinar o sucesso de sua conclusão no curso, Jorge destaca sua autonomia enquanto estudante “[...] Eu sempre aprendi sozinho, isso para mim nunca foi um problema, então, o estilo de estudos da pós-graduação é o meu estilo de estudar”.

Das falas acima, emerge a questão do investimento e do mérito. Entretanto,

Ainda que uma ideologia oficial de tipo meritocrático possa tentar fazer com que acreditemos nisso, é óbvio que todas as diferenças de oportunidades de apropriação de bens e de serviços escassos não podem ser racionalmente relacionadas a diferenças no capital cultural e no capital escolar que se possui. Assim, é preciso levantar a hipótese de que existe um outro princípio de diferenciação, um outro tipo de capital, cuja distribuição desigual está na base das diferenças constatadas, particularmente no consumo e nos estilos de vida. (BOURDIEU, 1996, p. 31)

Com relação aos aspectos positivos em realizar o curso de pós-graduação no exterior, em síntese, os entrevistados afirmaram que os principais pontos foram: possibilidade de vivenciar outras realidades, obter novos aprendizados, oportunidade de conhecer nova cultura, fazer amizades, facilidade em permanecer no programa de pós-graduação e prosseguir para o doutorado, valorização dos professores, das universidades e da comunidade com os estudantes brasileiros e valores das mensalidades inferiores aos dos programas brasileiros.

A reação de Davi é espontaneamente positiva: “o mestrado foi bom para mim. Eu estava passando por uma fase de recuperação de um câncer, minha cabeça esfriava, tranquilo, não deu para ficar parado pensando na doença. No dia de folga, eu ia à Argentina e Uruguai. Eu conheci muita gente”. Davi demonstra um sentimento de alegria ao se lembrar da atmosfera divertida em que se deu o seu curso de pós-graduação.

Já com relação aos aspectos negativos, os entrevistados destacaram: o deslocamento para outro país, a distância da família, o fuso horário, o frio durante os meses de junho e julho, ter que tirar o passaporte e realizar exames médicos.

Outro ponto relevante é que três deles destacaram que o ponto negativo é ter que submeter o título aos processos de reconhecimento de diplomas no Brasil. Das oito pessoas, apenas uma teve o título reconhecido.

Sobre esse aspecto, Jorge, que é professor de uma Universidade Pública, conta que “no edital do concurso não estava previsto que o título de mestrado deveria ser reconhecido

no Brasil. Então, eu entrei no concurso sem reconhecer o título”. Mesmo não havendo previsão expressa no concurso público quanto ao reconhecimento, é certo que a administração pública é pautada pelo princípio da legalidade. Assim, para que se possa usufruir das prerrogativas legais, é necessário reconhecer o diploma.

Apenas Laura afirmou ter pensado em desistir do curso “[...] Sim. Por causa da orientação à distância. Apesar de eu estar com tudo estruturadinho, na hora de montar o trabalho, de validar aquilo e ter um olhar mais apurado do orientador, ficou difícil”. Por outro lado, quando questionamos qual o fator que mais contribuiu para a permanência, ela afirmou que o principal motivo foi que seu curso de pós-graduação estava vinculado à licença capacitação remunerada. Assim, caso ela desistisse, teria que ressarcir os cofres públicos. Logo, isso se tornou fator que mobilizou a estudante a finalizar o curso.

Na verdade, eu fiz um esforço muito grande para terminar, porque estava vinculado ao meu trabalho: minha licença capacitação. São 3 meses, de 5 em 5, anos que a gente recebe para se dedicar ao estudo. Então, eu pedi para colher material para fazer a dissertação. Eu tinha que finalizar. Eu gastei o tempo de licença fazendo esse levantamento. Aí, depois disso, ainda deu problema com a empresa. Eu tive que estender mais um pouco e o pessoal aqui aguardando. Eles foram bem compreensivos também. (Laura)

Os demais entrevistados não deixaram de mencionar que muitas pessoas desistiram do curso. Jorge revela que: “Alguns colegas que fizeram o curso no ‘vamos ver no que vai dar’, em geral, esses desistiram.”

O relato de Davi coaduna com tal visão quando diz:

[...] Eu vi muita gente desistir e, vi colegas meus que foram reprovados, que achava que era só ir lá. Teve muita gente aqui do meu trabalho que desistiu. Quem foi lá brincar, se passou, passou arrastando, porque mestrado e doutorado têm as regras.

A partir dessas falas, não podemos deixar de considerar que para obter o capital cultural institucionalizado é preciso investimento superior em tempo, dedicação e esforço, pois chegam para disputa educacional com um número menor de capital acumulado. Nesse sentido,

“a escola reproduziria, a seu modo, a distinção entre os dois modos básicos de se relacionar com a cultura: um primeiro, desvalorizado, se expressaria na figura do aluno esforçado, estudioso, aplicado que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima através de uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, original, talentoso, desenvolvido, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem exhibir traços, de um esforço laborioso ou tenso” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 78).

Com relação aos principais fatores de permanência, eles declararam a acessibilidade ao curso, o custo, a possibilidade de novas ofertas no mercado de trabalho, os vínculos de amizade com os colegas de curso e com os professores que lecionaram as aulas. “Aqui existe aquilo que Aristóteles chamou de *philia* - o gostar ou a “amizade” - onde os envolvidos não competem economicamente uns com os outros” (GRENFELL, 2018, p.217). Porém, Bourdieu alerta que a competição permanece subjacente, assim como a aparente falta de conflito econômico dentro da família, ou seja, em tese, todos na família buscam o bem comum do grupo, inclusive econômico. Porém, apesar da aparente harmonia, há disputas, ainda que veladas.

A fala de Jorge assume uma percepção referente ao fator que contribuiu para sua permanência:

Uma das principais coisas que a gente tem que aprender nessas horas é acreditar naquilo que estamos fazendo. Eu acreditei muito mais em mim do que na própria instituição. Depois que as coisas terminaram, eu passei a acreditar mais na instituição, mas no início, eu também não acreditava tanto. Então, fiz algumas escolhas, eu escolhi um orientador brasileiro, de uma instituição bem conhecida no Brasil. O que mais me fez permanecer foi acreditar naquilo que eu estava fazendo. (JORGE)

Nessa fala, Jorge coloca-se em um movimento de interiorização da exteriorização consciente de sua escolha e dos riscos implicados no jogo.

De fato, as disposições mais inconscientes, como por exemplo as que resultam da interiorização de um habitus primário de classe, se constituíram através da interiorização de um sistema objetivamente selecionado de signos, índices e sanções, que nada mais são do que a materialização, nos objetos, nas palavras e nas condutas, de um sistema particular de estruturas objetivas. (BOURDIEU, 2007, p. 161)

Percebe-se, na fala do estudante, que ele tinha consciência da baixa reputação dos cursos oferecidos pelas universidades dos países vizinhos. Essa percepção interiorizada por meio da subjetividade foi obtida indiretamente, pois os estudantes sabiam que haveria outra batalha a ser travada (o reconhecimento) após a conclusão do curso e que ele não era automático.

Com relação aos aspectos que motivaram os estudantes, eles afirmaram que foi a satisfação pessoal, a aquisição de novos conhecimentos, a obtenção do título, a chance de obter o diploma reconhecido no Brasil, a possibilidade de inspirar outras pessoas como familiares, amigos e seus alunos; e a progressão financeira na remuneração.

Minha maior motivação em realizar o curso foi adquirir conhecimento. O conhecimento move tudo. O conhecimento liberta o ser humano. Essa deveria ser a prioridade e a minha satisfação pessoal visando melhorar a sociedade como um

todo. Eu não fui buscar um diploma, eu fui buscar conhecimento. Eu estudo para magistratura Federal e são três anos estudando. (Fernando)

O que me direciona, principalmente, é a vontade de concluir. Chegar ao patamar de doutor, não pelo título, mas pelo conhecimento. Nós precisamos buscar conhecimento para impulsionar nossos discentes. Quero ter meu doutorado, mas, principalmente, quero que nossos alunos tenham vontade de estudar e ir mais alto. (Lucas)

Nessas falas, observamos que os estudantes visam demonstrar a vontade de superação, de provar sua capacidade, seu valor e o reconhecimento de possuir o capital cultural institucionalizado que poderá gerar um prestígio socialmente validado.

Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p.35)

No que se refere aos apoios recebidos pela família para realizar os estudos, a grande maioria afirmou que os pais, cônjuge e filhos os incentivaram a prosseguir com os estudos. Jorge se lembra dos sacrifícios que teve que enfrentar para concluir os estudos:

Sim, naquela época eu já era casado e foi um suporte. Por exemplo, eu me lembro de um final de ano que a festa de natal foi em minha casa e eu não participei, porque eu estava fechado no escritório trabalhando. (Jorge)

Em relação ao estudante Fernando, ele afirma que sua família não tinha mentalidade para os estudos e que não recebeu incentivo para continuar os estudos:

“minha família não é muito de estudar. Eles pararam de estudar totalmente. E também não me incentivaram a estudar. Ninguém me incentivou a estudar”
FERNANDO

Ele atribui sua conquista ao resultado exclusivo de seu esforço pessoal e sua boa vontade cultural.

Sabe-se, na mesma lógica, que a disposição que os estudantes originários das classes médias ou os quadros médios do ensino e, *a fortiori*, os estudantes oriundos de quadros médios do ensino, manifestam relativamente à Escola — por exemplo a boa vontade cultural ou a valorização do “labor” — só pode ser compreendida quando se relaciona o sistema dos valores escolares e o *ethos* das classes médias, princípio do valor que as classes médias outorgam aos valores escolares. (BOURDIEU, 1992, p. 202)

No entanto, percebe-se que para a maioria deles a família desempenhou um papel importante, proporcionando suporte emocional e financeiro para que os entrevistados realizassem o curso de pós-graduação em outro país do Mercosul.

A maioria dos entrevistados disse que o curso de pós-graduação contribuiu para o desenvolvimento laboral, ampliando seus conhecimentos, possibilitando a elaboração e

utilização de material teórico no ambiente de trabalho, novas técnicas, didáticas, metodologias e prestação de serviços aos clientes.

Quanto à diferença que o diploma fez na vida dos estudantes, eles afirmaram que oportunizou o exercício da profissão docente, a progressão na carreira, o aumento na remuneração e a mudança de cargo.

Dalva disse que:

A diferença foi que me abriu portas de trabalho. Assim que eu concluí o curso, eu fui convidada para trabalhar. Eu fui indicada para trabalhar em uma instituição de ensino superior. Já estou trabalhando nessa instituição há cinco anos e no ano passado fui convidada para trabalhar em outra instituição também de ensino superior. Então, hoje estou trabalhando com duas instituições de ensino superior. (DALVA)

Em contraste com a fala desses estudantes, Fernando declara que:

Na verdade, o diploma não faz diferença, porque ele é só um papel. O que faz diferença é o conhecimento. Eu não fui buscar um diploma. Eu fui buscar conhecimento. Porque o diploma você consegue fácil. (FERNANDO)

Nesse sentido, ele revela que:

Lá é assim. Os horários de 08:00 até 12:00, de 13:00 até 18:00 e de 19:00 até 21:00. Então, você pode chegar mais tarde, sair mais cedo. Você faz o grupo de 5 pessoas, 2 fazem o trabalho e apresentam. E o restante vai para as noites de Assunção, baile e choperias. E no final, você tem a nota do grupo. Você copiou e colou e tem a nota. O projeto você contrata o orientador, mas se pegar no jornal tem 'faço trabalhos acadêmicos' e você apresenta e recebe o diploma. Você só apresenta algo que você não fez. Na secretaria, onde trabalho, para você que tem *latu sensu* é 10% sobre o vencimento. Os *latu sensu* são todos comprados. (Fernando)

A fala acima apresenta meandros que ocorrem durante a formação e que nos alertam quanto a uma possível ruptura na busca pela qualidade de ensino. É evidente que tal aspecto pode, igualmente, ocorrer em cursos ofertados no Brasil, mas essa perspectiva vai ao encontro de problemas relatados por outros pesquisadores quanto à dificuldade em reconhecer diplomas: não especificar a carga horária real de cursos de pós-graduação ofertados no Mercosul. A abertura do mercado educacional gerou uma forte demanda e, também, o aparecimento de serviços especializados em fazer trabalhos acadêmicos. O entrevistado relata que é comum as pessoas optarem por esse tipo de serviço em cursos *latu sensu*. Assim, questionamo-nos se a contratação do orientador não seria a vertente para cursos *stricto sensu*.

Com relação aos principais projetos após o término do curso, a maioria disse ter aspiração no campo da docência. Apenas um afirmou ter ambições relacionadas ao concurso para a magistratura federal.

Eu quero ser professor. Minhas filhas me incentivam muito. A minha filha diz: - Pai se você aposentar, não pode parar. Eu quero ir dar aulas lá na minha região. Têm faculdades lá. (Davi)

Inquestionavelmente, os entrevistados atribuem ao curso de pós-graduação um papel central para a concretização de seus projetos relacionados à docência no ensino superior. Bourdieu destaca “a lacuna entre as novas oportunidades que ocorrem como resultado de qualquer mudança de campo e os participantes do campo com atitudes e práticas que são necessárias para reconhecer, compreender e ocupar essas novas posições no campo” (HARDY, 2017, p. 173).

Quando questionados quais as principais orientações a serem dadas para uma pessoa que deseja realizar o mesmo curso para depois buscar o reconhecimento de diplomas no Brasil, eles revelaram que é importante verificar a idoneidade da instituição de ensino superior, produzir uma pesquisa de qualidade, fazer os procedimentos burocráticos corretamente, como: passaporte carimbado e visto estudantil; além de realizar os cursos de extensão que eles oferecem, porque isso poderá auxiliar no processo de reconhecimento de diplomas internamente.

A fala de Dalva fornece as seguintes orientações:

Procurar uma instituição que seja confiável e que tenha ensino de qualidade, que seja uma instituição reconhecida, porque nós sabemos que existem muitas instituições e que, de acordo com informações que a gente tem, às vezes existem algumas instituições que não tem um ensino de qualidade.

Então, que a pessoa procure uma instituição que tenha realmente um ensino de qualidade e que seja realmente reconhecida pelo MEC do país, porque isso é muito importante também no processo de validação depois.

E que seja um estudante empenhado e focado realmente. Que leve os estudos a sério e que faça um curso bem feito, porque isso tudo conta depois na hora de validar o diploma. Isso tudo conta depois. Então, se a gente não fizer um curso muito bem feito, as dificuldades para validar o diploma vão acontecer.

A gente tem visto muito tumulto com pessoas que tentam revalidar e depois não consegue, então, isso tudo conta. (Dalva)

Emergiu das entrevistas que apenas quatro dos entrevistados conhecem pessoas que tiveram o título reconhecido no Brasil.

Em suma, a fala de Laura expressa o que os estudantes disseram: “A gente sabe de pessoas, mas assim, eu não tenho o contato”.

Esse indicativo demonstra que possuir o capital cultural institucionalizado reconhecido não é um prêmio para todos os jogadores em campo. Chamou-nos a atenção o fato de que apenas quatro estudantes conhecem pessoas com o diploma reconhecido no Brasil.

Questionados sobre quais aspectos levariam em consideração na avaliação da solicitação do estudante para o reconhecimento do diploma, os entrevistados declararam: professores, a natureza do trabalho de conclusão de curso, o currículo e a carga horária.

Tatiana afirma que levaria em consideração o seguinte aspecto:

Se o curso foi presencial ou não e se ele foi realizado fora do Brasil, porque existem cursos ilegais que são no exterior, mas a pessoa cursa no Brasil, então, isso é ilegal. Tem que saber se a pessoa, realmente, se deslocou para outro país para realizar o curso e se foi totalmente presencial. (TATIANA)

Na dimensão informação e comunicação, as fontes mais utilizadas para obter informações sobre o curso foram: sites oficiais das instituições, propaganda boca-a boca por pessoas conhecidas e e-mail.

As propagandas, de certa forma, geraram confiança e influenciaram na escolha dos estudantes. Eles declararam que o anúncio não difere daquilo que foi comercializado pelas instituições. Laura afirma que:

[...] Eles têm uma indústria da educação lá, então, é tudo preparado para receber os estudantes. Porque não é só essa Universidade, são muitas universidades. Fica tudo preparado. Já têm os hotéis, sala de estudos, café da manhã, almoço e jantar. (LAURA)

Vale ressaltar que os estudantes demonstraram satisfação no que se refere à infraestrutura da instituição. As universidades, de modo geral, possuem laboratórios de informática, internet, biblioteca, auditório, todas as salas são equipadas com ar condicionado, projetor, a estrutura possui elevador e na recepção tem um funcionário que fala em Português com os estudantes que não falam espanhol.

Esses elementos se destacam na fala de Lucas:

A Universidade é monstruosa de grande. As salas são maravilhosas, a internet e as salas são climatizadas. A estrutura e a infraestrutura são de universidade americana, mesmo. Tem biblioteca, auditório, infraestrutura de banheiros, refeitório, cantina. Então, dava para fazer sua alimentação e os trabalhos. A infraestrutura é realmente nota 10. Nem aqui no Brasil eu nunca tinha estudado em uma instituição igual àquela. (LUCAS)

Para Jorge, a infraestrutura “[...] Era muito boa. Era invejável e eles tinham uma organização impecável. No meu ponto de vista, é uma universidade espanhola no Paraguai. Eles têm uma cultura espanhola e são bastante exigentes e tal”.

De maneira semelhante, Vivian afirma que “a infraestrutura era boa. Tínhamos um prédio mais antigo, mas com toda a estrutura de mídia e outro prédio que era super moderno com a total infraestrutura que era onde eram realizadas as conferências online”.

As falas nos permitem concluir que, na percepção dos entrevistados, o ambiente institucional era excelente no que diz respeito às instalações físicas, aparatos tecnológicos, gestão e equipe de apoio.

Em consulta aos sites das instituições, identificamos grandes empresas em expansão no mercado educacional presente nos países do Mercosul.

A relação entre os docentes e os estudantes foi avaliada de forma muito positiva. Todos os entrevistados afirmaram ainda que os professores superaram suas expectativas em relação à atuação pedagógica, à orientação e à aptidão para atender suas necessidades, carências e dificuldades quanto aos conteúdos ministrados e ao idioma.

Davi revela que “tem até professores brasileiros lá na Universidade. De diversos lugares do Rio, da Federal do Rio e de Tocantins.

Jorge também reconhece a importância da presença de professores brasileiros para legitimar a oferta do curso em outro país do Mercosul e faz a seguinte reflexão:

[...] uma boa parte dos professores eram professores brasileiros que trabalhavam na pós-graduação aqui. Isso para eles era uma carta na manga. Eu tive diversos professores bolivianos, argentinos e paraguaios. Então, tinha essa mistura. A carga horária lá é bem superior do que a de qualquer mestrado aqui no Brasil. Era uma organização particular com um jeito europeu. Então, o cuidado e esse contato com os alunos era muito bem feito. (JORGE)

Um aspecto que nos chamou atenção foi a relação de confiabilidade e segurança quanto à oferta das instituições na percepção dos entrevistados. Cinco deles, baseados na experiência do programa de mestrado, optaram em continuar a carreira acadêmica e realizar o curso de doutorado.

A partir das trajetórias apresentadas, para a maioria dos entrevistados, ao que tudo indica, cursar a pós-graduação stricto sensu não era o caminho natural, mas algo difícil de acontecer.

Em diversos momentos da entrevista, percebemos nas falas dos estudantes a relevância do capital social para o jogo. Nesse sentido, no que se refere aos relacionamentos e às interações com os colegas, tutores, professores e agentes da instituição aqui no Brasil e no país onde se deu o curso, Lucas, Tatiana, Vivian, Laura e Davi afirmaram:

[...] Fui com um grupo de seis pessoas. Quando os trabalhos eram de equipe, éramos sempre os seis. Quando em dupla, nós nos dividíamos entre os seis. E todas as vezes que a gente encerrava um período tinha aquela verdadeira feijoada brasileira.

Com relação ao pessoal de lá, o relacionamento foi muito bom. São pessoas muito boas. Tivemos sempre uma comunicação muito boa com eles. Recebemos toda a documentação. Além de professores se tornarem amigos, fizemos amizade com

peças de outros estados também e temos contato até hoje. Então, fizemos amizades fortíssimas dentro do mestrado. (Lucas)

[...] Eu classificaria como ótima. Tive todo apoio e compreensão. Eu tive um colega lá que passou mal e a instituição deu todo o suporte de levar para o hospital e acompanhar. (Tatiana)

[...] Nós ficamos bem amigos, principalmente durante o período do curso. A gente era uma família e até hoje eu tenho grandes amigos que se encontram e conversam. E tenho aqueles amigos que mantenho contato pelas redes sociais. (Vivian)

[...] Na nossa turma, tinham 19 participantes. Então, tinha gente do interior do Brasil (do norte do país). É uma oportunidade de aproximação. É uma coisa indescritível. Eu mantenho contato com algumas pessoas.

[...] Tem um casal de amigos que são professores em Angola. Ele estava no doutorado e ela estava no mestrado, nessa turma grande nossa. (Laura)

[...] Temos grupo no zap e no facebook. A gente tem contato toda hora. Fora as ligações. A gente criou um grupo de amizade mesmo. (Davi)

Observamos ainda que alguns professores marcaram as trajetórias desses sujeitos.

Na fala de Davi, fica evidente sua relação com o capital simbólico na constituição do jogo escolar:

[...] Eu tive uma professora que era irmã da mulher do Presidente (Orácio). O meu professor, Palão, era um dos caras de dentro do governo. É um cara famoso, jurista lá. Então, ele era meu professor. O professor Carrilho tem ruas e ruas inteiras da família dele. Então, são as pessoas, assim, da alta lá.

Nós ficamos em uma Universidade que é um pessoal que você não tinha dificuldade nenhuma. Eles adoram a gente. Eles não gostam de argentino (risos). Para você ter uma ideia, o professor Rubens, ele fez o doutorado agora. Ele já era doutor em jurídica, aí ele fez em educação agora. Ele era o chefe da Polícia Nacional de lá. (DAVI)

Considerando que a compreensão dos aspectos subjetivos seja algo abstrato, buscou-se conhecer, a partir das falas dos entrevistados, o que mais moveu a realizar o curso em outro país do Mercosul. Segundo eles: a relação custo benefício, a falta de vagas e os valores inferiores aos programas oferecidos no Brasil, necessidade profissional e a realização de um sonho. Jorge disse:

[...] O que mais me moveu foi à necessidade profissional. Eu não tinha outra opção aqui. Então, o que me impulsionou era essa necessidade e eu tinha peito para isso e não estava muito contanto com as necessidades que eu ia enfrentar. (Jorge)

Quando questionamos sobre o que o curso representou para os entrevistados, os elementos que se destacam foram: oportunidade de ampliar conhecimentos, a possibilidade de conhecer e vivenciar outras culturas e a realização de um sonho.

[...] Uma experiência cultural que sem dúvidas foi a melhor que eu tive até então. (JORGE)

[...] Realização de um sonho, a aculturação e endoculturação com os ‘hermanos’ de outros países; e de reconhecer que a cultura do Paraguai é muito rica em conhecimento. Tirar aquela visão que aquilo que vem do Paraguai é falso, que é coisa simples. E dentro da universidade, eu percebi que aquilo tudo é mentira. Os professores do Paraguai e a instituição que eu estudei têm muita credibilidade e muita responsabilidade. Então, essas coisas me impulsionaram a estudar lá. (LUCAS)

No que concerne ao sentido das expressões mestrado e doutorado, os entrevistados remeteram as seguintes lembranças:

[...] Fazem-me lembrar de referências teóricas. Fazem-me lembrar de documentação, fundamentação que às vezes a gente faz empiricamente ou por desejo, por conhecimentos básicos. É isso que me lembra. (LAURA)

[...] A ideia que eu tinha antes de realizar o curso é que era para pessoas altamente capacitadas e especializadas que tiveram oportunidade de estudar em locais com boas condições com laboratórios, com excelentes pesquisadores e de pessoas que realmente estudavam muito para produzir um conhecimento acadêmico de qualidade.

Hoje eu percebo outra realidade. Pessoas leem pouco, estudam pouco e possuem interesses difusos. Eu vejo como uma extensão do meu curso superior. Eu imaginava uma coisa mais profunda. Eu não sei como é na Europa, mas, aqui no Brasil e nos países do Mercosul, é uma extensão do ensino superior e não deveria ser, pelo menos na minha forma de ver. (FERNANDO)

[...] Boas experiências. Não foram boas no sentido de que foram fáceis. Foram períodos bastante difíceis e não tinha outra solução. Eu tinha que enfrentar e isso, para mim, foi muito bom. Eu não vejo isso como um grande problema para mim. (JORGE)

[...] Um grau de responsabilidade enorme. Quando você diz que alguém é mestre, as pessoas te olham e dizem: aquele dali sabe um pouco mais. Então, para mim, é um grau de responsabilidade. A pessoa que deve viver a realidade do que é pesquisar. As pessoas que supõe que você tem conhecimento. Então, se você não quer passar vergonha, frustrar o seu diploma, significa ser aquele que não para de estudar. (LUCAS)

[...] Me faz lembrar exatamente um sonho. É muito difícil hoje você pensar que vai ter um mestrado ou um doutorado. Então, para mim, foi uma grande oportunidade. Um sonho. (VIVIAN)

No intuito de conceber um significado sobre cursar a pós-graduação em outro país do Mercosul, os entrevistados expressaram que:

Foi uma oportunidade de vivenciar outras coisas e de uma maneira muito interessante que é essa imersão. Eu até andei procurando, nas universidades aqui no Brasil, e não tem essa categoria. Eu acho que podia ter, sabe? Essa coisa de passar as férias estudando ou montando projeto, formulando hipóteses. É uma modalidade que podia ter aqui no Brasil. É uma coisa que a gente não tem, porque as pessoas que trabalham não conseguem dedicar, por exemplo, um período do dia para estudar. Então, essa coisa da imersão de você conseguir concentrar um período nisso para fazer, isso eu achei muito interessante nessa experiência. (LAURA)

É a prova viva que você é capaz de ir atrás daquilo que você sonha e que você é capaz de realizar tudo aquilo que você deseja através do estudar. Então, alguém que sai da pobreza, da extrema pobreza, sai das dificuldades e consegue galgar voos para outro país é sinônimo de você é capaz. Você pode acreditar que a educação pode abrir portas para sua vida. (LUCAS)

Significa falta de oportunidade no meu país, nada além disso. Se eu pudesse, teria feito aqui. Em contrapartida, eu tive a oportunidade de conhecer outra cultura do povo paraguaio. Eu vi que o ensino lá está mais para o nível mercantilista, ou seja, você paga e você faz. A realidade é que muitos querem um diploma para ter um papel que possa ser pendurado na parede: um diploma de mestrado. (FERNANDO)

Do conteúdo das falas, pode-se perceber que os três capitais gerados estão fortemente presentes (capital cultural, social e econômico). Assim, a trajetória percorrida pelos estudantes demonstra as regras do jogo escolar, além dos capitais necessários à concretização de um sonho. Aliás, não se pode negar a influência do capital econômico, pois, mesmo que tenham incorporado ao seu patrimônio artefatos simbólicos, culturais e sociais, sobressai-se o fato de que o diploma trará aporte de recursos, como, por exemplo, o fato de que, por serem servidores públicos, terão aumento salarial vinculado após o reconhecimento mediante requerimento administrativo.

8. CONCLUSÃO

Percebemos que as diferenças na composição de capitais que cada um dos estudantes detém e que os capitais (econômico, cultural, social e simbólico) são necessários à alocação dentro do campo e, portanto, fundamentais para o posicionamento. As diferentes posições ocupadas pelos agentes (os entrevistados) compõem as trajetórias individuais deles. Por mais que existam diferenças quanto às trajetórias, eles expressaram capitais que desvendam os pontos importantes do campo da pós-graduação.

Por exemplo, os entrevistados possuem idade superior a 50 anos e são pessoas já estabelecidas profissionalmente que retomaram os estudos. Tal estabilidade se deve ao fato que todos os participantes são servidores públicos. Observou-se, na maioria das trajetórias desses sujeitos, o predomínio de origem socioeconômica e cultural desfavorável até a chegada deles ao serviço público. De maneira geral, os entrevistados começaram a trabalhar muito cedo para auxiliar a família e tiveram que conciliar os estudos com o trabalho.

Quanto à transferência e à herança de capitais, para os entrevistados, cursar a pós-graduação *stricto sensu* não era o caminho natural, mas algo difícil de acontecer. Isso é demonstrado quando, para concretizar este percurso, os estudantes fizeram altos investimentos em capital econômico e em tempo.

Ao analisar a ocupação dos pais dos entrevistados, percebeu-se baixa escolaridade e profissões de baixo prestígio social.

As trajetórias escolares da maioria deles foram marcadas por grandes dificuldades emocionais e financeiras, inclusive durante a trajetória no curso de pós-graduação. Desprovidos de capital econômico, os entrevistados ressaltaram suas dificuldades com transporte, livros, xerox, material escolar, vestuário, alimentação e lazer. No geral, a formação de base se deu em escola pública, o ensino superior em instituição privada e a pós-graduação em instituição privada.

Os entrevistados apresentaram superação em relação à escolaridade de seus pais e irmãos. De modo geral, a família desempenha um papel importante de apoio na escolarização para obtenção do capital cultural institucionalizado. Com relação aos filhos dos entrevistados, esse capital possivelmente transmitir-se-á aos ‘herdeiros’.

A maioria dos entrevistados mora, atualmente, em cidades com pouca oferta de cursos de pós-graduação. Vale ressaltar que a desigualdade na oferta brasileira de cursos de pós-graduação pode ter impulsionado a busca pelo curso em outro país, uma vez que sete

estudantes são de cidades do interior do Brasil. Além disso, a oferta torna-se mais atrativa economicamente à opção em cursar pós-graduação em uma instituição privada no Brasil. Os fatores destacados para que fossem buscar o curso no exterior foram: a facilidade de acesso, o valor das mensalidades, a possibilidade de progressão funcional, a pouca oferta de programas brasileiros, a falta de oferta em algumas regiões do Brasil, a proposta de imersão e a possibilidade do curso acontecer durante o período de férias foram decisivos.

A maioria afirmou nunca ter realizado um processo seletivo de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, fato que demonstra que outros capitais são requisitados nos cursos nacionais.

As principais dificuldades enfrentadas para realizar o curso fora do Brasil foram: financeiras, linguagem, falta de informação da empresa brasileira que intermedeia a relação com a universidade estrangeira e o processo de reconhecimento de diploma no Brasil.

Os entrevistados afirmaram que os principais pontos positivos foram: a possibilidade de vivenciar outras realidades, obter novos aprendizados, oportunidade de conhecer nova cultura, fazer amizades, facilidade em permanecer no programa de pós-graduação e prosseguir para o doutorado, valorização dos professores das universidades e da comunidade com os estudantes brasileiros e valores das mensalidades inferiores aos dos programas brasileiros. O que mais os moveu foi a satisfação pessoal, a aquisição de novos conhecimentos, a obtenção do título, a chance de obter o diploma reconhecido no Brasil, a possibilidade de inspirar outras pessoas, como familiares, amigos e seus alunos; e a progressão financeira na remuneração.

Os aspectos negativos apontados foram: o deslocamento para outro país, a distância da família, o fuso horário, o frio durante os meses de junho e julho, ter que tirar o passaporte e realizar exames médicos. Porém, em nenhum momento, pensaram em desistir do curso.

Os estudantes afirmaram que um dos aspectos marcantes foi a possibilidade de descobrir e frequentar outras culturas, outras maneiras de viver e conceber o mundo. Essas experiências interculturais influenciaram na constituição de novos *habitus* e capitais.

A maioria dos entrevistados possuem aspirações no campo da educação após o término do curso. Aos que não exercem a docência, cabe-nos a indagação: será que a partir das condições atribuídas ao curso de pós-graduação poderão construir conhecimentos e *habitus* professoral necessários para adentrar o campo?

O diploma, capital cultural institucionalizado, do curso de pós-graduação *stricto sensu* é importante para a constituição do capital econômico dos sujeitos entrevistados.

Por serem servidores públicos, eles podem receber vantagens como adicional de qualificação e licença para estudos. Entretanto, para gozar de tais prerrogativas, faz-se necessário o reconhecimento de diplomas no Brasil.

Assim, uma das regras do campo da pós-graduação em países do Mercosul é o reconhecimento de diplomas, que não se dá de forma automática. Portanto, após obtenção do diploma, uma nova etapa se inicia no território brasileiro para que ele produza os efeitos legais internamente. Cabe ressaltar que, ao embarcarem nesta empreitada de estudos em outros países, os estudantes podem não ter o seu diploma reconhecido, caso não preencham os requisitos brasileiros. Além disso, as instituições ofertantes não deixam claro na sua publicidade que o diploma precisa ser reconhecido após a formação, para que surta seus efeitos. Ademais, não estão disponíveis informações quanto ao programa completo do curso, fato que dificulta ao aluno verificar a compatibilidade com os programas nacionais. Tais aspectos apresentam externalidades negativas ao aluno. Os dados apresentados demonstraram um número reduzido de alunos que conseguiram validar seus diplomas.

Um dado importante é com relação à modalidade do curso. Verificamos que a situação educativa é permeada por ambas as modalidades: presencial e a distância. Isso constitui um cenário educativo semipresencial. Nesse sentido, cabem-nos os seguintes questionamentos: a) novas políticas educacionais a partir de mestrados e doutorados na modalidade de educação a distância poderão viabilizar uma oferta mais equitativa²⁸? b) A oferta de cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* na modalidade de educação a distância diminuiria a busca de cursos em outros países do Mercosul? c) Uma reformulação das diretrizes para oferta de cursos de pós-graduação noturnos favoreceria o estudante-trabalhador?

Percebe-se que a ampliação da oferta dos cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades educação a distância e semipresencial tem provocado profundas alterações no mercado. O baixo custo das mensalidades, a modalidade, a redução da carga horária, a precarização do trabalho do professor/ tutor potencializam as transformações tanto no valor econômico quanto no valor simbólico para aquisição do diploma e, ao se tornarem mais acessíveis, desvalorizam-se.

²⁸ Com uma distribuição geográfica que não se concentre no Sudeste do país e que se organize de forma a permitir que estudantes trabalhadores possam cursá-la no contra turno do horário de trabalho, inclusive aos finais de semana.

Observa-se que os estudantes entrevistados demonstram certa consciência dos capitais (econômico, cultural, social, simbólico e escolar) necessários para o ingresso no campo, bem como dos aspectos competitivos e desiguais que permeiam o campo da Pós-Graduação ofertada pelos programas brasileiros como: tempo integral de dedicação ao programa, engajamento em atividades (seminários, projetos, reuniões, eventos, publicação de artigos, apresentação em congressos), atributos afetivos e pessoais envolvidos durante a seleção a partir da transição imediata da graduação para a pós-graduação.

Assim, espera-se que ao traçar o perfil do estudante que opta em realizar o curso de mestrado ou doutorado em outro país do Mercosul e como esses estudantes interiorizaram e exteriorizam o sentido dessa escolha, considerando a trajetória familiar, escolar, condições para fazer o curso, possamos contribuir para que se repense a política de ampliação da oferta nacional de forma a favorecer o estudante trabalhador, que mora no interior do Brasil, e, dessa forma, minimizar a desigualdade de acesso e permanência.

Por fim, concluímos que no jogo escolar em busca do diploma o aluno deve possuir capitais necessários, mas não suficientes, para ter êxito, ou seja, o fato de possuírem estabilidade financeira e empregatícia (servidores públicos) não basta para que obtenham o reconhecimento do diploma, pois há exterioridades obstacularizadoras, como a não transparência de informações, antes e após o ingresso no curso. A luta gira em torno da legitimação de um capital cultural que é construído de forma que foge aos moldes brasileiros, fato que, em tese, dificulta a entrada do capital ao patrimônio do aluno e sua possível transmissão e usufruto.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRES, C. J.; LOPES, R. G. D. F. Gestão na educação a distância. In: SOUZA, A. M. D.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. **Educação superior a distância - Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, 2009. Cap. 3, p. 233-260.
- ALVARES, A. D. L. T.; REAL, G. C. M. Educação superior e mobilidade nas faixas de fronteira: alguns efeitos da política em curso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 4, p. 930-944, 2014.
- BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5ª. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, v. 1, 2008.
- BOURDIEU, P. **La distinción. Criterio y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus, 1982.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Paris-FR: Les éditions de minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 46-86.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas., 1996. p. 77-123.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers, les étudiants et la culture**. Paris: Les éditions de minuit, 1964.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: The Chicago University Press, 1992.
- BRASIL. **PORTARIA Nº 2.253, DE 18 DE OUTUBRO DE 2001**. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/10/2001, Página 18, 2001.

BRASIL. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2014**. Brasília-DF: Diário Oficial da União de 13/12/2004, Seção 1, p. 34, 2014.

BRASIL. **Portaria Nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Ministério da Educação**. Brasília: DOU nº 196, terça-feira, 11 de outubro de 2016, Seção 1, Página 21, 2016.

BRASIL. **Decreto na 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL, M. D. E. **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: [s.n.], 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>- Acesso em: 16 jan. 2018..

BRITO, A. X. D. Trajetória. In: CATANI, A. M., et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 354-356

BRITO, N. D. ; MILL, D. . Dilemas docentes no início da prática pedagógica na Educação a Distância. In: MILL, D.; SANTIAGO, G.; SANTOS, M.; PINO, D.. (Org.). Educação a Distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação. 1ed.São Paulo: Artesanato Educacional, 2018, v. 1, p. 71-90.

CATANI, A. M. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

COIMBRA, R.; FARIA, T. S. D. Reflexões sobre a Revalidação dos Diplomas Acadêmicos do Mercosul no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, 1 Abril 2016. 1499-1521.

CONCEIÇÃO, J. C. D.; REAL, G. C. M. **Revalidação de diplomas de cursos de graduação**: uma análise da política em construção. México: EccoS Revista Científica, 2015.

CORALEI, Paula. Design Educacional gamificado e o desenvolvimento de posturas investigativas. In: MILL, D.; SANTIAGO, G.; SANTOS, M.; PINO, D.. (Org.). Educação a Distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação. 1ed.São Paulo: Artesanato Educacional, 2018, v. 1, p. 145-158.

CROSSLEY, Nick. Classe Social. In: GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu - Conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018. p. 119-135.

EBERT, C. D. R. C. **O ensino semi-presencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente**. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

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-PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

- FIorentini, L. M. R. Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em ambiente virtual de aprendizagem. In: _____ **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p. 137-168.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 2006.4
- Grenfell, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- HARDY, Cheryl. **Histerese**. In: Grenfell, M. **Pierre Bourdieu - Conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018. p. 169-193.
- HENRI, F.; BASQUE, J. **Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en monde virtuel**. In: DEAUDELIN, C.; NAULT, T. (Ed.). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*. Saint-Foy: PUQ Marcotte, 2003. p. 29-52.
- JOURDAIN, A.; NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2017.
- KENSKI, V. M. (.). **O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- LEBARON, F. Capital. In: CATANI, A. M., et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 101-103.
- MATON, K. Capital. In: Grenfell, M. **Pierre Bourdieu - Conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018. p. 73-94.
- MAZZUOLI, V. **A questão do reconhecimento de títulos de mestrado e doutorado provenientes dos países do Mercosul**. Santa Cruz do Sul-RS: Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2011.
- MILL, D. ; SANTIAGO, G. ; SANTOS, M. T. P. ; PINO, D. H. P. . **Dimensões pedagógicas da Educação a Distância: uma apresentação**. In: MILL, D.; SANTIAGO, G.; SANTOS, M.; PINO, D.. (Org.). *Educação a Distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação*. 1ed.São Paulo: Artesanato Educacional, 2018, v. 1, p. 7-18.
- MIZUKAMI, M. D. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MONTAGNER, M. Â. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, n. 17, p. 240-264, 2007.
- MOORE, R. Capital. In: Grenfell, M. **Pierre Bourdieu - Conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018. p. 136-154.
- MORAN, J. M. **Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil**. São Paulo: Revista ETD – Educação Temática Digital da Unicamp, 2009.

- MOREIRA, José António. **Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais**. In: MILL, D.; SANTIAGO, G.; SANTOS, M.; PINO, D.. (Org.). Educação a Distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação. 1ed.São Paulo: Artesanato Educacional, 2018, v. 1, p. 37-54.
- 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. São Paulo: Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, 2015.
- 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. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.
- NEVES, Inajara de Salles Viana ; BRANCO, J. ; FIDALGO, F. . Ensino médio a distância no Brasil: confrontos e possibilidades. In: Daniel Mill; Glauber Santiago; Marilde Santos; Douglas Pino. (Org.). Educação a Distância - Dimensões da pesquisa, da mediação e da formação. 1ªed.São Paulo: Artesanato Educacional Ltda, 2018, v. , p. 08-194.
- NICHELE, B.; COSTA, D. D. M.; PRÉVE, A. D. **Aspectos do reconhecimento de diplomas estrangeiros**: um estudo na UFSC. Florianópolis: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009.
- NISKIER, A. **Educação à distância - A tecnologia da esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 414 p.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. N. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- OKADA, A. L. P. Desafio para EAD. Como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, M. **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 275-293.
- PEREIRA, E. W.; MORAIS, R. D. A. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, A. M. D.; FIORENTINI, L. M. R.;
- PETERS, Otto. Didática do ensino a distância: Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2006.
- RODRIGUES, M. A. M. **Educação superior a distância - Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, 2009. Cap. 3, p. 65-89.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio de discussão numa visão internacional. São Leopoldo: RS: Unisinos, 2006.
- PRETI, O. **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- RAMOS, W. M.; MEDEIROS, L. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, A. M. D.; FIORENTINI, L. M.

R.; RODRIGUES, M. A. M. **Educação superior a distância - Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, 2009. Cap. 3, p. 37-63.

RIPA, Roselaine ; VENTURA, L. . **Docência na Educação a Distância: apontamentos sobre o trabalho virtual no Ensino Superior**. In: Daniel Mill; Glauber Santiado; Marilde Santos; Douglas Pino. (Org.). Educação a Distância: dimensões da pesquisa, da mediação e da formação. 1ed.São Paulo: Artesanato Educacional, 2018, v. 1, p. 91-106.

SAINT MARTIN, M. D. Capital Social. In: CATANI, A. M., et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 113-117.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SCHUBERT, J. Daniel. **Sufrimento / violência simbólica**. In: GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu - Conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018. p. 234-256.

SEIDL, E. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 241-243.

SERIKAWA, L. K. D. S. **Acreditação e qualidade da educação superior: abrindo a caixa-preta do sistema de acreditação de cursos superiores do Mercosul**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

SETTON, M. D. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 60-154, 2002.

SILVA, M. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 4, p. 93-109, maio/agosto 2004.

THOMSON, P. Campo. In: GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu - Conceitos Fundamentais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018. p. 95-114.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino - Porque não**. Campinas-SP: Papirus, 1991.

VILARINHO, L. R. V.; GONZALEZ, W. R. C. **Diplomas de mestrado e doutorado em Educação obtidos em universidades estrangeiras: o reconhecimento a partir da concretude dos dados**. Santa Cruz do Sul-RS: Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2014.

WATANABE, G. **A divulgação científica produzida por cientista: contribuições para o capital cultural (tese de doutorado)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

10. ANEXOS

10.1. ANEXO A - QUADRO DE COERÊNCIA: OBJETIVOS ESPECÍFICOS E EIXOS DE ENTREVISTA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXO	QUESTÕES
1. Caracterizar o perfil dos estudantes, bem como sua trajetória familiar, escolar, condições para fazer o curso e aspirações em busca do diploma de pós-graduação.	1. História de vida e condição socioeconômica	Qual sua idade? Onde você nasceu? Onde você mora atualmente? Você é casado (a)? Você tem filhos? Se sim, quantos? Qual a idade deles? Qual sua renda familiar? Fale sobre sua trajetória profissional. Você trabalha atualmente? Se sim, qual sua atividade profissional?
	2. Trajetória familiar	Onde seus pais nasceram? Qual a escolaridade e ocupação do seu pai e da sua mãe? Você tem irmãos? Quantos? Até que ano/período seus irmãos estudaram? Eles estudaram em instituição pública ou privada?
	3:Trajetória Escolar	Sua formação de base se deu em escola pública ou particular? E o ensino superior? Durante sua trajetória escolar, houve dificuldades econômicas? Se sim, como foram enfrentadas por você e sua família? Você poderia descrever como foi sua trajetória escolar, no ensino fundamental, ensino médio e superior onde você estudou; as dificuldades que você enfrentou e os apoios que você recebeu? Fale sobre as expectativas dos seus pais em relação a sua trajetória escolar? Você foi estimulado pelos seus familiares para continuar os estudos?

<p>2. Identificar quais aspectos impulsionaram os estudantes a buscarem a formação <i>stricto sensu</i> em outros países do Mercosul e sua relação com o capital cultural e econômico.</p>	<p>4: Trajetória no Curso de Pós-Graduação</p>	<p>Quais as causas para que você fosse buscar um curso no exterior?</p> <p>Qual curso você fez e como se deu a escolha do curso de Pós Graduação?</p> <p>O que você sabia sobre o curso antes de iniciar o curso?</p> <p>Ao escolher o curso, quais foram as principais orientações dadas pela Instituição de Ensino?</p> <p>Quais foram as principais dificuldades enfrentadas para realizar o curso?</p> <p>Outras pessoas conhecidas foram também cursar Pós-Graduação no exterior. Se sim, essas pessoas concluíram o curso? Se não, você conhece os motivos?</p> <p>Em sua opinião, o que determinou o seu sucesso ao concluir o curso?</p> <p>Em sua opinião, quais são os aspectos positivos em realizar o curso de pós-graduação no exterior?</p> <p>Em sua opinião, quais são os aspectos negativos em realizar o curso de pós-graduação no exterior?</p> <p>Você pensou em desistir do curso? Se sim, por quê?</p> <p>Qual o fator que mais contribuiu para a sua permanência no curso?</p> <p>Qual a sua maior motivação para concluir o curso?</p> <p>Você recebeu apoio da sua família para estudar?</p> <p>O que mais te moveu a realizar a pós-graduação em outro país do Mercosul?</p> <p>Descreva em 03 ou mais palavras o que o curso representou para você:</p> <p>O que a expressão mestrado e doutorado lhe faz lembrar?</p> <p>Expresse o que significa cursar a pós-graduação em outro país do Mercosul.</p>
<p>3. Caracterizar como se organizam as ofertas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> semipresenciais nas instituições de ensino do Mercosul onde os estudantes fizeram o curso.</p>	<p>4 Trajetória no Curso de Pós-Graduação</p>	<p>Alguma atividade foi realizada a distância?</p> <p>Se fosse definir uma modalidade educacional para o curso, como você definiria Presencial, EaD ou Semipresencial?</p> <p>No Brasil, quantas horas você se dedicou ao curso?</p> <p>Como você ficou sabendo do curso?</p> <p>Você fala alguma língua estrangeira? Se sim, qual?</p>

		<p>Dê que forma as mensagens veiculadas na mídia influenciaram a sua escolha?</p> <p>Você viu alguma propaganda da instituição?</p> <p>Descreva como era a infraestrutura do curso no que diz respeito às instalações e aos aparatos físicos oferecidos. Como você avalia a infraestrutura física da instituição em que realizou o curso?</p> <p>Ela difere daquilo que foi divulgado pela instituição de ensino?</p> <p>De que forma ocorreram as atividades presenciais na instituição?</p> <p>Como foi seu relacionamento e interação com os colegas, tutores, professores e agentes da instituição aqui no Brasil e no país onde se deu o curso?</p>
<p>4. Analisar quais e como os estudantes jogam as regras do jogo escolar quanto às normas aplicáveis ao processo de reconhecimento de diplomas de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil.</p>	<p>4 Trajetória no Curso de Pós-Graduação</p>	<p>Você já tentou algum processo seletivo de Pós-Graduação no Brasil? Se sim, em qual instituição e curso?</p> <p>Você mencionou que não tentou um processo seletivo de pós-graduação no Brasil. Quais foram os motivos em não tentar um processo seletivo no Brasil?</p> <p>Dê que forma a Pós-graduação no exterior contribuiu para o seu desenvolvimento laboral?</p> <p>Quando você planejou fazer o curso de Pós-Graduação fora do País, você pensou que o diploma faria que diferença na sua vida?</p> <p>E agora, concluído o curso, o diploma fez alguma diferença em sua vida? Se sim, quais? Se não, por que não fez diferença?</p> <p>Ao receber o título, quais foram seus principais projetos?</p> <p>Se você fosse orientar uma pessoa que pretende fazer um curso de Pós-Graduação fora do país, na modalidade que você cursou, para depois buscar o reconhecimento/revalidação no Brasil, que orientações você daria a essa pessoa?</p> <p>Seu texto na Pós - Graduação foi escrito em qual língua?</p> <p>Alguma pessoa ou situação lhe inspirou a realizar uma pós-graduação fora do Brasil?</p> <p>Você teve algum colega que teve o diploma reconhecido/revalidado. Se sim, em qual Instituição?</p> <p>Se você estivesse numa comissão em uma Universidade Brasileira, avaliando um trabalho de Pós-Graduação (mestrado ou doutorado), cursado em uma Instituição</p>

		de outro país do Mercosul e na mesma modalidade que você fez, quais aspectos você levaria em consideração na avaliação da solicitação do estudante?
--	--	---

Fonte: Autora

10.2. ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo 1: História de vida e condição socioeconômica

1. Qual sua idade?
2. Onde você nasceu?
3. Onde você mora atualmente?
4. Você é casado (a)?
5. Você tem filhos? Se sim, quantos? Qual a idade deles?
6. Qual sua renda familiar?
 - () 1 salário a 2 salários mínimos;
 - () 2 a 3 salários mínimos;
 - () 3 a 4 salários mínimos;
 - () Acima de 4 salários mínimos.
7. Fale sobre sua trajetória profissional.
8. Você trabalha atualmente? Se sim, qual sua atividade profissional?

Eixo 2: Trajetória familiar

9. Onde seus pais nasceram?
10. Qual a escolaridade e ocupação do seu pai e da sua mãe?
11. Você tem irmãos? Quantos?
12. Até que ano/período seus irmãos estudaram? Eles estudaram em instituição pública ou privada?

Eixo 3: Trajetória escolar

13. Sua formação de base se deu em escola pública ou particular?
14. E o ensino superior?
15. Durante sua trajetória escolar, houve dificuldades econômicas? Se sim, como foram enfrentadas por você e sua família?
16. Você poderia descrever como foi sua trajetória escolar, no ensino fundamental, ensino médio e superior onde você estudou; as dificuldades que você enfrentou e os apoios que você recebeu?
17. Fale sobre as expectativas dos seus pais em relação a sua trajetória escolar? Você foi estimulado pelos seus familiares para continuar os estudos?
18. Você fala alguma língua estrangeira? Se sim, qual?

Eixo 4: Trajetória no Curso de Pós-Graduação

19. Você já tentou algum processo seletivo de Pós-Graduação no Brasil? Se sim, em qual instituição e curso?
20. Quais as causas para que você fosse buscar um curso no exterior?
21. Qual curso você fez e como se deu a escolha do curso de Pós Graduação?
22. O que você sabia sobre o curso antes de iniciar o curso?
23. Ao escolher o curso, quais foram as principais orientações dadas pela Instituição de Ensino?
24. Quais foram as principais dificuldades enfrentadas para realizar o curso?

25. Alguma atividade foi realizada a distância?
26. Se fosse definir uma modalidade educacional para o curso, como você definiria Presencial, EaD ou Semipresencial?
27. Outras pessoas conhecidas foram também cursar Pós-Graduação no exterior. Se sim, essas pessoas concluíram o curso? Se não, você conhece os motivos?
28. No Brasil, quantas horas você se dedicou ao curso?
29. Em sua opinião, o que determinou o seu sucesso ao concluir o curso?
30. Em sua opinião, quais são os aspectos positivos em realizar o curso de pós-graduação no exterior?
31. Em sua opinião, quais são os aspectos negativos em realizar o curso de pós-graduação no exterior?
32. Você pensou em desistir do curso? Se sim, porquê?
33. Qual o fator que mais contribuiu para a sua permanência no curso?
34. Qual a sua maior motivação para concluir o curso?
35. Você recebeu apoio da sua família para estudar?
36. Dê que forma a Pós-graduação no exterior contribuiu para o seu desenvolvimento laboral?
37. Quando você planejou fazer o curso de Pós-Graduação fora do País, você pensou que o diploma faria que diferença na sua vida?
38. E agora, concluído o curso, o diploma fez alguma diferença em sua vida? Se sim, quais? Se não, por que não fez diferença?
39. Ao receber o título, quais foram seus principais projetos?
40. Se você fosse orientar uma pessoa que pretende fazer um curso de Pós-Graduação fora do país, na modalidade que você cursou, para depois buscar o reconhecimento/revalidação no Brasil, que orientações você daria a essa pessoa?
41. Seu texto na Pós - Graduação foi escrito em qual língua?
42. Você teve algum colega que teve o diploma reconhecido/revalidado. Se sim, em qual Instituição?
43. Se você estivesse numa comissão em uma Universidade Brasileira, avaliando um trabalho de Pós-Graduação (mestrado ou doutorado), cursado em uma Instituição de outro país do MERCOSUL e na mesma modalidade que você fez, quais aspectos você levaria em consideração na avaliação da solicitação do estudante?

Eixo 5: Propaganda e Infraestrutura

44. Como você ficou sabendo do curso?
45. Dê que forma as mensagens veiculadas na mídia influenciaram a sua escolha?
46. Você viu alguma propaganda da instituição?
47. Descreva como era a infraestrutura do curso no que diz respeito às instalações e aos aparatos físicos oferecidos. Como você avalia a infraestrutura física da instituição em que realizou o curso? Ela difere daquilo que foi comercializado pela instituição de ensino?
48. De que forma ocorreram as atividades presenciais na instituição?
49. Como foi seu relacionamento e interação com os colegas, tutores, professores e agentes da instituição aqui no Brasil e no país onde se deu o curso?

Dos aspectos mais subjetivos

50. O que mais te moveu a realizar a pós-graduação em outro país do MERCOSUL?
51. Descreva em 03 ou mais palavras o que o curso representou para você:
52. O que a expressão mestrado e doutorado lhe faz lembrar?
53. Expresse o que significa cursar a pós-graduação em outro país do MERCOSUL.
54. Você mencionou que não tentou um processo seletivo de pós-graduação no Brasil.
55. Quais foram os motivos em não tentar um processo seletivo no Brasil?

10.3. ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO - ETEC.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: O JOGO ESCOLAR NO BRASIL PELO RECONHECIMENTO DE DIPLOMAS STRICTO SENSU SEMIPRESENCIAL DE PAÍSES DO MERCOSUL

Dados de identificação:

Senhor (a), _____

CPF: _____

O (a) Senhor(a) foi convidado(a) a participar do trabalho de pesquisa sob responsabilidade da pesquisadora Priscilla Campos de Castro e de seu orientador Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

A pesquisa busca analisar criticamente o sentido da escolha que estudantes de pós-graduação que optaram por cursar mestrado e doutorado em outros países do MERCOSUL.

O (a) Senhor (a) tem liberdade para não participar da pesquisa ou, ainda, recusar-se a continuar participando em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo.

Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora (61) xxxxxxxx.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferecem riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais.

Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados. Ao participar desta pesquisa, o (a) Senhor (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tema estudado.

A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos. As informações fornecidas pelo (a) Senhor (a) serão utilizadas somente para fins de pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em coautoria ou por outros pesquisadores interessados na temática, garantindo o anonimato do (a) entrevistado (a).

O(a) Senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do trabalho de pesquisa acima descrito.

Local _____, _____ de _____ de _____.

10.4. ANEXO D - CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PAÍSES DO MERCOSUL MODALIDADE SEMIPRESENCIAL

Instituição A

<https://www.americana.edu.py/>

The screenshot shows the website of Universidad Americana. The header includes navigation links for 'Estoy en', 'Asunción', 'SEDE/FILIALES', 'INTERESADO', 'ALUMNO', and 'AMERICANA'. A search bar and 'INGRESAR' button are also present. The main navigation menu includes 'ATENCIÓN A ALUMNOS', 'CARRERAS/POSGRADOS', 'EDUCACIÓN VIRTUAL', 'CENTROS DE FORMACIÓN', 'VIDA UNIVERSITARIA', and 'INTERNACIONAL'. The 'Posgrado Virtual' section is highlighted, showing a list of programs with download links for brochures.

Programas	Información
Maestría en Administración y Dirección de Empresas	Descarga
Maestría en Derecho Civil y Procesal Civil	Descarga
Maestría en Gobierno y Gerencia Pública	Descarga
Maestría en Derecho Penal y Procesal Penal	Descarga
Maestría en Agronegocios	(en breve)

Instituição B

<http://www.utic.edu.py/>

The screenshot shows the UTIC Virtual website interface. The header features the 'UTIC VIRTUAL' logo and a language selector set to 'Português - Brasil (pt-br)'. A large banner image shows a hand interacting with digital icons. Below the banner are three social media links: 'FACEBOOK - UTIC', 'BIBLIOTECA VIRTUAL', and 'MI CANAL UTIC'. A 'NAVEGAÇÃO' section lists 'Página inicial', 'Novidades del sitio', and 'Cursos'. An 'ACESO' section is also visible. A prominent red and green button labeled 'DESCARGA' offers a 'TUTORIAL USO DE LA PLATAFORMA' PDF. A 'Video' icon is also present at the bottom.

Instituição C

<https://www.unida.edu.py/>



Instituição D

<https://www.uaa.edu.py/>



Instituição E

<https://www.uces.edu.ar/>



Ingresantes ▾ Alumnos ▾ Nosotros ▾ Noticias y Eventos

MU CES Campus

Posgrados

El marco global para los futuros profesionales estará caracterizado por veloces y profundos cambios, y por una alta exigencia en cuanto a conocimientos y habilidades profesionales.

Ciclo 2019

Inscríbete ahora para el Ciclo Académico 2019 y obtén importantes beneficios por matriculación temprana.



Mi Uces

Login

Alumnos Docentes Adm. Graduados

Matrícula:

Clave:

Entrar

(si es la primera vez que ingresa, utilice el DNI como contraseña para activar su clave)

> Olvidé mi Clave



Office 365 for Education

Correo Word PowerPoint Excel OneDrive

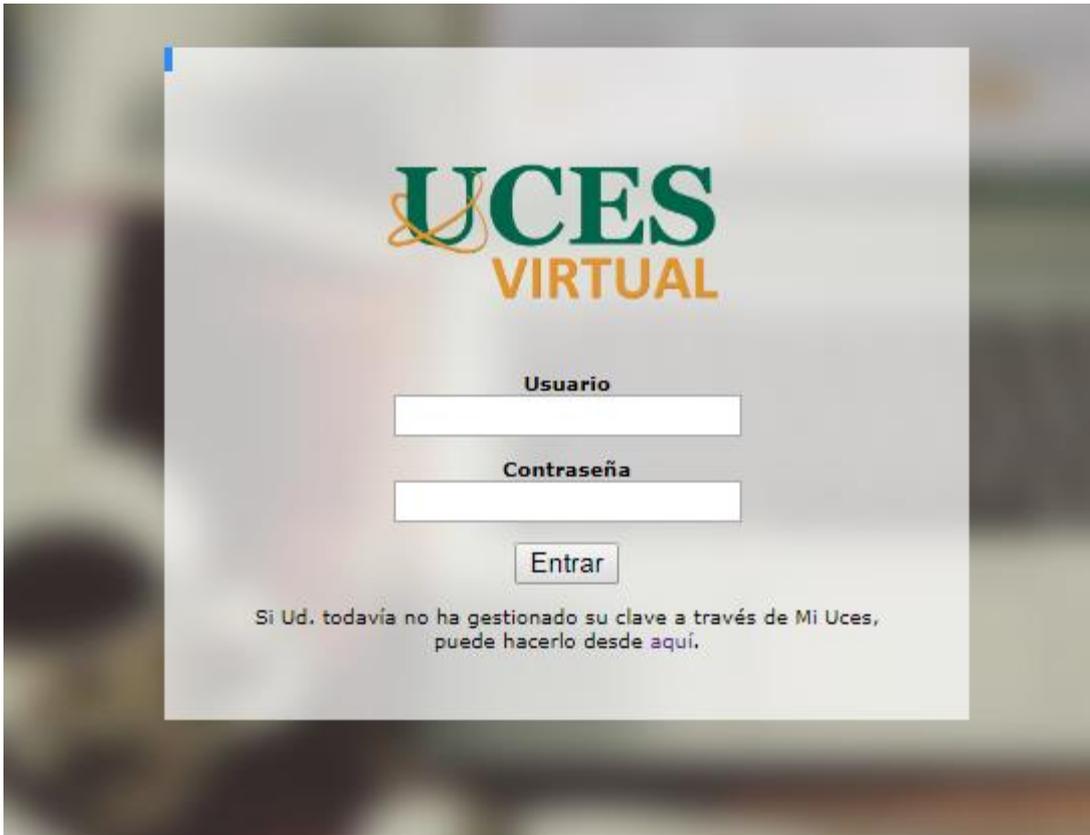
Aviso para Alumnos

Los alumnos regulares que tengan que comunicarse telefónicamente con la Universidad, por cualquier tipo de trámite, consulta, inquietud o temas de índole personal, deberán comunicarse exclusivamente al T.E. 4815-3290 (rotativas).

Información General

- Tarjeta de Beneficios
- Calendario Académico de Grado
- Calendario Académico de Posgrado
- Calendario Académico de Carreras de Grado Virtuales
- Calendario Académico de Carreras de Posgrado Virtuales





INSTITUTO
IDB
DOUTORES DO BRASIL

Telefone: 0800.027.1111

Doutorado e Mestrado na Argentina | Dicas de Viagem | Galeria de fotos

SOBRE NÓS • DOUTORADO • MESTRADO • PÓS GRADUAÇÃO • NEWS • EDITORA • CONTATO

DOUTORADO

- Doutorado em D. Constitucional - UBA
- Doutorado em Direito Civil - UBA
- Doutorado em Direito Penal - UBA
- Doutorado em Direito Laboral - UBA
- Doutorado em Saúde Pública - UCES

Mestrado e Doutorado
em Buenos Aires

Não perca tempo.

Inscrições abertas!

*Cursos válidos no Brasil.

1 2 3 4