MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA DE LURDES TRENTIN ALVARES

EDUCAÇÃO SUPERIOR ALÉM-FRONTEIRAS: UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS PARA ATRATIVIDADE DE ESTUDANTES BRASILEIROS

DOURADOS – MS

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANA DE LURDES TRENTIN ALVARES

EDUCAÇÃO SUPERIOR ALÉM-FRONTEIRAS: UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS PARA ATRATIVIDADE DE ESTUDANTES BRASILEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientação: Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real.

DOURADOS – MS
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A473e Alvares, Adriana de Lurdes Trentin.
Educação superior além-fronteiras : um olhar sobre as estratégias institucionais para atratividade de estudantes brasileiros./ Adriana de Lurdes Trentin Alvares. – Dourados, MS : UFGD, 2015.
169f.

Orientadora: Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Política educacional. 2. Educação superior. 3. Educação além-fronteiras. 4. Estratégias. I. Título.

CDD – 378

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Adriana de Lurdes Trentin Alvares

EDUCAÇÃO SUPERIOR ALÉM-FRONTEIRAS: UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS PARA ATRATIVIDADE DE ESTUDANTES BRASILEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração em História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientação: Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real – orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD): _____

Prof. Dr. José Vieira de Sousa – examinador
Universidade de Brasília (UnB): _____

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda – examinador
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD): _____

Um caminho não se faz todo de uma só vez, faz-se passo a passo.

A caminhada inicia do lugar em que se está; não existe, portanto, um ponto ideal que estará mais atrás ou mais à frente. Cabe a cada um iniciar de onde está.

O ponto ideal é pessoal. Torna-se ideal se o indivíduo decidindo, dê o seu primeiro passo de forma que o desiquilíbrio deste movimento o incite a dar os demais que perfarão sua caminhada.

Àqueles que desequilibraram os meus passos me incitando a caminhar. (EYNG, 2000, p. 02).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o resultado deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, e em especial da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação pelo aprendizado e o necessário rigor científico.

Aos professores da Banca de qualificação e defesa, pelas sugestões e orientações preciosas para o aprimoramento dessa pesquisa: José Vieira de Sousa, Elisângela Alves da Silva Scaff e Maria Alice de Miranda Aranda.

À minha orientadora professora Giselle Cristina Martins Real, pelas orientações, conselhos, motivação, confiança e paciência nas horas de construir e desenvolver este trabalho acadêmico e, ainda, fortalecer o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os meus colegas da Turma de Mestrado 2013, no qual compartilhamos muitos momentos de discussões, diálogos e debates que favoreceram nosso crescimento intelectual. Em especial, as colegas: Adriana, Ana Carolina, Carolina, Cristiane, Fabiana e Vânia, as quais fizeram a diferença pela amizade e alegria.

Aos colegas de curso, da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação -Turmas 2012 e 2014, que proporcionaram momentos de sabedoria e companheirismo.

Aos integrantes do Grupo de Estudos “Estado, Políticas e Gestão da Educação” (GEPGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em “Política e Avaliação da Educação Superior" (PAES), pelos momentos de aprendizagem, debates e conhecimento.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação pelo atendimento cordial.

A cada um e a todos, muito obrigada!

RESUMO

ALVARES, A. L. T. Educação superior além-fronteiras: um olhar sobre as estratégias institucionais para atratividade de estudantes brasileiros. Dourados, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2015, 169f.

O presente trabalho encontra-se vinculado à linha de pesquisa "Políticas e Gestão da Educação" do Programa de Mestrado em Educação da UFGD. Ao abordar o tema "Educação superior além-fronteiras: um olhar sobre as estratégias institucionais para atratividade de estudantes brasileiros", objetiva-se analisar as medidas utilizadas pelas instituições da Bolívia e do Paraguai para atratividade de estudantes brasileiros, identificado pelo aumento do número de pedidos de revalidações dos títulos de Medicina originados nessas instituições, a partir do movimento de educação transfronteira. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiando-se no levantamento bibliográfico de estudos sobre o assunto e na pesquisa documental, tendo como fonte primária os conteúdos divulgados nas *home pages* das instituições. Essa temática justifica-se devido às transformações ocasionadas pelo processo de globalização, no qual a educação superior é influenciada, sendo cada vez mais marcada por expansão desigual, diversificação institucional e privatização, o que acabou por contribuir com o movimento da educação superior identificado como "além-fronteiras" ou "transfronteira". A educação "além-fronteiras" é caracterizada pela comercialização dos serviços educacionais fora dos acordos de cooperação internacional. Os resultados apontam que para além das condições socioeconômicas presentes no atual contexto mundial e brasileiro há de fato movimento das próprias instituições bolivianas e paraguaias em adotar medidas para a atratividade de estudantes brasileiros. Entre essas medidas estão: presença de escritórios de assessoria no Brasil; uso da língua portuguesa; adoção de números telefônicos com prefixos brasileiros; depoimentos de ex-estudantes brasileiros; indicação de acreditação pelo ARCU-SUL, menções a convênios com instituições brasileiras, entre outras. Esses fatos explicitam que os brasileiros são concebidos como clientes em potenciais para os serviços que oferecem. A utilização dessas estratégias, atrelada às dificuldades no processo de revalidação dos títulos, gera questionamentos quanto à qualidade dos cursos originados nesses países. Além disso, esse fluxo de alunos além-fronteiras tem desafiado as políticas nacionais e internacionais, haja vista que as políticas instituídas, especialmente considerando os processos de revalidação, não têm conseguido frear esse movimento, o que denota que novos e mais estudos devem ser realizados acerca desse movimento migratório já que oferecem riscos para os sistemas educacionais nacionais.

Palavras-chave: Política educacional. Educação superior. Educação além-fronteiras. Estratégias.

ABSTRACT

ALVARES, A. L. T. Higher education across borders: an insight on institutional strategies for attractiveness of Brazilian students. Dourados, 2015. Dissertation (Master's Degree in Education). Faculty of Education, Federal University of Dourados, 2015, Dourados, 169f.

The following study is bound to the research line "Politics and Education Management", from the Master's Degree Program in Education of UFGD. When dealing with the topic "Higher Education across borders: an insight on institutional strategies for attractiveness of Brazilian students", aims to analyze the measures used by the institutions of Bolivia and Paraguay to attractiveness of Brazilian students, identified by the increase in the number of requests for revalidations of medical titles originated in these institutions, from the movement of cross-border education. It is a qualitative research on bibliographic survey of studies on the subject and on documentary research, having as a primary source the content published on the home pages of the institutions. This theme is justified due to the transformations occasioned by the process of globalization, in which higher education is influenced, increasingly marked by uneven expansion, institutional diversification and privatization, which eventually contribute to the movement of higher education identified as "cross-border" or "cross-border". The education "cross borders" is characterized by the marketing of educational services out of international cooperation agreements. The results point that in addition to the socio-economic conditions present in the current world context and Brazilian there are indeed movement of the Bolivian and Paraguayan institutions themselves in adopting measures for the attractiveness of Brazilian students. Among those measures are: presence of advisory offices in Brazil; use of the Portuguese language; adoption of phone numbers with Brazilian prefixes; testimonials from Brazilian former students; indication of accreditation by ARCU-SUL, mention of covenants with Brazilian institutions, among others. These facts make explicit that Brazilians are designed as potential customers for the services they offer. The use of these strategies, linked to difficulties in the process of revalidation of titles, causes questions about the quality of the courses that originate in these countries. In addition, this flow of cross-borders students has challenged national and international policies, given that policies imposed, especially considering the processes of revalidation, have not been able to stop this movement, which denotes that new and more studies should be made about this migratory movement that already offer risks to national educational systems.

Keywords: Educational Policy, Higher education, Cross-border education. Strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cópia digitalizada da face inicial do *folder* de divulgação da Universidad del Pacífico 97

Figura 2 – Cópia digitalizada de uma das faces internas do *folder* de divulgação da Universidad del Pacífico 98

Figura 3 – Reportagem sobre a região de fronteira entre Brasil e Paraguai 99

Figura 4 – Página da internet – MedBolívia, empresa de prestação de serviços 102

Figura 5 – Página da internet – Intercâmbio Médico, empresa de prestação de serviços 104

Figura 6 – Propaganda UDABOL – acreditação e certificação junto ao Mercosul 126

Figura 7 – Propaganda UCEBOL – Medicina acreditada pelo Mercosul 127

Figura 8 – Propaganda UNIVALLE – acreditação e reconhecimento nacional e internacional do curso de Medicina 127

Figura 9 – Propaganda UNINORTE – acreditação pela ANEAES 127

Figura 10 – Vantagens do diploma reconhecido pelo Mercosul 128

Figura 11 – Por que estudar Medicina na UPAL? 129

Figura 12 – Propaganda UNIFRANZ – opções de internato 130

Figura 13 – Propaganda UPAL – convênios internacionais 131

Figura 14 – Propaganda UNIVALLLE – carga horária do curso de Medicina 132

Figura 15 – Por que estudar Medicina na UPA? 133

Figura 16 – Propaganda UCEBOL – documentos para candidatos do Brasil 134

Figura 17 – Propaganda UNIFRANZ – documentos para candidatos do Brasil 134

Figura 18 - Propaganda UNSLP – depoimentos de alunos brasileiros 135

Figura 19 – Propaganda UNIVALLE – depoimentos de alunos brasileiros 135

Figura 20 – Propaganda UNSLP – Medicina sem vestibular 136

Figura 21 – Propaganda UDABOL – Medicina sem vestibular 137

Figura 22 – Propaganda UCBSP – informações em português 137

Figura 23 – Propaganda UNE – informações em português 138

Figura 24 – Propaganda UNL – informações em português 138

Figura 25 – Propaganda UPA – informações telefônicas no Brasil 139

Figura 26 – Propaganda UNIFRANZ – informações telefônicas no Brasil 139

Figura 27 – Representantes brasileiros da UNSLP 140

Figura 28 – Representantes da UNIVALLE no Brasil 141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais – Brasil – 1995/2013 60

Gráfico 02 – Distribuição de matrículas por categoria administrativa – Brasil – 2013 61

Gráfico 03 – Comparativo da quantidade de habitantes por faixa etária no tempo – IBGE – 1980/2020.....63

Gráfico 04 – Evolução do número de matrículas no ensino médio – Brasil – 1995 – 2013.....64

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Comparativo dos *sites* das instituições da Bolívia segundo dados institucionais 105

Quadro 02 – Comparativo dos *sites* das instituições do Paraguai segundo dados institucionais 108

Quadro 03 – Instituições públicas e privadas da Bolívia 111

Quadro 04 – Instituições públicas e privadas do Paraguai 112

Quadro 05 – Comparativo dos *sites* das instituições da Bolívia segundo dados informacionais 113

Quadro 06 – Comparativo dos *sites* das instituições do Paraguai segundo dados informacionais 115

Quadro 07 – Comparativo dos *sites* das instituições da Bolívia segundo dados organizacionais 118

Quadro 08 – Comparativo dos *sites* das instituições do Paraguai segundo dados organizacionais 120

Quadro 09 – Cursos acreditados da Bolívia 123

Quadro 10 – Cursos acreditados do Paraguai 124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de instituições de educação superior por categoria administrativa – Brasil – 1995/2013 58

Tabela 2 – Demanda pelo curso de Medicina no Brasil – 1995/2013 73

Tabela 3 – Valores das mensalidades dos cursos de Medicina em instituições privadas – Brasil – 2013 74

Tabela 4 – Número e taxa de crescimento das matrículas na educação superior entre Brasil, Paraguai e Bolívia – 1999/2009 78

Tabela 5 – Inscrição, participação e aprovados no Programa Revalida – Brasil – 2011 – 2014 86

Tabela 6 – Taxa de aprovação, segundo a nacionalidade dos candidatos inscritos – Brasil – 2011 – 2012 87

Tabela 7 – Índice de aprovação, segundo o país de origem do candidato do diploma – Brasil – 2011 – 2012 87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANEASES	Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária
APEAESU	Agência Plurinacional de *Evaluación y Acreditación de la Educación*
ARCU-SUL	Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do Mercosul
BM	Banco Mundial
BNI	Banco Nacional de Itens
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Comunidade Econômica Europeia
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CFM	Conselho Federal de Medicina
CMC	Conselho do Mercado Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENAQ	*European Network for Quality Assurance in Higher Education*
Erasmus	Associação de Estudantes da Europa
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATT	Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio, do inglês - *General Agreement on Trade and Tarifs*
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisas, Estado, Políticas e Gestão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior

IESALC Instituto Internacional de *Educación* Superior para a América Latina y Caribe
IFETS Institutos Federais de Educação Tecnológica
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB Lei de Diretrizes e Bases
MARCA Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados
MEC Ministério da Educação
MERCOSUL Mercado Comum do Sul
MEXA Mecanismo Experimental de Acreditação
OCDE Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico
OMC Organização Mundial do Comércio
PAES Política e Avaliação da Educação Superior
PAIUB Programa de Avaliação Institucional
PIB Produto Interno Bruto
PMM Programa de Mobilidade Mercosul
PNE Plano Nacional de Educação
PROUNI Programa Universidade para Todos
REUNI Programa de Reestruturação e Expansão da Educação Superior
REVALIDA Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira
RG Registro Geral
SciELO *Scientific Electronic Library Online*
SEM Setor Educacional do Mercosul
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SESu Secretaria de Educação Superior
SUS Sistema Único de Saúde
UAB Universidade Aberta do Brasil
UAI Universidad Abierta Interamericana
UAGRM Universidad Autónoma Gabriel René Moreno
UCBSP Universidad Católica Boliviana San Pablo
UCEBOL Universidad Cristiana de Bolívia
UCNSA Universidad Católica Nuestra Senõra de la Asunción
UDABOL Universidad de Aquino Bolívia
UE União Europeia

UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMSA	Universidad Mayor de San Andrés
UMSS	Universidad Mayor de San Simon
UNA	Universidad Nacional de Asunción
UnB	Universidade de Brasília
UNE	Universidad Nacional Ecológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFRANZ	Universidad Privada Franz Tamoyo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVALLE	Universidad Privada Del Valle
UNL	Universidad Nacional Del Este
UNO	Universidad Del Norte
UNSLP	Universidad Nuestra Senõra de La Paz
UPA	Universidad Del Pacífico Privada
UPAL	Universidad Privada Abierta Latinoamericana
USFX	Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 18

CAPÍTULO I - EXPANSÃO E DEMANDA POR EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL..... 35

1.1 Processo de globalização e implicações para a educação superior.....36

1.2 A internacionalização da educação superior no contexto das políticas supranacionais.....42

1.3 Educação superior brasileira: dinâmicas da expansão e demanda.....50

1.4 Destaques e considerações.....66

CAPÍTULO II – POLÍTICAS SUPRANACIONAIS E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FRONTEIRA.....68

2.1 Expansão e demanda por educação superior no Brasil: a problemática da Medicina.....70

2.2 Processo migratório de estudantes para a educação superior de instituições do Mercosul: algumas de suas causas.....76

2.3 Efeitos da migração de estudantes na fronteira: o caso do Programa Revalida.....82

2.4 Destaques e considerações.....91

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO SUPERIOR ALÉM-FRONTEIRAS: ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS PARA ATRATIVIDADE.....93

3.1 Estratégias de atratividade: a comercialização da educação superior na fronteira.....94

3.2 Estratégias de comercialização: o que diz a *home pages* das instituições bolivianas e paraguaias.....105

3.3 Estratégias de comercialização e o curso de Medicina.....125

3.4 Destaques e considerações.....142

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....144

REFERÊNCIAS.....150

INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se no campo da educação superior, mais especificamente em sua necessidade de reconfiguração diante das mudanças que vêm ocorrendo no contexto global.

Essas transformações têm como pano de fundo o processo de globalização, que, nas últimas décadas, tem intensificado o processo de interação entre as nações, as quais buscam ampliar suas participações no sistema econômico-financeiro mundial. Esse processo gera influências para o setor educacional, que tem como principais consequências: a centralidade da educação no desenvolvimento e preparação para o trabalho; a crescente introdução de novas tecnologias, inclusive com recursos de educação à distância; a implementação de reformas educativas similares na maioria dos países do mundo; e a crescente comercialização do setor (OLIVEIRA, 2009). Tais consequências são mais nítidas na educação superior (KNIGHT, 2006).

Nesse sentido, os governos têm conferido à educação superior papel relevante, especialmente no contexto dos blocos supranacionais, como a União Europeia[1] (UE) e o Mercado Comum do Sul[2] (MERCOSUL). E, nesse contexto, a educação superior vem sendo considerada como propulsora de desenvolvimento dos países, gerando competitividade, mobilidade e empregabilidade (ROBERTSON, 2009). Ou ainda, conforme a autora, "em muitas partes do mundo, a educação superior é vista como um motor para o desenvolvimento,

---

[1] Originada da Comunidade Econômica Europeia (CEE) e fundada em 1957, pelo Tratado de Roma, a União Europeia (UE) representa o estágio mais avançado do processo de formação de blocos econômicos no contexto da globalização. Formada pela maioria dos países da Europa Continental e do Reino Unido, atua através de um sistema de instituições supranacionais independentes e de decisões intergovernamentais negociadas entre os Estados-membros com o objetivo assegurar a livre circulação de pessoas, bens, serviços e capitais, legislar assuntos comuns na justiça e manter políticas comuns de comércio, agricultura, pesca e desenvolvimento regional. Disponível em: http://europa.eu/index_pt.htm. Acesso em: 03 de novembro 2013.

[2] O MERCOSUL é um bloco econômico regional, criado em março de 1991, fundamentado no Tratado de Assunção, por decisão política das Repúblicas da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, e estruturado institucionalmente em dezembro de 1994, pelo Protocolo de Ouro Preto. Tem como objetivos o estabelecimento de um mercado comum com livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, além de adotar uma política externa comum, coordenar posições conjuntas em foros internacionais, coordenar políticas macroeconômicas e setoriais e harmonizar legislações nacionais, tendo em vista uma maior integração dos países partícipes. Além da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, países fundadores do bloco, este conta hoje com a participação de Venezuela, Chile Bolívia, Colômbia, Equador e Peru como estados associados. Há ainda membros observadores, como México e Nova Zelândia. Disponível em: http://www.mercosur.org.uy. Acesso em: 03 de novembro de 2013.

[...] as políticas, os programas e as práticas da educação superior são dimensionadas por interesses mais amplos" (ROBERTSON, 2009, p. 407).

Desse modo, a educação superior, no espaço latino-americano, tem passado por transformações, notadamente a partir dos anos de 1990, para enfrentar os desafios decorrentes da reorganização dos processos produtivos e dos avanços tecnológicos, considerando-se que o "fator humano e a qualidade de sua formação constituem sólida garantia de êxito nos processos de integração" (MERCOSUL, 1991).

Esses fatores têm impelido os governantes a repensarem seus sistemas de ensino e a investirem em reformas e processos que busquem expansão e qualificação. A complexidade desse processo é identificada por Cunha (2007, p. 809) como "desenvolvimento meandroso entre o Estado e o mercado", uma vez que proporciona efeitos na relação entre os setores público e privado.

Frente aos novos desafios, o Brasil, a exemplo de outros países do continente latino-americano, redefiniu o papel do Estado. As políticas de ajuste estrutural desenvolvidas se pautaram na "desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado" (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 333).

Diante desse cenário e com um sistema federal de educação superior ineficiente em absorver a crescente demanda e de inseri-la no mundo do trabalho, o governo brasileiro passa a instituir uma série de reformas, criando condições favoráveis para o desenvolvimento do ensino privado. Além da diversificação institucional e das fontes de financiamento, institucionaliza, também, um sistema de avaliação/regulação norteado pela ampliação do setor, com vistas a assegurar qualidade (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2000; SOUSA, 2009; 2010).

O resultado desse processo gerou um aumento no número de instituições superiores e, consequentemente, elevou o crescimento das matrículas no setor privado. Assim, a educação superior ganhou maior visibilidade para novas camadas sociais, viabilizadas, entre outros fatores, pela ampliação das taxas de conclusão da educação básica (OLIVEIRA, 2006) e pela possibilidade de ascensão social (PORTO; RÉGNIER, 2003), contudo promovendo resultados que geraram questionamentos acerca da qualidade do ensino oferecido.

Observa-se que, apesar das medidas para promover a expansão desse segmento, a demanda por educação superior tem aumentado consideravelmente. Nesse sentido, a

constituição de programas específicos, inclusive no setor público, como o Programa de Reestruturação e Expansão da Educação Superior (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a expansão dos institutos superiores de educação tecnológica, a ampliação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), entre outras medidas, não têm sido suficientes para absorver esse fluxo.

Pode-se inferir, a partir desse contexto, que o acesso à educação superior no Brasil ainda não foi viabilizado a todos. Embora tenha ocorrido aumento no número de vagas, o mesmo foi insuficiente e mal distribuído (McCOWAN, 2012), o que implica em demanda não atendida pela educação superior, especialmente para as carreiras mais atrativas.

Observa-se, ainda, que nas regiões de fronteira esse processo tem particularidades, o que proporciona novos efeitos no desenvolvimento da educação superior (KNIGHT, 2006; 2009; 2010; 2012), pouco considerados pela literatura da área educacional.

A demanda por educação superior não atendida engendra a busca de estudantes brasileiros por instituições em países de fronteira com o Brasil, como são os casos do Paraguai e da Bolívia. Cumpre destacar que esse fenômeno não possui características de mobilidade estudantil, uma vez que não é fruto de políticas indutoras por processo de internacionalização e/ou de cooperação, como são exemplos o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados[3] (MARCA) e o Programa Mobilidade Mercosul[4] (PMM) (REAL, 2011; CONCEIÇÃO, 2013; OLIVEIRA, 2014).

Esse movimento pode ser explicado por vários aspectos, sendo alguns: a proximidade geográfica com o Brasil, a facilidade de acesso às instituições estrangeiras de educação superior, a similaridade dos idiomas (OLIVEIRA, 2014), além da valorização da moeda brasileira, o real, em relação às demais moedas, o que contribui para que a educação privada se torne mais barata para os brasileiros nesses espaços (REAL, 2009; 2011).

Assim, esse processo migratório de estudantes não apresenta características de internacionalização[5] da educação superior, pois, segundo Knight (2004, 2006, 2009, 2012), a internacionalização enquanto processo de integração da dimensão internacional, intercultural

---

[3] Programa MARCA. Disponível em: www.programamarca.siu.edu.ar. Acesso em: 05 de novembro de 2013.

[4] Programa de Mobilidade MERCOSUL, instituído a partir da Resolução do MERCOSUL/Grupo Mercado Comum (GMC) nº 04, de 16 de abril de 2008.

[5] Segundo Krawczyk (2008) e Bezerra (2012), os processos de internacionalização, por meio das diferentes formas de cooperação, têm sido considerados vias de acesso para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão das instituições de educação superior, criando condições para o desenvolvimento dos países e o incremento da qualidade de vida das populações.

e global enfatiza “o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas” (KNIGHT, 2012, p. 65).

A autora, inclusive, destaca que existe uma distinção entre internacionalização e globalização, uma vez que a globalização “tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimento, bens, serviços e tecnologias” (KNIGHT, 2012, p. 65). Assim, continua a autora, diante dos processos de internacionalização há interferências do fenômeno da globalização, o que favorece a constituição da educação transfronteira[6] ou além-fronteiras, caracterizada pelo fornecimento de serviços educativos em outros países, com finalidades comerciais (KNIGHT, 2009).

Com isso, Real (2011, p. 135) ressalta que “existe um movimento de estudantes para outros países, realizado por ações próprias decorrentes da oferta de instituições privadas estrangeiras, facilitando o acesso à educação superior nesses países, como o Paraguai e a Bolívia”.

A busca pelos jovens brasileiros por inserção mais qualificada no cenário econômico e educacional afeta particularmente os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de graduação, especialmente o de Medicina, carreira valorizada no Brasil (ALVES; PINTO, 2011).

No contexto interno brasileiro, observa-se que essa realidade acaba gerando embates entre mercado e governo. De modo que o governo procura ampliar as vagas, especialmente para o curso de Medicina, de forma a atender à demanda crescente, mas, por outro lado, a entidade de classe referente ao curso busca defender a valorização de seus títulos, por meio da pouca oferta (CONCEIÇÃO, 2013).

Diante disso, pode-se inferir que o Estado se configura como uma arena de disputas políticas entre grupos de interesses diversos. Essas disputas, por sua vez, estão ligadas à construção das políticas públicas, mediação da própria ação ou omissão do Estado (AZEVEDO, 2004). O que nos auxilia na compreensão da materialização das políticas públicas, dentre as quais as voltadas para a educação superior.

Assim, esse movimento por obtenção de títulos no âmbito dos países do Mercosul, para posterior revalidação no Brasil, constitui-se em efeito não esperado da política de expansão da educação superior, especialmente considerando o número crescente de processos de revalidação, levando a um movimento de interferência do judiciário nas instituições de

---

[6] *Trans* – mudança, deslocamento para além de ou através de. *Fronteira* – limite entre duas áreas, regiões, países, etc. (HOUAISS, 2004).

educação superior (IES)[7], acionado pelos brasileiros detentores de títulos estrangeiros (CONCEIÇÃO; REAL, 2009). Também, nesse sentido, podem ser mencionados os embates travados pelos órgãos acadêmicos a partir do Projeto de Lei que trata da revalidação automática de cursos, que tramita no legislativo[8].

Nesse sentido, o movimento migratório de jovens brasileiros para instituições de educação superior em países de fronteira pode ser caracterizado como efeito da educação transfronteira, uma vez que não se constitui como resultado das ações desenvolvidas no âmbito do Mercosul, embora não se possa negar sua influência.

Por conseguinte, observa-se a existência de alguns reveses diante desse movimento e que incidem, sobretudo, no reconhecimento de títulos. Segundo Lamarra (2004), as divergências na revalidação de títulos no âmbito do Mercosul podem ser decorrentes de pontos incongruentes como: currículo diferenciado, políticas de avaliações distintas, normas jurídico-legais particularizadas, entre outros fatores.

Diante disso, ressalta-se a existência de políticas voltadas para os processos de revalidação dos diplomas de educação superior, principalmente para a área de Medicina, devido à crescente demanda (CONCEIÇÃO, 2013) e à necessidade de adequar as políticas educacionais no âmbito dos acordos entre os países que compõem o Mercosul.

Isso é percebido pelas decisões tomadas na área educacional do Mercosul, o chamado Mercosul Educacional[9] (SEM), em que mecanismos de avaliação e acreditação têm sido elaborados, como forma de subsidiar a construção de um padrão de qualidade comum à educação superior nesses países, a exemplo do Sistema de Acreditação Regional de Cursos de

---

[7] No decorrer do trabalho, por questão de simplificação, optou-se pela nomenclatura IES para designar as instituições de educação superior, não importando sua organização administrativa ou acadêmica, adotando-se, ainda, as expressões, instituição e universidade, para não tornar o texto repetitivo.

[8] A Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou a proposta que simplifica a revalidação de diplomas de cursos presenciais de graduação, mestrado e doutorado, expedidos por instituições de educação superior estrangeiras cuja excelência seja atestada e declarada pelo Poder Público brasileiro. Com a aprovação, diplomas de universidades estrangeiras, cuja excelência seja atestada e declarada pelo órgão responsável pela coordenação da política nacional de educação, não precisarão ser analisados individualmente por uma comissão, como acontece atualmente. Para auxiliar essa análise, o poder público divulgará, anualmente, relação de cursos, instituições e programas de ensino estrangeiros de excelência, acompanhada de instrução de procedimentos e orientações para a tramitação célere dos processos de revalidação.

[9] Apesar de não fazer parte da "espinha dorsal" do Mercosul e dos objetivos predominantes do bloco, a educação passa a demarcar estrategicamente os debates regionais por constituir-se elemento relevante para alcance do almejado desenvolvimento da região, pois ela "oferece maiores oportunidades para a competição no mercado e para o acesso às receitas econômicas de um país" (SEM, 2005, p. 20). Fator esse que levou à criação, em 1991, de um espaço diferenciado para o tratamento da questão educacional nos marcos da integração: o Setor Educacional do Mercosul (SEM) e a formalização do Protocolo de Intenções pelos Ministros de Educação, em que se estabeleceu a conformação inicial do Setor Educativo do MERCOSUL (SEM), ficando como órgão máximo responsável a Comissão de Ministros do Setor, com a função principal de propor as medidas necessárias à coordenação das políticas educativas entre os Estados-membros.

Caráter Universitário do Mercosul (ARCU-SUL)[10], que tem por objetivo "avaliar de forma permanente a qualidade da educação superior [...] e o consequente avanço no processo de integração regional com vistas ao desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região" (CONAES, 2009)[11].

Conceição e Real (2009) observam que o Brasil, também, vem promovendo mudanças nas normas para a educação superior diante dos Acordos do Mercosul, tomando, inclusive, medidas para potencializar as relações entre os países-membros. Um exemplo desse processo é a aprovação do Decreto nº 5.518, de 23 de agosto de 2005, que promulga o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos estados partes do Mercosul.

Pode-se observar com essa medida a preocupação com a equiparação de títulos no contexto dos países do Mercosul, para além do que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O art. 48 § 2º, desse instrumento normativo, estabelece que os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras devem ser revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Assim, segundo a legislação vigente, para ter validade nacional, o diploma de graduação deve ser revalidado por universidade pública brasileira e que tenha curso igual ou similar, reconhecido pelo governo federal, conforme a LDB e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) nº 8, de 04 de outubro de 2007.

De forma geral, as regras supracitadas são aplicadas aos diplomas de cursos de graduação obtidos no exterior já que o Brasil não possui nenhum acordo de reconhecimento automático de diplomas (CONCEIÇÃO, 2013).

Contudo, ressalta-se que há políticas específicas para o curso de Medicina. O aumento dos processos de revalidação, para essa área, levou o governo brasileiro a implementar o Programa Revalida[12], no qual "disponibiliza exame de avaliação com base em matriz referencial de correspondência curricular, com a finalidade de subsidiar os procedimentos de revalidação conduzidos por universidades públicas" (BRASIL, 2011).

---

[10] Instituído pela Decisão nº 17/2008, do Conselho Mercado Comum (CMC).

[11] Importante ressaltar que, antes da instituição do ARCU-SUL, houve a implantação do Mecanismo Experimental de Acreditação (MEXA), com o propósito de "promover o reconhecimento recíproco de títulos de graduação universitária nos países participantes" (MEC, 2009).

[12] REVALIDA – Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira, institucionalizado por meio da Portaria Interministerial nº 278 de 17 de março de 2011. Disponível em: http://inep.gov.br/educacao_superior/revalida/portaria/2011/portaria_n278_17032011_revalida.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2013.

O exame, baseado na Matriz Referencial de Correspondência Curricular, serve para verificar a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências requeridas para o exercício profissional adequado aos princípios e necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS).

Assim, o Revalida passa a se configurar numa nova sistemática de revalidação de diplomas de médicos brasileiros, pois até recentemente as medidas eram focadas nas próprias universidades. O MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem elaborado e aplicado os exames, destinados aos processos de revalidação, cabendo às universidades federais a emissão dos títulos (CONCEIÇÃO, 2013).

Tendo em vista as iniciativas governamentais que centralizaram o processo, foi possível mapear a ampliação do número de pedidos de revalidação oriundos de países-membros do Mercosul. De acordo com dados levantados por Conceição (2013) e por essa pesquisadora, observou-se que, nas últimas edições do Revalida, a maior parte dos egressos inscritos é oriunda de instituições da Bolívia e do Paraguai.

Assim, segundo dados do INEP, quanto à origem do diploma, destaca-se que, no primeiro ano da implementação do Programa (2011), houve 304 pedidos de revalidação da Bolívia e 17 do Paraguai de um total de 677 inscritos, o que representou 47,4% do total. Em 2012, esse quantitativo foi de 411 pedidos de revalidação da Bolívia e 50 do Paraguai, representando um percentual de 52,1% do total (884). Em relação ao ano de 2013, esse percentual manteve-se elevado, quando houve 990 pedidos da Bolívia e 120 do Paraguai, perfazendo 62,6% do total dos inscritos, ou seja, 1.772. Na última edição do Revalida (2014), a média de pedidos de revalidação conservou-se acentuada. Assim, houve 1.144 pedidos da Bolívia e 157 do Paraguai, apresentando um percentual de 60,3% do total dos pedidos, o que equivale a 2.157.

Nesse sentido, constata-se que os pedidos de revalidação de títulos das instituições da Bolívia e do Paraguai têm crescido consideravelmente, percebido pela elevação dos percentuais apresentados. Observou-se também que, desse quantitativo de pedidos para revalidação (5.490), até a última edição do Revalida, 54,6% são de brasileiros, ou seja, que fizeram o curso em instituições bolivianas e paraguaias e que retornam ao Brasil a fim de revalidarem seus títulos[13].

[13] No primeiro ano de implementação do Programa (2011), 393 brasileiros requereram a revalidação dos seus títulos. Em 2012, esse número passou para 560, em 2013 foram 937 e, na última edição do Revalida (2014), 1.111 brasileiros se inscreveram no processo para revalidar seus títulos.

Esses dados suscitaram algumas indagações, quais sejam: o que estaria motivando a ida, crescente, de estudantes brasileiros para as instituições da Bolívia e do Paraguai, para além do contexto sócio-político-econômico? Haveria políticas das instituições bolivianas e paraguaias voltadas para a atratividade de estudantes brasileiros? Haveria estratégias voltadas para o curso de Medicina já que os pedidos de revalidação incidem nesse curso? Em caso afirmativo, qual seria o *modus operandi* utilizado por essas instituições para atrair estudantes brasileiros?

A partir dessas indagações iniciais e dos dados empíricos previamente levantados, o problema norteador da investigação foi sistematizado na seguinte questão: Como as instituições de educação superior da Bolívia e do Paraguai comunicam seus cursos, em especial o curso de Medicina, e que medidas estratégicas[14] são utilizadas para atrair os estudantes brasileiros,?

Este trabalho apoia-se no pressuposto de que essa atratividade de estudantes brasileiros é um dos efeitos da educação transfronteira, a qual é impulsionada, segundo Knight (2009, p. 127), "por uma justificativa de lucro que a distingue de intercâmbios e vínculos de cooperação acadêmicos que tem objetivos sociais, científicos, mas não ganho comercial".

Desse modo, os princípios teóricos-conceituais que fundamentam este estudo são decorrentes de um contexto mais amplo e que perpassam a sociedade contemporânea ao mesmo tempo que justificam, em grande parte, a preocupação dos governos em promover alterações em seus sistemas de ensino. Assim, as questões que envolvem o aumento da demanda, a expansão da educação superior e a comercialização de serviços educacionais não ocorrem por acaso. A crescente importância do conhecimento e o surgimento de novos fornecedores privados de educação estão relacionados com o fenômeno da globalização.

Para Azevedo (2011), as atuais transformações da educação superior são, em grande parte, determinadas pelos interesses do capital em converter a educação superior em uma mercadoria. Do mesmo modo, Porto e Régnier (2003), em estudos sobre o cenário da educação superior até o ano de 2025, observam:

> Os indicativos futuros são para um aumento da competição: se de um lado os contornos dos possíveis cenários que podem vir a ocorrer não estejam ainda muito claros, por outro não restam dúvidas de que a educação como um

[14] Aqui entendidas como um conjunto de políticas, decisões, objetivos e ações, de médio e longo prazo, adotados por uma instituição e que caracterizam o posicionamento dela diante de um determinado público e de um determinado contexto.

> todo, e a educação superior e profissional em particular, deixou de ser sinônimo de um conjunto de instituições – agindo de forma mais ou menos coordenada ou estável – para se tornar um setor em expansão: uma ‘área de negócios’, como preferem alguns. Atraindo recursos, gerando oportunidades, ampliando e diversificando seus ‘produtos’ e ‘serviços’, preocupando-se com seus clientes e suas necessidades diferenciadas e investindo em marketing, em ‘marcas’, em qualidade (p. 07).

Assim, a partir do entendimento de que as mudanças provocadas pelo processo de globalização têm estimulado a proliferação de novos tipos de prestadores públicos e privados de programas educacionais, gerando um aumento da mobilidade estudantil além-fronteiras, o presente trabalho se ancorou em analisar as medidas e as estratégias utilizadas pelas instituições da Bolívia e do Paraguai para atratividade de estudantes brasileiros, identificado pelo aumento do número de pedidos de revalidações dos títulos de Medicina originados nessas instituições, a partir do movimento de educação transfronteira.

Com base neste objetivo geral, desenvolveram-se três objetivos específicos para o estudo:

a) Contextualizar o processo de expansão e de demanda por educação superior no Brasil e de migração de estudantes brasileiros para países-membros do Mercosul.

b) Identificar as instituições de ensino superior paraguaias e bolivianas que mais originaram processos de revalidação de títulos no Brasil.

c) Mapear e analisar as medidas voltadas para a atratividade de estudantes brasileiros para as instituições de ensino superior bolivianas e paraguaias, presentes em seus *sites* institucionais oficiais.

A realização deste estudo foi incitada, inicialmente, com a participação nos grupos de pesquisas da Linha Políticas e Gestão da Educação do Programa de Mestrado em Educação, com o Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão (GEPGE) e, principalmente, com o grupo de Política e Avaliação da Educação Superior (PAES), os quais oportunizaram estudos de temáticas voltadas para as políticas que tratam da expansão, da qualidade e da avaliação educacional, especialmente em relação à educação superior e seus efeitos no contexto de regiões fronteiriças.

E, sobretudo, pela observação desse fenômeno empírico, que tem levado estudantes brasileiros a cruzarem a fronteira em busca de titulação. Desse modo, o curso de mestrado oportunizou o aprofundamento a respeito da temática, bem como a busca de um entendimento

diante da complexidade e dos desafios desse processo migratório de brasileiros para instituições estrangeiras de educação superior.

A opção do foco do presente trabalho justifica-se, ainda, por situar-se em área de pouco conhecimento e incipiente produção. Assim, a escolha do objeto se concretizou a partir da leitura de estudos teóricos e de fonte empírica em que as opções se pautaram na trilha por alguns caminhos. Ao percorrê-los, compreendeu-se sua relevância para as pesquisas não apenas no Brasil, mas também na América Latina, e que talvez, possam resultar em novos estudos, tanto na compreensão do processo de expansão da educação superior nesse contexto de fronteira quanto da construção de padrões equânimes de qualidade entendidos como necessários à efetiva consolidação do espaço *mercosulino* de educação superior.

Ressalta-se também que este estudo encontra-se vinculado à pesquisa "Expansão e qualidade da educação superior na fronteira: efeitos e impactos do Mercosul", tendo como objeto de análise o mapeamento dos efeitos na política educacional brasileira a partir dos processos de expansão da educação superior nos países fronteiriços.

Desse modo, na busca por responder ao problema norteador e alcançar os objetivos propostos, incursionou-se por levantamento junto ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior[15] (CAPES), junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[16] (BDTD), como também se procedeu à leitura de artigos científicos disponibilizados na base de dados *Scientific Electronic Library Online*[17] (SciELO) para verificar a incidência de trabalhos que abordassem a temática.

Inicialmente, a pesquisa foi realizada junto ao banco de teses da CAPES com a utilização dos seguintes descritores: "educação superior" (2.290 registros encontrados), "educação superior - expansão" (189 registros), "Mercosul" (240 registros), "Mercosul - educação superior" (5 registros). Dos trabalhos encontrados, observou-se que a área de conhecimento com maior abrangência é a Educação, com uma diferença em relação ao descritor "Mercosul", quando a área de conhecimento com maior número de trabalhos foi Direito.

Quando se utilizou os descritores: "Mercosul - educação superior - internacionalização" foram obtidos dois registros, todavia, quando utilizou-se: "Mercosul - educação superior - expansão", "Mercosul - educação transfronteira", "Mercosul - educação

[15] Disponível em: http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses. Acesso em: 10 de outubro de 2014.
[16] Disponível em: http://bdtd.ibict.br/. Acesso em: 15 de setembro de 2014.
[17] Disponível em: http://www.scielo.org/php/index.php. Acesso em: 22 de agosto de 2014.

além-fronteiras", "Mercosul - educação superior - estratégias institucionais" e "Mercosul - educação superior – estratégias - comercialização", não obteve-se nenhum registro de trabalho, o que explicita a relevância desta pesquisa.

Na sequência, passou-se à verificação de trabalhos junto à BDTD. Quando se utilizou as palavras: "educação superior" (9.190 resultados encontrados), "educação superior - expansão" (424 resultados) e "Mercosul" (456 resultados) salienta-se que a área de conhecimento com maior número de trabalhos encontrados foi a área da Educação. Em relação às palavras "Mercosul - educação superior - internacionalização", constatou-se dois trabalhos com as mesmas. A utilização das demais palavras, usadas para verificação de trabalhos junto à CAPES, também não apontaram trabalhos junto à BDTD. Isso reforça a incipiência de produções sobre a temática abordada.

Por fim, ao verificar-se no *site* de periódicos da SciELO, constatou-se, quando da utilização do descritor "educação superior" 304 registros, e do descritor "Mercosul" 91 registros, os demais descritores, citados anteriormente, não apresentaram trabalhos nesse *site* de periódicos.

Assim, foram catalogadas uma tese e duas dissertações que mais se aproximaram da temática, pois abordam assuntos referentes às políticas de educação superior e as medidas para efetivação dos acordos para títulos obtidos no contexto do Mercosul.

Trata-se da tese "A integração social no Mercosul: as políticas de educação em saúde no Brasil e na Argentina (1991-2006)", defendida por Aida El Khoury de Paula, no ano de 2009, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Antonia da Fonseca Sobral e apresentada à Universidade de Brasília (UnB) para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais. O objetivo do trabalho consistiu em analisar o processo de integração social a partir das concepções sobre as políticas da educação superior em saúde especificamente na Medicina, no Brasil e na Argentina, entre 1991 e 2006, e a possibilidade de construção de *habitus* integrador. Através do estudo comparativo das políticas de educação superior e da formação médica em ambos os países, são mostradas diferenças quanto à institucionalização da avaliação da graduação e da pós-graduação. Como resultado, a pesquisa observou que as políticas e as ações implementadas pelo Setor Educacional do Mercosul alcançaram resultados parciais e que a elaboração e a implementação de políticas voltadas para avaliar a qualidade da formação do médico do Mercosul se dissociaram do reconhecimento dos títulos e do exercício profissional (PAULA, 2009).

Dando complementariedade à temática, destaca-se a dissertação “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” de Maria Cecília Ferreira, sob orientação do Prof. Dr. Silvio Antonio Colognese e apresentada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais no ano de 2012. O objetivo dessa pesquisa era examinar a relação conflituosa estabelecida entre a salvaguarda de padrões de qualidade e a efetividade do Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados-Partes do Mercosul. O texto aponta que os protocolos educacionais firmados no âmbito do Mercosul deveriam aproximar as instituições e tornar mais ágeis os mecanismos de cooperação, no entanto, construído sobre as bases de sistemas educacionais heterogêneos, o Setor Educacional do Mercosul avança com dificuldades. Foi realizada coleta de documentos junto ao sítio dos Ministérios da Educação do Brasil e dos demais países integrantes do Mercosul e entrevistas com algumas autoridades no assunto. Como resultados, apresenta que as bases sobre as quais o Mercosul foi criado ainda não estavam preparadas o suficiente para suportar acordos que implicassem a confrontação de determinadas garantias e padrões, sem que houvesse um processo anterior de harmonização das legislações nacionais e conformidade de procedimentos (FERREIRA, 2012).

O terceiro e último trabalho encontrado, sob o título “A pós-graduação no Brasil nos termos do acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades nos estados partes do Mercosul”, foi defendido por Paulo Sérgio Gonçalves, tendo como orientador o Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo e apresentado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2012, para obtenção do título de Mestre em Educação. O objetivo desse trabalho consistiu em analisar, por meio dos aspectos históricos, legais e práticos, a política de pós-graduação no Brasil, frente ao Acordo consolidado no âmbito do Mercosul, por meio do Decreto nº 5.518/2005. O referido Acordo busca a consolidação do processo de integração por meio do intercâmbio do desenvolvimento cientifico e tecnológico, frente à nova realidade socioeconômica vivenciada pelo continente latino-americano. Destacou-se também a inquietação surgida com a implementação desse Acordo, quanto à sua forma de admissão, já que a admissão de títulos estrangeiros, no Brasil encontra-se regulamentada na LDB. A metodologia utilizada durante a pesquisa baseou-se no levantamento bibliográfico e documental, além de comparar as decisões do Poder Judiciário para fundamentar as análises de qualidade e quantidade das políticas definidas até então para

a pós-graduação no Brasil. Como resultado, a pesquisa ressalta o surgimento de conflitos e dificuldades a partir dos desdobramentos da aplicação do Acordo. Assim, o intercâmbio acadêmico entre as IES da região, voltadas à melhoria da formação e capacitação científica, tecnológica e cultural, não alcançou os efeitos desejados. Esse diagnóstico, conforme o autor, requer um planejamento mais sistematizado das políticas da pós-graduação do Mercosul e das políticas para o setor educacional (GONÇALVES, 2012).

Desse modo, não foram encontrados trabalhos na área da educação que discutissem as estratégias de atratividade de estudantes brasileiros para instituições estrangeiras, para além dos acordos de cooperação internacional e integração regional, sendo poucas as produções que tratam, em especial, da análise da educação superior no âmbito do Mercosul.

Em face desses levantamentos, há que se destacar, em especial, a dissertação defendida por Jullie Cristhie da Conceição, no ano de 2013, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para obtenção do título de Mestre em Educação. Intitulada "A expansão da educação superior e os efeitos no processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do Sul", pautou-se em analisar o processo de revalidação dos títulos de educação superior nas universidades públicas localizadas no estado de Mato Grosso do Sul, diante das demandas e embates estabelecidos pelo processo de expansão e mercadorização da educação, que, por sua vez, influenciam o movimento de brasileiros para instituições de educação superior, no contexto do Mercosul.

Assim, a pesquisa desenvolvida por Conceição (2013) permitiu o mapeamento das instituições de educação superior da Bolívia e do Paraguai que mais demandaram pedidos de revalidação junto ao Programa Revalida e junto às três universidades públicas localizadas no estado de Mato Grosso do Sul[18], e que constituíram o universo desse estudo.

Desse modo, a pesquisa tem como universo 13 (treze) instituições da Bolívia e 05 (cinco) instituições do Paraguai, a saber: Da Bolívia: Universidad de Aquino Bolívia (UDABOL), Universidad Cristiana de Bolívia (UCEBOL), Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCBSP), Universidad Privada Del Valle (UNIVALLE), Universidad Privada Franz Tamoyo (UNIFRANZ), Universidad Mayor de San Andres (UMSA), Universidad Autonoma Gabriel René Moreno (UAGRM), Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX), Universidad Mayor de San Simon (UMSS), Universidad Nuestra Señora

[18] A saber: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

de La Paz ((UNSLP), Universidad Nacional Ecológica (UNE), Universidad Abierta Interamericana (UAI), Universidad Privada Abierta Latino Americana (UPAL). Do Paraguai: Universidad Católica Nuestra Señora de La Asunción (UCNSA), Universidad Nacional de Asunción (UNA), Universidad Del Pacífico Privada (UPA), Universidad Del Norte (UNO), Universidad Nacional Del Este (UNL).

Assim sendo, o levantamento dos trabalhos citados serviu de embasamento para a construção dessa pesquisa, haja vista que, segundo Rodríguez (2004, p. 05), "a pesquisa teórica consiste numa elaboração da fundamentação teórica, necessária para compreender e se aproximar do objeto de estudo. Permite a análise das questões empíricas levantadas". A autora ainda esclarece que

> [...] o ponto de partida do trabalho inicia com a coleta e levantamento do que já foi escrito, todos nós partimos de algum conhecimento, e este levantamento é concretizado mediante as produções realizadas sobre o assunto, utilizando as diversas contribuições dos autores que já pesquisaram a respeito (RODRÍGUEZ, 2004, p. 6).

Do mesmo modo, conforme Lüdke e André (1986, p. 1), para realizar uma pesquisa é preciso "promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre um determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir de estudo de um problema".

Assim, para o desenvolvimento deste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa, a qual se destina à apreensão e análise dos dados empíricos. Segundo Esteban (2010, p. 127), a dimensão qualitativa consiste numa "atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento". Do mesmo modo, Flick (2004, p. 28) ressalta que um estudo qualitativo é orientado "[...] para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais". Portanto, pela natureza do problema de pesquisa proposto neste trabalho, considerou-se que uma abordagem qualitativa fosse mais condizente com a investigação do fenômeno em questão. Acreditou-se que, com essa abordagem, fosse possível se aprofundar as conclusões precedentes.

Desse modo, os estudos tiveram como foco principal a análise dos *sites* das instituições de educação superior da Bolívia e do Paraguai citadas anteriormente. A escolha

dessa fonte deve-se à sua importância no processo decisório de escolha para os futuros alunos, pois segundo Bravin (2009, p. 20), "o *web site* é frequentemente o primeiro lugar para um futuro cliente – desde os alunos até sua família – que busca informações". Estudos levantados por Martins (2006) indicam, ainda, que os *sites* das universidades seriam a fonte primária de informação, ao se escolher uma determinada instituição. Além disso, segundo o autor, a internet caracteriza-se como uma mídia na qual as instituições podem disponibilizar grande quantidade de informações a um custo mais baixo que outras opções, como as propagandas impressas.

De forma complementar ao quadro de análise da pesquisa, este trabalho está calcado também em fontes secundárias. Assim, desenvolveram-se dois eixos de aproximação em relação ao objeto: o primeiro deles consistiu em levantamento bibliográfico por meio de consultas a trabalhos acadêmicos, sobretudo artigos, teses, dissertações e livros, além de consultas na internet, os quais subsidiaram a construção desse estudo. Desse modo, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador um panorama da área, identificando a evolução do tema, problemas já pesquisados e lacunas existentes. Também dá suporte a pesquisa, desde seu planejamento até suas análises.

Nesse sentido, autores como Cervo, Bervian e Silva (2007) apontam a revisão bibliográfica como um procedimento que tem a função de explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Já para Deslauriers (*apud* POUPART, 2010, p. 149), o pesquisador qualitativo amplia a revisão bibliográfica "[...] para construir seu objeto e elucidar a análise dos dados, a partir dos achados ou descobertas já realizadas sobre a problemática". Destaca-se, ainda, que outros tipos de comunicação auxiliaram a pesquisa, como propagandas impressas, matérias jornalísticas (impressas e eletrônicas), além de *sites* de notícias e consultoria.

A segunda fonte de investigação incidiu sobre a pesquisa documental, que, segundo Cellard (2010), permite o entendimento dos registros efetuados ou que contenham informações sobre a temática, e, ainda como aponta Richardson (1999, p. 230), a análise documental "[...] consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados".

Assim, nessa fase foram considerados como *corpus* analítico documentos de ordem geral, como aqueles que subsidiaram a formulação das políticas supranacionais e mesmo da

política brasileira de educação superior, como as legislações formuladas, os documentos internacionais e os programas oficiais. Além dos documentos de ordem institucionais extraídos dos *sites* das instituições paraguaias e bolivianas.

O texto dissertativo foi estruturado em três capítulos mais as considerações finais, conforme descrito a seguir.

O primeiro capítulo, denominado "Expansão e demanda por educação superior no Brasil", objetiva compreender o contexto pelo qual a educação superior tem passado no que diz respeito ao seu papel e suas finalidades. Os discursos a têm ratificado como elemento-chave ao desenvolvimento das relações sociais no modo de produção capitalista, ao mesmo tempo que passa a ser inscrita como um serviço amplamente comercializável. Busca, também, compreender a aproximação entre países diante do fenômeno da globalização, assim como os desafios, posicionamentos e a exigência de um novo tipo de governança dos Estados, sob orientação de políticas supranacionais que procuram instaurar uma ideologia educativa em nível mundial, através das políticas educacionais. Nesse sentido, descreve efeitos desse processo na expansão e ampliação da demanda por educação superior no Brasil. Observa-se, ainda, que, nas regiões de fronteira, esse processo tem particularidades, o que proporciona novos efeitos no desenvolvimento da educação superior (KNIGHT, 2006; 2009; 2010; 2012), pouco considerados pela literatura da área educacional.

O segundo capítulo, intitulado "Políticas supranacionais e expansão da educação superior na fronteira", analisa o aumento da demanda e, consequentemente, a expansão da educação superior no espaço latino-americano. A mesma, enquanto elemento essencial para integração e desenvolvimento da região, vem sendo visivelmente influenciada por propostas e programas internacionais, propondo-se um modelo de educação superior transnacionalizado diante da internacionalização das economias. Busca-se, também, analisar as implicações dos processos de revalidação de títulos médicos obtidos em instituições estrangeiras, bem como a implementação do Programa Revalida ante os desafios enfrentados pelo Mercosul para a construção de um espaço latino-americano de educação diante de uma heterogeneidade de sistemas educacionais na região.

O terceiro e último capítulo, denominado "Educação superior além-fronteiras: as estratégias institucionais", pretende analisar as medidas e as estratégias utilizadas pelas instituições da Bolívia e do Paraguai para atratividade de estudantes brasileiros, encerrando-se

com as considerações finais, nas quais se discorre sobre as contribuições, as limitações e as recomendações para futuras pesquisas.

Diante disso, a presente investigação deseja contribuir com os estudos que discutem os rumos que a educação superior vem tomando (ou sendo levada a tomar) a partir da concepção e importância estratégica conferida a ela frente às novas demandas da economia mundial.

Também ressalta-se a sua relevância cientifica e social, já que se situa numa área relativamente nova, de poucos estudos e incipiente produção, ainda mais quando são analisadas as políticas educacionais no âmbito do Mercosul, especialmente entre Brasil, Paraguai e Bolívia e as circunstâncias que envolvem a educação transfronteira/além-fronteiras e os processos de revalidação de títulos de educação superior, haja vista a crescente expansão e comercialização da educação nesses espaços.

CAPÍTULO I

EXPANSÃO E DEMANDA POR EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As transformações societais ocorridas nas últimas décadas indicam que os países, pouco a pouco, vêm cedendo e (re)estruturando diversos setores às exigências do mercado produtivo. Essas mudanças, intensificadas, especialmente a partir da década de 1990, vem alterando de forma significativa diferentes segmentos da sociedade em decorrência da acumulação do capital e das novas formas de produção.

Vive-se um momento de intensas e profundas modificações, segundo Dias Sobrinho (2005), capitaneadas pela globalização econômica e que se caracteriza, sobretudo, pela interdependência dos mercados, pelo uso intensivo e extensivo das tecnologias da informação, pelas novas relações entre capital e trabalho, pelo aumento das desigualdades sociais, pela diminuição da presença do Estado na promoção da educação pública, dentre outros.

E são essas transformações, as quais se estenderam desde o plano político, permeando a economia e alcançando a esfera cultural, que notabilizaram o conhecimento como espinha dorsal diante das novas demandas de trabalho, estabelecendo novos modelos formativos, mais adequados à realidade que se impõe.

Essa tendência é facilmente percebida no âmbito da educação superior, que, desafiada a se transformar para atender às necessidades da nova configuração social que se apresenta, passa por um movimento intenso de discussão sobre seu sentido e suas funções, bem como da busca por novos modelos e concepções que comportem o enfrentamento dos novos desafios e demandas.

Todas essas mudanças trazem implicações para o contexto atual da educação superior, marcado, principalmente, por intensos processos de expansão e privatização, e que tem levado as IES a reverem seu papel e sua proposta formativa, que podem estar a serviço dos mais

diversos interesses, desde a reprodução da lógica tecnicista até a criação de um modelo de emancipação.

Frente a esse quadro, é possível entender as mudanças empreendidas na educação superior e os mecanismos que engendraram essa expansão, especialmente quando a participação de novos atores, como os organismos internacionais, passaram a conferir à educação um importante papel para a reestruturação do mundo do trabalho e a manutenção do capitalismo e que, por conseguinte, acabaram afetando a educação superior brasileira.

Desse modo, o capítulo a seguir tem como finalidade entender o processo de reformulação pelo qual passou o Brasil, a partir da década de 1990, envolvendo o ajuste de políticas e a redefinição do papel do Estado, como também as mudanças do processo interno de expansão da educação superior brasileira, engendradas durante os governos FHC e Lula da Silva e que apresentam uma predominância acentuada do setor privado no oferecimento das vagas.

1.1 – Processo de globalização e implicações para a educação superior

Para entendermos as políticas da educação superior nas sociedades atuais e em âmbito mundial, é importante observarmos como elas estão relacionadas às mudanças impostas pelo processo de globalização econômico que circunda o mundo contemporâneo, provocando mudanças no cenário internacional e nacional.

A ascensão desse modelo de organização político e econômico mundial, denominado globalização, vem estabelecendo, desde as últimas décadas, novas formas de integração para países, regiões e pessoas.

De tal modo, a globalização não é um fenômeno novo, e muitos afirmam que ela teve início já com as grandes navegações transoceânicas e com a colonização do extremo oriente e das Américas pelos europeus, assim como observa Casassus (2001, p. 08), ainda que o campo multidisciplinar da globalização seja recente, os processos de globalização não o são, remontando já ao descobrimento da América e ao “sistema global da Península Ibérica, estabelecidos há pouco mais de 500 anos. O que é recente é a ampliação das áreas que se veem afetadas pela globalização e a velocidade com a qual está ocorrendo [...]”.

A partir da ótica de Castro (2011, p. 21), a globalização pode ser entendida como a “intensificação das relações sociais que ligam localidades distantes, de tal forma que

acontecimentos locais são influenciados por fatos que ocorreram em locais muito distantes e vice-versa".

Morgado (2009) identifica-a como um fenômeno que tomou proporções gigantescas nas últimas décadas,

> tornando-se impossível ignorá-la quer quando analisamos o tempo presente tentando compreender os efeitos que a catadupa de transformações políticas, económicas, sociais e culturais provocou (e continua a provocar) no nosso dia a dia, quer quando especulamos sobre o futuro, procurando vislumbrar os sinais dos tempos vindouros e idealizar soluções para os desafios e problemas que todo esse processo gerou (p. 38-39).

A chamada globalização, para Dias Sobrinho (2005), assinala o quadro político e institucional no qual o modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo nos últimos anos, e, apesar de estar comumente relacionada à economia e à tecnologia, a globalização é multidimensional e relaciona-se também com as dinâmicas culturais, políticas, éticas, dentre outras.

Assim, apesar de não haver uma definição precisa, o termo globalização tem conferido novos significados a indivíduos e sociedade, promovendo mudanças que vêm conformando, aos poucos, diversos setores da sociedade às exigências do mercado produtivo e configurando ou ressignificando o conceito de Estado-Nação, com base em discursos de redução e descentralização do Estado em favor de um governo supranacional. Segundo Krawczyk (2000)

> a virada do século caracteriza-se por transformações profundas nas esferas da economia, das instituições sociais, culturais e políticas – bem como na natureza das relações entre essas diferentes esferas. Tal afirmação está longe de ser nova, assim como não são novas as constatações de que essas mudanças se inscrevem num processo crescente de mundialização da economia e de reestruturação da divisão internacional do trabalho, de perda da autonomia dos Estados nacionais, de desregulamentação dos mercados e de modificação dos parâmetros de representação política (p. 01).

Para Ianni (2003, p. 56), o processo de mundialização do capital passou a se constituir como novo cenário para as economias mundiais, transformando-as a partir desse momento em "fronteiras de negócios, inversões, associações de capitais, transferências de tecnologias e outras operações, expressando a intensificação e a generalização dos movimentos e das formas de reprodução do capital em escala mundial".

Essa nova dinâmica alterou as formas de organização da vida em sociedade a partir da mundialização crescente das atividades econômicas e das transformações na área das informações e comunicações.

Carnoy (2002) destaca que esse processo implica numa revolução na organização do trabalho, na produção dos bens e serviços, nas relações internacionais, inclusive na cultura local. E ressalta que "nenhuma população está isenta dos efeitos de tal revolução que transforma o próprio princípio das relações humanas e da vida social" (p. 22).

Segundo Barbalho (2007), o processo de globalização e a reestruturação produtiva definiram a nova dinâmica dos processos de trabalho atualmente:

> A reestruturação produtiva e o processo de globalização, nas últimas décadas, determinaram relações econômicas flexíveis, respondendo ao novo formato assumido pelas economias mundializadas, delineado em meio a um movimento tão rápido como jamais se viu na história. Associada a tantos eventos, vem a se desencadear a redefinição do papel do Estado, apoiada em princípios neoliberais que passam a orientar as relações deste com a sociedade civil e com a sociedade política. A base técnica, caracterizada pela eletroeletrônica que fundamenta o novo modelo de produção, a partir de meados de 1970, no qual o toyotismo é uma das maiores expressões, produziu também modificações no processo de trabalho traduzidas na solicitação de novas formas de produção e de uso do conhecimento para ampliá-lo e torná-lo mais rápido e eficiente (p. 53).

Essa lógica, conforme Ianni (2003), atende às regulamentações de um novo modo de produção, em constante modificação e acelerado processo de internacionalização, pois "à medida que se torna dominante lança luz e sombra, formas e movimentos, cores e som, sobre muito do que encontra pela frente". E complementa: "no curso da história da globalização do capitalismo, muito do que se encontra pelo caminho, transfigura" (p. 172).

Nessa perspectiva, empresas e organismos multilaterais[19], a partir de uma articulação de política global, têm estabelecido diretrizes e orientações para diferentes projetos a serem desenvolvidos pelos governos nacionais. Esses projetos são elaborados por concepções que atendem as determinações desses organismos e aos interesses do capital. Ianni (2004, p. 318) destaca que essas organizações se transformam em poderosas e eficientes estruturas de poder, detentoras de "recursos financeiros, técnicos e organizacionais".

E são esses atores que vêm, nas últimas décadas, constituindo e disseminando os fatores para que um país seja ou não economicamente desenvolvido e recomendando as ações

[19] A saber alguns organismos multilaterais são a Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM).

a serem executadas para que aqueles em desenvolvimento adquiram condições para se inserirem nesse contexto.

Desse modo, as mudanças ocorridas no cenário mundial, afetadas diretamente pela globalização, ocasionaram inúmeras alterações no âmbito das políticas sociais e dentre elas as políticas educacionais. Assim, convencionou-se atribuir à educação a capacidade de oferecer condições necessárias ao desenvolvimento econômico e social de um país.

Nessa perspectiva, Brunner (2002) ressalta:

> o certo é que a partir dos anos 80, os governos, grupos dirigentes, os intelectuais e os meios de comunicação, juntamente com organismos internacionais [...], começam a identificar a educação como o principal instrumento para o desenvolvimento dos países, o crescimento das economias, o aumento da produtividade e o meio de superar ou pelo menos estreitar o abismo interno da pobreza e o externo do conhecimento e da tecnologia que separa os países desenvolvidos dos que estão em vias de desenvolvimento (p. 16-7).

É importante assinalar que a educação enquanto fruto de um processo histórico e configurada no bojo das relações sociais e de produção esteve sempre atrelada às determinações dos agentes econômicos (GUZZO; EUZEBIOS FILHO, 2005). Nesse sentido, Piletti e Praxedes (1998) ressaltam que a ideia predominante é a educação estar articulada de acordo com a ideologia de mercado e atuar como principal formadora de recursos humanos disponíveis para o crescente nível de competitividade internacional.

A partir dessas constatações, Carneiro e Novaes (2009) dissertam sobre essa nova realidade

> os novos marcos técnico e econômico de desenvolvimento levaram setores mais tradicionais de economia, como a indústria, por exemplo, a reduzir a oferta de trabalho. Essa situação vem elevando o índice de desemprego principalmente entre as camadas com menor nível de formação. De outra parte as atividades da chamada nova economia, como o setor de serviços, vêm enfrentando dificuldades em compor quadros profissionais com qualificação adequada para desempenhar funções que exigem o domínio de novas tecnologias (p. 65).

Desse modo, os espaços para o exercício do conhecimento se expandiram, suscitando reflexões sobre o tipo de relação desejada entre educação e sistemas produtivos. As instituições educacionais passaram, então, a sofrer pressões – controle e avaliação – para que instituíssem mudanças em resposta às demandas por formação profissional. Chauí (2001) observa que existe hoje uma crise na universidade, na sua finalidade e no seu sentido, porque,

em lugar de criar elites dirigentes, ela está destinada a moldar os trabalhadores para um mercado sempre incerto.

Esse fator levou ao surgimento de novas modalidades de oferta educacional, como as universidades corporativas, os centros de pesquisa e desenvolvimento, programas de ensino à distância, dentre outros. Além disso, a indústria e as empresas também empreenderam ações nesse campo, levando as instituições de educação superior – preponderantes até então na formação de profissionais – a estarem diante de uma crise de legitimidade frente à difícil tarefa de suprir as demandas da sociedade e dos sistemas produtivos.

Segundo Porto e Régnier (2003), no que se refere às características do setor educacional:

> [...] as mudanças passam do modelo organizacional fechado do ensino superior para um modelo desregulamentado, onde se detém apenas a comunidades locais voltadas a especializar o aluno, implicando em desaparecimento e fusão das universidades; referente às mudanças na estrutura do setor educacional, surge a figura das universidades corporativas, empresas instrucionais (que são empresas prestadoras de serviços às universidades no domínio do ensino superior) e entidades de intermediação, que funcionam voltadas para estabelecer a comunicação entre os provedores de educação superior e os consumidores (p. 19-20).

Essa realidade evidencia o surgimento de um leque de tendências e possibilidades no que diz respeito às políticas educacionais no âmbito da educação superior, especialmente a partir das orientações emanadas por organismos multilaterais que fomentam o desenvolvimento.

Esses organismos, como o Banco Mundial (BM), estabelecem novos parâmetros para a educação superior e passam a incluir em suas agendas, políticas e ações, voltadas para esse nível de ensino. Essas orientações têm se constituído tema de publicações, seminários e conferências em âmbito global nas últimas décadas[20], como o documento do BM "La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiência", editado no ano de 1995, e que exibia quatro orientações no que diz respeito à reforma educacional, ou seja,

> (1) Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; (2) Proporcionar incentivos para

[20] A UNESCO realizou em Paris, no ano de 2003, um seminário de pesquisa global com o tema: Sociedade do Conhecimento *versus* Economia do Conhecimento: conhecimento, poder e política, e em 2005 publicou um documento intitulado *Hacia las sociedades del conocimiento*. O Banco Mundial publicou um documento, em 1995, intitulado *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiência*, e em 2003, o documento *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para la Educación Terciária*, trazendo recomendações para a educação superior.

> que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação de estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e resultados; (3) Redefinir a função do governo no ensino superior; (4) Adotar políticas destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 04).

Os direcionamentos contidos no referido documento identificavam a iniciativa privada como um setor com grande potencial para atuar na educação superior. Do mesmo modo, o Estado deveria mudar a sua posição de controle direto do sistema de educação superior e promover um ambiente de políticas favoráveis para ele. Lorenzet (2011) destaca que o BM, ao defender o afastamento do Estado e a ascensão da iniciativa privada, baseou-se em três argumentos centrais:

> o primeiro diz respeito à ampliação do número de vagas, através do envolvimento privado, o segundo alerta que o modelo de pesquisa tornou-se inapropriado e que a competitividade propiciará a regulação, a qualidade e a eficiência, prevalecendo as melhores instituições. E por fim, o terceiro argumento é que com a entrada do setor privado o custo público irá baixar (p. 29).

Seguindo essa lógica para inserção ao mundo do desenvolvimento, a Organização Mundial do Comércio (OMC) reconheceu a educação como um dos 12 serviços[21] a serem regulados pelo Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (*GATT*), no qual o campo educacional deve se transformar em setor comercial de abrangência global, regido essencialmente pelas forças do mercado.

Desse modo, os caminhos assinalados pelos organismos multilaterais para a educação superior passam, necessariamente, pela privatização e pela diferenciação institucional, pontos que comprometem amplamente questões constitutivas da universidade moderna.

Silva Junior e Sguissardi (2005) entendem que esse modelo proposto pelos organismos multilaterais BM e OMC caracteriza-se por uma visão de desenvolvimento, na qual a educação não tem o objetivo de elevar a condição humana, mas sim constituir-se como um instrumento de adaptação à realidade e consequente sobrevivência em sua atual configuração.

A consolidação da expansão da educação superior, pelo viés do mercado, segundo Santos (2008), concretiza-se mediante o êxito do mercado educacional e da sua

---

[21] Os 12 serviços são: 1. Negócios (como os serviços profissionais jurídicos, de contabilidade e de arquitetura); 2. Comunicação (como os serviços postais e de telefonia); 3. Construção e serviços de engenharia; 4. Distribuição; 5. Educação (como a educação superior); 6. Meio ambiente (como serviços de saneamento); 7. Financeiro; 8. Saúde; 9. Turismo e viagem; 10. Recreação, cultura e esporte; 11. Transporte; 12. Serviços de cunho genérico.

comercialização, preferencialmente em nível mundial. Desse modo, a diferenciação[22] dos modelos institucionais, a diversificação[23] das fontes de recursos, a institucionalização de novas modalidades[24] educativas tornaram-se o horizonte mercadológico a ser alcançado, na tentativa de atender às demandas do mundo de produção.

Em função dessas mudanças, as instituições de educação superior passaram a buscar a expansão e a internacionalização de sua atuação para adaptarem-se ao mundo contemporâneo. Além do que a internacionalização da educação, entendida como compartilhamento de conhecimentos entre países, vem sendo posta como necessária para o enfrentamento dos desafios desse contexto globalizado.

Nesse sentido, na seção a seguir, explana-se como vem se configurando o processo de internacionalização da educação superior, diante de um cenário que enfrenta os desafios de construir redes de cooperação e produção do conhecimento ou de adequação ao processo predominante de integração econômica global.

1.2 – A internacionalização da educação superior no contexto das políticas supranacionais

As transformações ocasionadas pelo processo de globalização e que têm alterado de forma significava grande parte das atividades humanas chegaram à educação superior estabelecendo novas posturas.

O certo é que, desde a década de 1990, essas transformações trouxeram novos desafios aos estudiosos do assunto e aos formuladores das políticas educacionais, já que apontam, segundo Laus (2003, para o risco da educação converter-se em produtora do conhecimento e mão de obra qualificada como mercadoria para o capital, deixando de lado sua verdadeira finalidade: a construção de um projeto de sociedade e nação. Isso, segundo Maués (2010), acaba ficando mais evidente a partir dos rumos privatistas que a educação superior tem tomado nos últimos tempos, ocasionando uma mudança no *modus operandi* das universidades, quando ela passa a assumir uma visão mais empresarial e mercadológica.

---

[22] Aqui entendidos como centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores de educação ou escolas superiores, diversidade essa, segundo o Relatório da UNESCO (1998), mais adequada às necessidades do mercado de trabalho.

[23] Refere-se a diferentes fontes de financiamento, à criação de diversos tipos de cursos (normal superior, cursos sequenciais, profissionalizantes de nível superior, etc.), como também a diversas formas de ingresso (exame vestibular, notas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) etc.) (SILVA JR; SGUISSARDI, 2000).

[24] Como a educação a distância e os cursos de pós-graduação profissionalizantes.

Isso é corroborado por Oliveira (2009) ao apontar que a expansão da educação superior, especialmente caracterizada pelo viés privatista, é um fenômeno mundial, provocando ações de mudanças do mercado da educação superior principalmente por grupos internacionais em um processo de intensa concentração.

Situar a discussão educacional, nesses termos, implica entender as alterações mundiais provocadas pelo capitalismo na atual configuração social. Essa nova conjuntura tem exigido dos estados nacionais e das universidades espaços de integração tanto regional quanto internacional. Assim, alguns países, com o intuito de fortalecerem-se e inserirem-se mais competitivamente neste cenário, formaram blocos regionais, como o Mercosul e a União Europeia, numa perspectiva de fortalecimento regional em face do cenário global.

Segundo Goin (2008), a formação de blocos regionais tem se constituído, desde então, como uma alternativa de agregação de diversos Estados-Nação no sentido de adotarem ações em conjunto para melhorarem as condições em que se encontram economicamente na região e no sistema internacional.

Em função dessas novas configurações, as instituições de educação superior, especialmente as universidades, entendem que é necessário internacionalizar-se para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições. Assim, as significativas mudanças advindas do atual processo de globalização e internacionalização conferiram às instituições de educação superior, segundo Stallivieri e Monteiro (2005),

> uma crescente obrigação em estabelecer novos parâmetros dentro de suas propostas educativas, com a finalidade de desenvolver plenamente o ser humano em sua dimensão social, de forma a prepará-lo para o enfrentamento dos inúmeros desafios de adaptação e capacitá-lo ao domínio dos atuais contextos que se exige aos profissionais da era pós-industrial, seja no aprendizado, no pensamento, na pesquisa, seja no trabalho (p. 27).

Corroborando com a ideia, Panizzi (2006, p. 30) destaca que, frente aos desafios e exigências do mundo contemporâneo, “não podemos mais formar os nossos estudantes como até agora fazíamos. Hoje ‘ensinar’, ‘aprender’, ‘conhecer’ e ‘ter competência’ apresentam outros significados e valores”.

Do mesmo modo, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação enfatizou o processo de articulação, em nível mundial, para a expansão da

educação superior. O evento[25], organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1998, deu destaque para o discurso predominante de que o novo século trouxe grandes e novas demandas para a educação superior, requerendo uma ampla diversificação desse nível de ensino, haja vista sua importância para o desenvolvimento sociocultural e econômico e para "a construção de um futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilidades, conhecimentos e ideais" (UNESCO, 1998, p. 01).

O documento sugere, ainda, o compartilhamento de conhecimento entre as nações e o estabelecimento da cooperação internacional, como forma de minimizar as desigualdades. Além do que a educação superior, caracterizada em sua dimensão internacional, deveria observar as orientações elencadas para atingir e manter uma determinada qualidade por meio do "[...] intercâmbio de conhecimentos, da criação de redes interativas, da mobilidade de professores e estudantes e dos projetos de pesquisas internacionais, levando sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais" (UNESCO, 1998, p. 07).

Essa visão abrangente de cooperação internacional como elemento para a internacionalização abre caminho para o desenvolvimento institucional, compreendendo atividades conjuntas entre as instituições superiores e uma integração com fins mútuos. Desse modo, a diversificação dos sistemas de educação superior, caracterizados por novos tipos de instituições, como as públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, devem trazer novas possiblidades e oferecer, segundo a UNESCO (1998, p. 06), "uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudos de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc.".

Projeta-se, assim, na visão da UNESCO, uma internacionalização que busca não apenas a cooperação internacional entre países, mas uma internacionalização que integre e que precisa ser vista como um processo de transformação da educação superior para enfrentar os desafios do cenário atual. Sendo assim, Castro (2010, p. 09) observa que "[...] a internacionalização emerge das instâncias econômica e política e não das necessidades dos espaços universitários".

Desse modo, para que se compreenda como o processo de internacionalização da educação superior foi ganhando espaço e estreitando relações entre países, destaca-se a

[25] No ano de 1998, realizou-se, em Paris, a primeira Conferência Mundial de Educação Superior, definindo por unanimidade que a Universidade do século XXI deveria considerar o novo papel do conhecimento como fundamento do desenvolvimento sustentável da sociedade e como decorrência a educação como um direito vital.

constituição do Processo de Bolonha, um acordo internacional voluntário entre países para a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), que teve como uma de suas finalidades a criação de uma arquitetura comum e um espaço europeu para a educação superior, em um prazo de dez anos[26] (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010; ROBERTSON, 2009; DIAS SOBRINHO, 2009; LIMA et al., 2008; HORTALE; MORA, 2004).

Assim, a União Europeia, considerada como o mais adiantado expoente dos blocos regionais de integração na atualidade (SANTOS; CAMBOURS DE DONINI, 2010), empreendeu uma estratégia política com vistas a uma maior integração e competitividade mundial. Autores como Moraes (2006), Dias Sobrinho (2005), Rocha e Vaidergon (2009) apontam que esses objetivos tiveram o intuito de tornar a Europa mais visível no cenário internacional.

Por meio do Processo de Bolonha, os governos dos países signatários comprometeram-se em reorganizar os sistemas de educação superior dos seus países a fim de formar profissionais e aumentar a competitividade no cenário mundial. Para isso, dispuseram-se a "promover a criação urgente de um quadro comum de referência, com vistas a melhorar a legibilidade dos diplomas, a facilitar a mobilidade dos estudantes tal como as suas aptidões para o emprego" (SIEBIGER, 2013, p. 47).

Contudo, a construção de uma Europa do conhecimento, a partir de uma área comum de educação superior no continente, tão difundida em seus documentos, e estruturada a partir da construção de consensos entre os governos, não conta com a mesma aceitação entre o meio acadêmico. Uma das críticas é de que essas decisões seriam tomadas de cima para baixo, deixando de fora das discussões os maiores interessados – as universidades, ocasionando mudanças significativas nas formas de organização e gestão delas.

Para Dias Sobrinho (2009), essa reforma foi estruturada com pouca participação da comunidade universitária e passando por cima da autonomia dela. O autor frisa que se

> o mercado determinar a formação universitária, impondo currículos de curta duração e voltados ao atendimento das necessidades laborais e às características dos empregos do momento, muitos da comunidade científica

[26] O ano de 2010 foi decisivo para o Processo de Bolonha, pois, nesse ano, deveria estar consolidado o EEES, no entanto uma reunião entre os ministros dos países participantes do Acordo reafirmou a Declaração até o ano de 2020. Neves (2011) destaca que o balanço da primeira década de implementação das reformas desencadeadas foi, segundo os principais atores envolvidos no processo considerado, positivo. Isso não significa que todos os seus principais objetivos foram plenamente atingidos e que, em seus desdobramentos, o processo não mereça críticas. "Significa que suas motivações continuam a ser reconhecidas como válidas e que a direção das mudanças é, ainda, percebida como correta" (p. 199).

> temem que a universidade perca suas perspectivas de longo prazo e se afaste das referências sociais (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 144).

Da mesma forma, Moraes (2006) observa, que embora a constituição do Processo de Bolonha perpasse a consolidação dos processos de interação, ele não foge àquilo que é preconizado às universidades mundo afora nas últimas décadas, ou seja, é um processo que "prioriza a diversidade, a competitividade e a adaptação da formação ao mercado de trabalho e a mobilidade acadêmica" (MORAES, 2006, p. 188).

Observa-se, com isso, que o Processo de Bolonha tem recebido críticas especialmente da comunidade universitária, a qual sinaliza, para problemas em relação ao contexto acadêmico, as funções essenciais da educação superior, a perda da qualidade e da autonomia das instituições e a mercantilização do setor público.

Essa crescente valorização do conhecimento, aliado às mudanças da sociedade atual e que têm levado a educação superior a assumir forte relação com os processos de produção, acabam fomentando a movimentação e o deslocamento de pessoas de um país para outro em busca de melhores condições de vida e oportunidades de crescimento profissional. Observa-se, desse modo, que as reformas institucionais que se estabeleceram ganharam alcance mundial em diversos espaços. Porém, em todas elas as preocupações mercadológicas estão provocando mudanças estruturais nos países, o que tem afetado seriamente a educação superior nos aspectos sociais e econômicos.

É possível perceber a preocupação das nações em alterar suas estruturas internas, jurídicas e legislativas para impulsionar o mercado, o que acarreta sérias consequências para as instituições de educação superior. Além da perda da autonomia, há ainda a redução de financiamento das IES públicas, a abertura indiscriminada de IES privadas para atender a economia e o ensino direcionado para atender interesses mercadológicos (SANTOS, 2008).

Essa tendência mercadológica vem produzindo um novo modelo de regulação das políticas para a educação (CATANI; OLIVEIRA; MICHELOTTO, 2011; OLIVEIRA, 2009; DIAS, 2003; DIAS SOBRINHO, 2003; OLIVEIRA; CATANI; DOURADO, 2001), fundamentado em um modelo educacional gerencial, embasado na lógica de produção e reprodução oriundos do mercado.

Desse modo, depreende-se que o processo de globalização tem influenciado as políticas como um todo, ocasionando, segundo Ball (2001), o desaparecimento aos poucos

> da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e concomitantemente o abarcamento de todo estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (p. 100).

Cumpre destacar que a relação entre o global e o local tem ganhado destaque em várias partes do mundo e se feito presente em acordos e projetos de crescimento econômico, com ênfase em especial na expansão da educação superior, inclusive na América Latina, onde a atenção do mercado está focalizada na expansão da educação superior para fora das fronteiras nacionais (AROCENA, 2004).

Essa lógica tem estabelecido uma nova relação entre Estado e setor público, levando os governos a adotarem políticas específicas para determinados setores, entre eles a área educacional, o que poderia, segundo Ball (2001), acarretar no desaparecimento das políticas locais, em diferentes campos – econômico, social e educacional a favor de uma concepção única de políticas para a competitividade.

Contudo, o autor ressalta que a maioria das políticas, como produto de acordos, "são frágeis, algo que pode ou não funcionar, elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência [...]" (BALL, 2001, p. 102).

Dale (2009) destaca que temos assistido a uma mudança em relação à natureza das economias, políticas e sociedade, ocasionando, desse modo, a criação de novas formas de governação supranacional com formas de autoridade sem precedentes. A educação, elemento importante dessa relação entre o espaço local e o mundial, adquire caráter central em relação aos diferentes papéis, propósitos e resultados dentro dos modelos nacionais e regionais de educação:

> de uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, [...]. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004, p. 441).

A partir dessas constatações, as políticas educacionais têm buscado a expansão de um sistema educativo em nível mundial e a adoção de um sistema de escolarização institucionalizado. Isso, segundo Dale (2004), acaba fortalecendo as relações entre

globalização e educação, dado que estes fatores, que até muito recentemente eram "amplamente determinados em nível nacional, estão a tornar-se crescentemente elaborados através de agendas estabelecidas pela economia política global e não como problemas localmente percebidos" (p.441).

Se é verdade que nos contextos global e local as IES são desafiadas a alterar o sentido profundo da sua missão, importa observar que a nova conjuntura mundial conduziu a educação superior para um processo de internacionalização, segundo a qual sua dimensão tem abrangido a mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e gestores, estabelecendo conexões e criando redes de saber universal.

Para Knight (2006), esse movimento de circulação de pessoas, projetos, programas, conhecimentos, currículos, enfim, ideias em espaços transnacionais é um fenômeno mundial e crescente, especialmente considerando as questões comerciais que podem envolvê-lo. Para a autora:

> a mobilidade de estudantes, professores, conhecimento e valores tem sido parte da educação superior por séculos, mas somente nas duas últimas décadas tem tido um significativo crescimento na mobilidade de programas e serviços físicos e virtuais. Isto apresenta novas oportunidades – para o aumento do acesso à educação superior; para alianças estratégicas entre países e regiões; para a produção e trocas de novos conhecimentos, para o movimento de acadêmicos e profissionais, [...]; para a melhoria da qualidade acadêmica. Mas assim como a lista de potenciais benefícios é longa e variada, assim é a lista de riscos potenciais (KNIGHT, 2006, p. 64-5) [Tradução nossa].

De acordo com Morosini (2006, p. 97), a internacionalização da educação superior é compreendida como um processo recortado por um viés no qual "a soberania do estado-nação, presente nos estágios anteriores [...], passa a ser conflitiva com o poder que se coloca acima dos Estados. A internacionalização torna-se transnacional".

Essa situação, segundo Vitelli (2013), tem levado as instituições de educação superior a repensarem seu papel diante da sociedade, como também englobar novos públicos frente à adoção de novos modelos e formatos institucionais. Assim, Stallivieri (2004) observa que

> os inúmeros desafios, que estão surgindo no momento em que chega o novo século, impulsionam as universidades a buscarem um grau de internacionalização muito mais elevado. A globalização da economia, do comércio, dos processos de produção e das telecomunicações criaram um cenário interconectado. A globalização da cultura, da ciência, das tecnologias exige de nossos estudantes universitários um nível de competência e de formação muito mais sólido e competitivo. Torna-se

> mister, então, que as instituições estejam preparadas para oferecer soluções a esses novos desafios (p. 03).

Segundo Castro (2011), as IES de hoje têm a difícil tarefa de preparar para um mundo globalizado, sem fronteiras e centrado no conhecimento. Tal fato decorre da necessidade dessas instituições competirem em condições de igualdade tanto a nível nacional quanto internacional. Stallivieri (2004) acrescenta que os novos contextos

> impelem a universidade a revisar e a atualizar as suas estratégias a fim de que seus estudantes e egressos passem a contar com as competências essenciais acadêmicas e profissionais que lhe permitam interagir numa sociedade cada vez mais multicultural e internacional, com rápidas mudanças em seus sistemas (p. 24).

Nesse sentido, é certo que as transformações no contexto global alteraram as relações entre países e, consequentemente, o papel das instituições de educação superior. Governos, empresas e instituições passaram a ter no conhecimento o grande referencial para planejar seu futuro.

Essas alterações, para Stallivieri e Monteiro (2005, p. 98), atribuíram às IES a obrigação em estabelecer novos parâmetros dentro de suas propostas educativas, com o intuito de desenvolver/capacitar plenamente "o ser humano em sua dimensão social, de forma a prepará-lo para o enfrentamento dos inúmeros desafios de adaptação e capacitá-lo ao domínio dos atuais contextos [...]".

Assim, em tempos de globalização, a regulação[27] da educação é cada vez mais realizada em contextos supranacionais, impondo-se, por um lado, um padrão comum de se pensar a formação para o mercado de trabalho, e por outro, a privatização e a mercantilização dos serviços educacionais.

Dada sua enorme importância, a educação superior, mais do que nunca, é hoje um "campo" permeado por grandes tensões e conflitos de interesses. Para Dias Sobrinho (2004),

> não se tratam apenas de divergências sobre um ou outro aspecto secundário, mas sim, no essencial, de contraditórias concepções sobre educação, particularmente esta de nível superior, intimamente vinculadas às visões de mundo. Essas contradições geram grandes tensões no ambiente universitário e na comunidade educativa em geral, pois extrapolam os limites físicos dos estabelecimentos de ensino e as culturas dos laboratórios de pesquisa, intervindo nos ambientes econômicos, administrativos e políticos. Portanto,

[27] Entende-se o sentido do termo "regulação" a partir da assertiva de Barroso (2005, p. 733), ao afirmar que: "a regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema".

> tem elevado interesse tanto para o mercado, quanto para o Estado e a sociedade em geral (p. 11).

Diante da complexidade desses efeitos, as IES, hoje, são levadas a dar respostas a expectativas, tarefas e funções crescentemente alargadas, contraditórias e complexas, além do fenômeno da internacionalização enquanto cooperação e intercâmbios acadêmicos, Dias Sobrinho (2005, p. 144) observa que a "globalização instaura outros processos e objetivos heterogêneos, ainda não muito bem delineados, mas que já impregnam intensamente de motivações econômicas as práticas educativas", de modo que, segundo Knight (2006, p. 18), "a comercialização e a mercadorização de educação superior é considerada como risco número um para todas as IES [...]".

A partir dessas observações e do reconhecimento do papel atribuído à educação, tanto os países desenvolvidos como os em desenvolvimento passaram a reestruturar seus sistemas educativos para ampliar sua capacidade de oferta. Desse modo, na próxima seção, apresentam-se as medidas adotadas pelo governo brasileiro para promover o processo de expansão da educação superior, destacando a diversificação institucional, o ajuste de políticas e a redefinição do papel do Estado.

1.3 – Educação superior brasileira: dinâmicas da expansão e demanda

Concomitantemente aos movimentos identificados no contexto mundial e seguindo as orientações dos organismos internacionais, como BM e Fundo Monetário Internacional (FMI), o Brasil passa a empreender uma série de reformas, notadamente a partir da década de 1990, para redefinir o papel do Estado. De acordo com Sousa e Rangel (2009), os organismos financeiros, exercendo papel de destaque neste cenário, estabelecem diretrizes de adaptações para os países periféricos às novas necessidades do mundo capitalizado.

No caso brasileiro, a crise do desenvolvimento, aprofundada pela chamada década perdida nos anos 1980[28], foi a justificativa nacional para efetuar reformas estruturais no país a partir dos anos 1990. Para Behring (2008) e Sousa e Rangel (2009), o conjunto de fatores

[28] A década perdida é uma referência à estagnação econômica vivida pela América Latina durante a década de 1980, quando se verificou uma forte retração da produção industrial e um menor crescimento da economia como um todo. Para a maioria dos países, a década de 1980 é sinônimo de crises econômicas, volatilidade de mercados, problemas de solvência externa e baixo crescimento do PIB. No Brasil, a década de1980 trouxe o final do ciclo de expansão vivido nos anos 1970, o chamado milagre econômico. Possui por características grande desemprego, estagnação da economia e índices de inflação extremamente elevados. Houve também, na década perdida, perda do poder de consumo da população (REIS, 2009).

políticos, econômicos e sociais, desencadeados na década de 1980, criou as condições propícias para a redefinição do Estado, consequentemente à reformulação econômica e social do país na década seguinte. Desse modo, esses ajustes, conforme os autores, visaram "reformar" o Estado, de acordo com os princípios neoliberais.

Nesse sentido, Oliveira (2005) e Sousa (2010) ressaltam que o Estado afasta-se cada vez mais de seu papel de executor e transfere para a sociedade a responsabilidade pela gestão executora dos serviços. Segundo os autores, à primeira vista isso pode dar a impressão de uma maior autonomia para a sociedade civil na determinação das suas necessidades sociais e no atendimento às populações focalizadas, mas o que ocorre de fato é o Estado exercendo a sua função regulamentadora, isentando-se gradativamente da manutenção dos benefícios e serviços sociais.

Essa proposta de regulação iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) também apareceu no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e, de acordo com Lima (2008), apresentou diferenciações e continuidades[29] em relação ao seu antecessor, evidenciando a manutenção, em uma nova fase da política de ajustes para a democratização do acesso ao ensino e a inserção no contexto mundial.

Corroborando com essa análise, Oliveira (2009, p. 208) argumenta que "[...] as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas [...] e permanências em relação às políticas anteriores".

Desse modo, o Estado brasileiro fez sua incursão no século XXI, propalando um discurso de reformas estruturais[30] que o levariam ao desenvolvimento nacional e projeção internacional. Guimarães et al. (2011) ressaltam

> o Estado brasileiro adentra o século XXI marcado por um processo histórico de submissão/ dependência internacional, construído a partir de acordos/consensos com a burguesia brasileira. Como característica nova, tal processo traz a redefinição do caráter social do Estado brasileiro e o ajuste aos novos ditames do capitalismo em crise e global (p. 23).

Em estreita associação com as medidas implementadas, a educação superior também passou por significativas mudanças, dentre as quais destaca-se a diversificação institucional[31]

---

[29] Para maiores detalhes sobre a continuidade e as descontinuidades da política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008), ver Carvalho (2011).

[30] Segundo Cunha (2003), as reformas empreendidas tiveram por objetivo a contenção da inflação e o ajuste fiscal, denominados de ajustes estruturais, privilegiando a soberania do mercado autorregulável e reduzindo o tamanho e o papel do Estado na esfera econômica e produtiva.

e a intensificação de sua mercantilização (OLIVEIRA, 2009). Assim, desde o final dos anos 1990, assistimos à ampliação da oferta privada de ensino e a constituição, nas IES públicas, de mecanismos mercantis.

Dourado (2002, p. 240) destaca que essas modificações atenderam às recomendações do novo modelo de administração pública gerencial condicionada aos interesses dos organismos internacionais, que pregam, entre outras medidas: a privatização desse nível de ensino; o estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais; a aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; a eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); e a diversificação do ensino superior por meio de incremento à expansão do número de instituições não universitárias.

Diante disso, a política educacional implantada nos governos FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010), privilegiaram o segmento privado na reforma da educação superior brasileira (SOUSA, 2009). Por meio de uma série de instrumentos normativos, que tem como marco referencial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual o Estado assume papel de destaque no controle e na gestão das políticas educacionais[32].

De modo geral, a política de educação superior nos governos FHC e Lula da Silva, mantidas as suas particularidades, promoveu a expansão do ensino privado, a elevação das matrículas na graduação com a redução/otimização dos investimentos públicos para as IES públicas, a consolidação da educação à distância (EaD) e a implementação de avaliações nacionais com controle de resultados (como a implementação do Exame Nacional de Cursos[33] – ENC e seu substituto, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior[34] – SINAES).

As mudanças efetivadas no governo FHC, consideradas estratégicas para o desenvolvimento nacional (SOUSA, 2004), basearam-se no fato de que havia uma crescente

---

[31] Segundo Sguissardi (2000), a diversificação tem a ver com a tese de que a universidade, em seu sentido tradicional, é incapaz de absorver toda a demanda e de preparar os profissionais adequadamente para o mercado, especialmente se considerado o modelo de universidade de referência humboldtiana, que é extremamente unificado e caro. Desse modo é que surge a recomendação de se estabelecer de forma explícita a dualidade entre universidades de pesquisa e de ensino.

[32] O Estado deixa de ser executor ou prestador de serviços e passa a subsidiá-los, sendo um regulador, avaliador do sistema. As funções do Estado passam a ser redefinidas, abrindo-se espaço para o mercado controlar atividades de sua responsabilidade e providas pelo setor público (BRASIL, 1995).

[33] O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos concluintes, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

[34] Criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

demanda por vagas nas universidades, originada, sobretudo, da expansão do ensino médio (DUTRA, 2012).

Sousa (2010) destaca que ainda que a privatização da educação superior tenha tido um crescimento ao longo da história do país

> essa tendência mostrou-se acentuada, sobretudo, no governo FHC. Durante esse governo, houve um crescente afastamento do Estado no que tange aos investimentos e financiamentos na educação superior [...], implicando a grande expansão do setor privado, a estagnação da esfera pública e a diversificação das fontes de financiamento desse nível de educação (p. 05).

Esse processo expansionista foi impulsionado, em parte, por duas legislações implementadas e que facilitaram sua concretização: o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e o Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001. Estes decretos foram os responsáveis pela liberalização da diversificação das IES, sendo o primeiro revogado pelo segundo e esse pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que reorganiza as instituições de educação superior em faculdades, centros universitários e universidades. Para Sguissardi (2006), Reis (2009) e Rangel (2010), os Decretos nº 2.306/97 e 3.860/01 flexibilizaram a estruturação da educação superior no país, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Michelotto, Coelho e Zainko (2006, p. 191), "[...] no período entre 1991-2004, o número de instituições privadas cresceu 267% no território nacional. Em relação ao número de matrículas, a diferença é bem maior, com variação de 311% neste período". Durham (2010) explicita que essa elevação percentual no número de matrículas deve-se também ao fato da presença da mulher no mercado de trabalho, que busca uma melhor qualificação, em que a educação parece ser um degrau mais viável.

Já no governo Lula da Silva, Lima (2008) aponta que a forma de expansão da educação superior brasileira ocorreu, basicamente, por meio de três ações: a primeira por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, com a aprovação do PROUNI, que foi criado com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais nas IES privadas.

Também no governo Lula da Silva, foi implementada a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Essa medida, segundo Lima (2008), impulsionou a expansão geral das matrículas em cursos de graduação, que eram de 5,3 mil em 2001, para 838,1 mil em 2009.

Para Castro (2006), a modalidade de EaD foi, certamente, nos últimos anos a principal alternativa adotada pelas instituições privadas de educação superior para garantia da manutenção e ampliação do mercado. Esse elevado índice de expansão que a EaD gerou tem relação com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)[35], imbricada com a lógica expansionista de formação a partir da otimização dos recursos financeiros estatais.

Por fim, como última ação da política de expansão do governo Lula da Silva, destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência na educação superior e que teve como metas: a elevação gradual dos índices de aprovação para 90% e alcançar a relação de 18 alunos para cada professor (LIMA, 2008).

Desse modo, destaca-se que a política de expansão da educação superior no Brasil implementada nos governos FHC e Lula da Silva, através da adoção de uma série de ajustes estruturais na economia, trouxe implicações diretas para a política educacional brasileira, notadamente para a educação superior.

Um novo cenário pode ser observado nesse nível educacional, não apenas com o crescimento das instituições privadas em todo país, favorecido por uma maior flexibilidade da LDB, mas também com uma nova configuração de ensino, que passou a constituir os espaços de formação, objetivando atender o mundo globalizado.

Dar conta dessa nova configuração de ensino e do universo de transformações requer um olhar especial, pois a diversificação, expansão e oferta têm sido utilizadas mais para atender a lógica capitalista do que para fortalecer o processo de emancipação dos envolvidos.

Assim, ante esse contexto e a crescente demanda por educação superior, o Brasil passa a viver uma experiência peculiar. Por um lado, experimenta os efeitos das grandes transformações em curso, vivenciadas também pelas nações desenvolvidas e, por outro, a responsabilidade de ter um sistema de educação que acumula particularidades e distorções. Neves (2007) destaca que o Brasil conseguiu transformar-se

> numa sociedade moderna com níveis de desenvolvimento que o apresentam como potência emergente mantendo, no entanto, um desempenho

[35] Criada pelo Decreto nº 5.800, em 8 de junho de 2006. Em 2007, 49 instituições (entre Universidades Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica) aderiram ao programa. Em 2009, houve um salto para 87 instituições, acrescidas de Universidades Estaduais. Hoje, o *site* da UAB apresenta 92 instituições vinculadas ao programa, em que se ofertam 929 cursos nos 584 polos de apoio presencial. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br. Acesso em:15 de abril de 2014.

> extremamente precário do seu sistema educacional. Isto agora se mostra como empecilho a suas perspectivas futuras (p. 129).

Falar do desempenho do sistema educacional brasileiro nos direciona a um recorte a fim de identificar as ações implementadas pelo governo federal, principalmente no que diz respeito às implicações para a organização da educação brasileira, evidenciando as ações que nortearam a ampliação da escolaridade obrigatória.

Para isso, vale destacar que, nas últimas décadas, o país vem experimentando uma intensa transformação nos padrões de acesso a todos os níveis de escolaridade. Essa se revela de modo especial na redução expressiva do analfabetismo[36], na expansão da cobertura de matrículas na educação básica (ARELARO, 2005; OLIVEIRA, 2007; ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011) e na ampliação do acesso à educação superior (SILVA JR; SGUISSARDI, 2000; DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003; SOUSA, 2010; OLIVEIRA; CATANI, 2011).

Os censos da educação básica e superior mostram que, em 2013, o país registrou um total de 50.042.448 alunos matriculados na educação básica e 7.305.977 alunos matriculados na educação superior, perfazendo um total de 57.348.425 matrículas, incluindo as modalidades educacionais[37] (INEP, 2013).

Corroborando para o crescimento no número de matrículas, destaca-se que o governo federal vem implementando mudanças importantes no acesso à educação. Uma delas foi a ampliação do número de anos do ensino fundamental, de oito para nove anos, sendo que os entes federados tiveram até o ano de 2010 para realizar as mudanças estruturais na oferta do ensino. Dessa forma, o início da obrigatoriedade escolar brasileira foi antecipado para 6 anos de idade por meio da Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de 9 anos.

Essa etapa da educação básica que antes se limitava à faixa etária de 7 a 14 anos, passou a ser oferecida a crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade. A “quase” universalização do acesso à escola para a faixa etária dos 6 aos 14 anos foi um dos grandes avanços que vieram da Constituição de 1988. Segundo Brito (2012), o Brasil

---

[36] Dados do Censo 2010 destacam que o analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais caiu de 13,6% em 2000 para 9,6% em 2010. Houve queda, ainda, na faixa de 10 a 14 anos de idade: o analfabetismo foi de 7,3% em 2000 para 3,9% em 2010. Disponível em: http://oglobo.globo.com/pais/dados-do-censo-2010-confirmam-reducao-do-analfabetismo-3248285. Acesso em: 10 de abil de 2014.

[37] A saber: educação especial, educação de jovens e adultos, educação superior.

> deu um grande passo na expansão da educação básica reduzindo as desigualdades regionais no campo educacional. Mas essa expansão é mais evidente no ensino fundamental quando constatamos que a taxa de escolarização liquida das crianças de sete (7) a quatorze (14) anos passou de 49,3% em 1960 para 98% (aqui com a inclusão da criança de seis anos) em 2010 (p. 11).

Em 2009, ocorreu mais uma alteração na legislação brasileira em relação ao atendimento escolar. Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, houve a ampliação da escolaridade obrigatória para crianças e adolescentes de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos. Com essa nova mudança, a partir de 2016, o Brasil terá de ofertar ensino a população de 4 a 17 anos e aos adultos que não tiveram acesso na idade adequada.

No caso específico da educação superior, os dados do Censo (2013) apontaram que, dos 7.305.977 matriculados nesse nível de ensino, apenas 3.708.133 (50,7%) estavam na faixa etária adequada, ou seja, de 18 a 24 anos. O desafio brasileiro para esse nível de educação, de acordo com o novo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), tem como propósito elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, até 2024[38].

Os desafios do nível superior são significativos especialmente no que se refere à democratização do acesso e da permanência, ou seja, garantir vagas nas instituições de educação superior, sobretudo nas públicas, de modo que os estudantes que concluam o ensino médio possam dar continuidade aos estudos, tendo condições de entrar e concluir com sucesso o curso escolhido. Além disso, atender também ao grande contingente de pessoas que já concluíram o ensino médio e não tiveram a oportunidade de fazer um curso superior.

A dinâmica de ampliação da educação superior no Brasil apresentava como características, até recentemente, que o acesso era privilégio de algumas classes sociais[39], entretanto, a partir das medidas implementadas pelos governos federais, essa realidade começa a mudar. Dados do Censo de 2013 apontam que a taxa de escolarização líquida na educação superior é de 16,6%, o que significa que ela passou para o atendimento do sistema

---

[38] Taxa bruta: é o total de matrículas em um dado nível de ensino sobre a população na faixa etária adequada a esse nível e a taxa líquida é o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua faixa etária.

[39] No início do governo FHC (1995), a taxa líquida de matrículas apresentava um percentual de 5,8%, subindo para 9,6% ao final dele em 2002. Fundamentado na dimensão do sistema, definido por Trow (2005), pode-se afirmar que, no período compreendido entre 1995-2002, o sistema de educação superior brasileiro era elitista.

de massa[40]. Contudo, ainda são muitos desafios a serem superados, especialmente no que se refere à ampliação do acesso e da permanência e as correções das distorções idade/série.

Para retomarmos discussão anterior, destaca-se que o Brasil passou por duas grandes fases, que marcaram os períodos de expansão da educação superior diante da necessidade de democratizar o acesso a esse nível de ensino a toda a população.

A primeira fase ocorreu no período da Ditadura Militar (1964-1985), quando o número de matrículas aumentou significativamente no transcorrer dos anos de 1964 a 1980, com visível aumento no número de IES. Esse fenômeno é explicado pela modernização econômica e pela exigência de recursos humanos mais qualificados (SOUZA, 2001). A esse respeito, Macedo et al. (2005) destacam:

> a expansão do sistema no período é na verdade suportada pelas instituições não universitárias, predominantemente privadas. Em 1980 o país contava com 882 instituições de ensino superior: 65 universidades, 20 faculdades integradas e 797 estabelecimentos isolados. O total de matrículas, que em 1964 fora de 142.386, passou a 1.377.286 em 1980, 52,6% das quais em instituições não universitárias (p. 130).

Com a Reforma do Estado empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso, acontece a "segunda fase de forte expansão do sistema de ensino superior" (MACEDO et al., 2005, p. 130), a partir da década de 1990. A pressão pelo aumento da procura de vagas na educação superior e o esgotamento dos recursos orçamentários do governo federal em ampliar a oferta de vagas em sua própria rede de ensino favoreceu a expansão desse nível de ensino no setor privado, sobretudo pelas facilidades concedidas à iniciativa privada para abertura de novos cursos[41].

Assim, o processo denominado "democratização de oportunidades educacionais no ensino superior confundiu-se com a mera e atropelada massificação de matrículas, com todo o cortejo de inconveniências [...] pelas quais, ainda hoje se paga um alto preço" (SOUZA, 2001, p. 17).

---

[40] De acordo com o modelo teórico desenvolvido por Trow (2005), existem três fases de transformação do sistema de educação superior: o sistema de elite, o sistema de massa e o sistema de acesso universal. Para o autor, a origem do processo de transição de uma fase do sistema para outra pode ser analisada pelo tamanho do sistema, ou seja, pela ampliação das matrículas efetivadas de determinada faixa etária pertinente (jovens entre 18 a 24 anos). Assim, o sistema de elite tende a acolher até 15% do grupo de jovens entre 18 a 24 anos (grupo etário relevante), e o acesso ao sistema ocorre praticamente em função da classe social dos estudantes. O sistema de massa atende de 16 a 50% do grupo etário relevante, e se considera de todo materializado quando acolhe acima de 30% das matrículas da população estudantil de 18 a 24 anos, e o sistema de acesso universal atende mais de 50% das matrículas do grupo de 18 a 24 anos.

[41] Artigo 45, da LDB 9.394/96, dispõe que "a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização" (BRASIL, 1996, s/n).

Para Michelotto, Coelho e Zainko (2006), a "diversificação" contribuiu para o *boom* da educação superior no Brasil, via rede privada, promovendo a criação de centros universitários, pequenas faculdades, implantação de cursos sequenciais – cursos de pequena duração e cursos de "mestrados profissionalizantes autofinanciáveis" (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 84).

Nesse sentido, a Tabela 1 apresenta a evolução acerca do número de IES no Brasil, compreendendo os governos de FHC (1995-2002), Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2013).

Tabela 1 – Evolução do número de instituições de educação superior por categoria administrativa – Brasil – 1995/2013

INSTITUIÇÕES			
		NÚMERO DE IES*[42]	
ANO	**TOTAL**	**PÚBLICA**	**PRIVADA**
1995	894	210	684
2002	1.637	195	1.442
2003	1.859	207	1.652
2010	2.378	278	2.100
2011	2.365	284	2.081
2013	2.391	301	2.090

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do MEC/Inep, 1995/2013.
Nota: *número de IES compreendida por Universidades, Centros Universitários, Faculdades, IFs e Cefets.

Pela tabela apresentada, verifica-se que, durante o governo FHC (1995-2002), ocorreu um aumento significativo no número de IES, passando de 894 no primeiro ano de governo para 1.637 ao final dele, apresentando um crescimento ativo da rede privada, caracterizado pela quase duplicação do número de IES privadas. Por outro lado, houve um decréscimo de 12,86% na rede pública do mesmo período, com ligeiro aumento em 2002. Desse modo, o

[42] As instituições de educação superior são consideradas pelo INEP em categorias administrativas de dois tipos: 1) as *públicas* são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, categoria em que se incluem as instituições *federais*, *estaduais* ou *municipais;* e 2) as *privadas*, que são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. O INEP incorpora nesta categoria as instituições *privadas com fins lucrativos* e as *privadas sem fins lucrativos*, esta última que abarca IES *comunitárias*, *confessionais* e *filantrópicas*. Disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/tipos_de_instituicao.stm. Acesso em: 15 de abril de 2014.

número de IES públicas, em 1995, representava 23,5% do total, e as privadas, 76,5%, já em 2002, passou a representar 11,9% e 88,1%, respectivamente.

Esse crescimento das IES privadas coincide com a implementação das medidas de redução do papel do Estado, as quais atingiram diretamente as políticas sociais públicas – educação, saúde, cultura e pesquisa cientifica, ocasionando o repasse de serviços considerados "não exclusivos" para organizações públicas não estatais e privadas (PFEIFER; GIARETA, 2009).

Isso é melhor visualizado quando se observa o crescimento das matrículas da educação superior na rede privada neste período, quando elas passaram de 970.584, em 1994, para 2.428.258, em 2002, ou seja, um aumento de 150,2%, contra o crescimento de 52,3% do setor público, durante o período em análise (MEC/INEP, 2004).

Em relação ao governo Lula da Silva (2003-2010), destaca-se a continuidade do processo de expansão da educação superior no Brasil, com prosseguimento ao incentivo às instituições de direito privado, mas investindo-se sobremaneira na ampliação da rede pública, com destaque para o aumento das IES federais e estaduais, pautando-se num discurso de "democratização e da justiça social, fundado no conceito de redistribuição indireta de renda, no sentido de que a expansão do ensino superior passa pela incorporação de setores tradicionalmente excluídos da educação superior" (GOMES, 2008, p. 30).

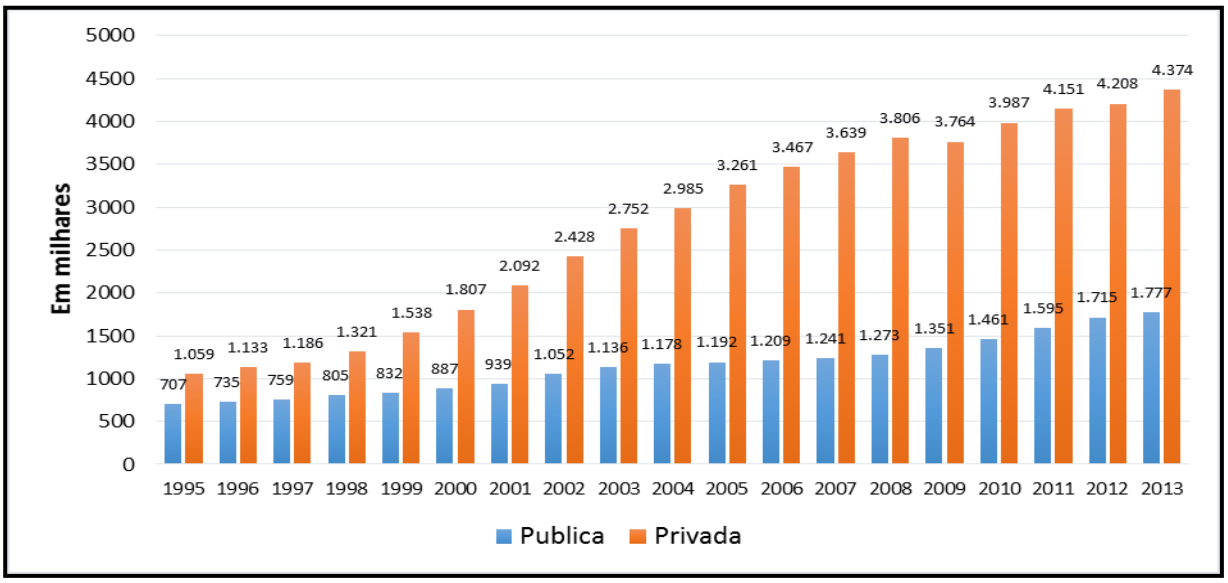
No primeiro ano do governo Lula da Silva, existiam 1.859 IES no país, das quais 11,1% públicas e 88,9% privadas. Posteriormente em 2010, o Censo da Educação Superior contabilizou um total de 2.378 IES, um aumento de 27,9%, mantendo-se a média percentual de IES públicas e privadas, entre 11,7% e 88,3% respectivamente. Nesse sentido, de 2003 a 2010 criaram-se 519 novas IES, sendo 71 públicas e as demais privadas.

Segundo Carvalho (2011), o governo Lula da Silva manteve o crescimento do sistema de educação superior brasileiro, promovendo alterações nas políticas e, paradoxalmente, conservando a lógica da diversificação de cursos e da diferenciação institucional. Essas medidas favoreceram as IES privadas, atendendo, desse modo, à pressão exercida pelo segmento privado/mercantil. Por outro lado, ainda segundo a autora, promoveu-se um redirecionamento das políticas em favor da expansão das IES federais, quando houve uma expansão de 42,6% das IES públicas durante o seu governo, enquanto que no governo FHC ocorreu uma redução, e isso fez uma diferença substantiva no campo da política educacional.

Esse crescimento foi perceptível também nos primeiros anos de governo de Dilma Roussef, quando foram criadas 26 IES no período de 2011 a 2013, destacando-se que ele foi mais significativo na rede pública, quando foram criadas 17 (dezessete) IES contra 09 (nove) da iniciativa privada.

Outro dado relevante que se observa e que assinalou a evolução do setor foi o crescimento acentuado do número de alunos matriculados. Desde o início dos anos de 1990 até os dias atuais, as matrículas em cursos de graduação na modalidade presencial, que era de 1,76 milhão, em 1995, aumentou para 6,15 milhões, em 2013, o que significa um incremento de 249%. Esse crescimento foi mais significativo na rede privada, onde a participação no total de matrículas saltou de 60% para 73,5%, favorecido, sobretudo, pela liberdade da oferta de educação privada na legislação brasileira (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais – Brasil – 1995-2013



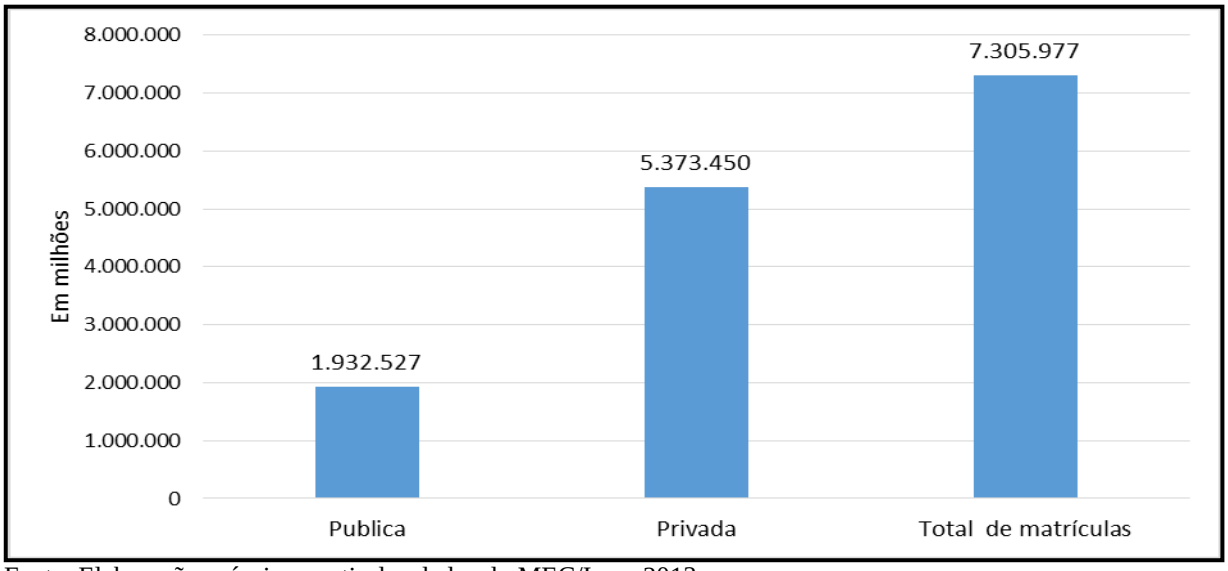
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do MEC/Inep 1995-2013.

Vale destacar que, numericamente, as instituições privadas acompanharam esse movimento e aumentaram nada menos que 205,5% entre 1995 e 2013 no acumulado do período. Enquanto isso, o número de instituições públicas (federais, estaduais e municipais) aumentou 43,3%, também em todo o período. Assim, de acordo com a Tabela 1, existem, atualmente, 2.090 instituições privadas e 301 públicas.

Para o ano de 2013, o Censo da Educação Superior informa que a educação superior manteve um crescimento no número de instituições, matrículas, egressos, funções docentes

entre outros indicadores. Ao se analisar esses dados (Gráfico 2), constata-se que houve 7.305.977 estudantes matriculados na educação superior. Esse número é 3,8% superior ao divulgado em 2012. A maior parte das matrículas ainda está em instituições privadas, 5.373.450, e as demais em instituições públicas, sendo que 1.137.851 estão nas federais, 604.517 nas estaduais e 190.159 nas municipais. Houve um crescimento moderado das IES, com um aumento de 17 unidades para as instituições públicas e nove para as privadas, totalizando 26 instituições a mais para o período de 2012-2013. As matrículas cresceram mais em instituições privadas, 4,5%, em relação ao crescimento de 1,8% das matrículas em instituições públicas. Desse modo, o número de matrículas nas IES privadas representa 73,5% do total de matrículas nos cursos de graduação.

Gráfico 2 – Distribuição de matrículas por categoria administrativa – Brasil – 2013



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do MEC/Inep, 2013.

Em relação à organização acadêmica das instituições de educação superior, o Censo de 2013 informa que ainda prevalece majoritariamente a participação de faculdades com o maior número de instituições (2.016). Já em relação às matrículas, essas se concentram, mais da metade (53,3%), nas universidades, o que representa apenas 8,1% do total das instituições de educação superior. Esse dado é muito importante, haja vista o papel que essas instituições, ao desenvolverem o ensino, pesquisa e extensão, representam para a formação de pessoal no país, inferindo-se que as universidades se configuram com uma maior credibilidade acadêmica, podendo ser um dos motivos da grande procura.

Os dados do Censo da Educação Superior, elaborados pelo INPE, apontam que a taxa de escolarização líquida na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior passou de 9,6% em 2002 para 16,6% em 2013. Especialistas acreditam que, se o ritmo de crescimento se mantiver elevado, até 2022, poderemos chegar à média dos países da OCDE e, consequentemente, alcançar a meta do novo PNE (2014-2024) de 33% da população jovem cursando uma graduação[43].

Nesse sentido, parece que são vários os fatores associados ao movimento de expansão da educação superior no Brasil, que vão desde o crescimento econômico alcançado pelo país recentemente, gerando uma demanda do mercado por mão de obra mais especializada, até as políticas implementadas pelo governo federal por meio da concessão de bolsas e subsídios aos estudantes, como os programas FIES e PROUNI, além da oferta de vagas na rede federal de ensino.

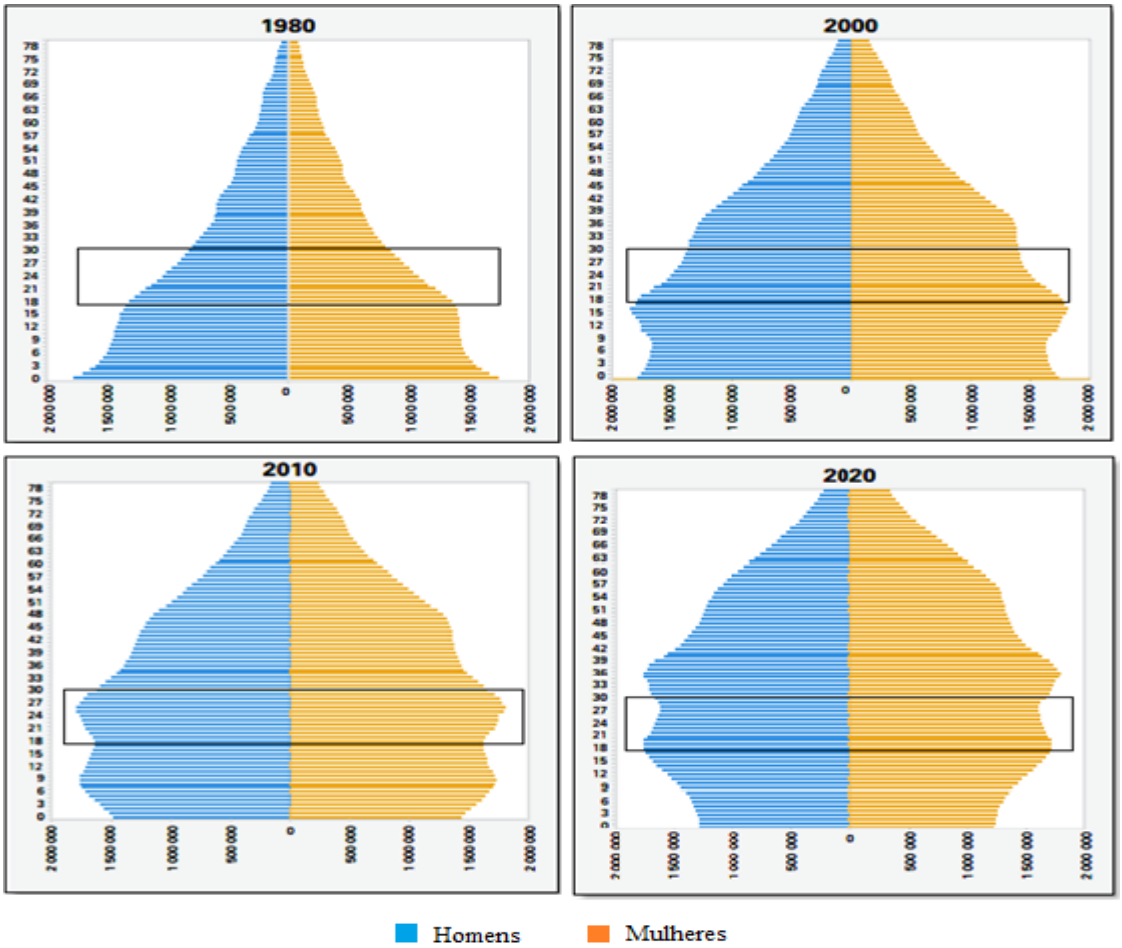
Desse modo, um dos grandes desafios que se fazem presentes diz respeito a compreender as características que apresentam os novos ingressantes, seu perfil e o que desejam enquanto formação pessoal e profissional. Assim, os anos de 1990 assinalaram novas perspectivas no que se refere ao acesso à educação superior, tendo em vista o processo de modernização pelo qual o Brasil atravessa, o que faz da procura pela educação superior um fato constante e crescente. Nesse sentido, destacam-se algumas hipóteses/circunstâncias para esse aumento acentuado da demanda por educação superior nos últimos anos.

O primeiro deles estaria relacionado ao aumento da população adulta de 18 a 24 anos. Segundo apurado no Censo Demográfico de 2010, o número de crianças e jovens, de 0 a 24 anos, apresentou um total de 77.455.114 pessoas, o que corresponde a 40,6% da população brasileira. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) destacam também que houve um aumento considerável da população na faixa de 18 a 30 anos, desde a década de 1990, em virtude das altas taxas de natalidade ocorrida nos anos de 1980. O IBGE informou ainda que a primeira “onda” da população de 18 a 24 anos ocorreu entre os anos de 2000 e 2010, causando um aumento de dois milhões de pessoas deste grupo etário em apenas uma década. A próxima onda desse grupo etário irá ocorrer entre 2016 e 2026. Neste momento, estamos passando pela onda do grupo etário de 25 a 34 anos, que terá seu ápice em

[43] O retrato do ensino superior na instância editorial da Folha de S.Paulo. Reportagem publicada na *Revista Universidade e Sociedade* pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, Brasília, 2014.

2016, terminando em 2020, segundo informou o Instituto. O Gráfico 3, elaborado pelo próprio instituto, mostra as projeções para os próximos anos.

Gráfico 3 – Comparativo da quantidade de habitantes por faixa etária no tempo – IBGE – 1980/2020



Fonte: IBGE - projeção para a população de 1980/2020, revisão 2008.

Outra hipótese que estaria corroborando para a demanda por educação superior estaria associada às exigências do mercado de trabalho. Em um contexto marcado por políticas educacionais afetadas diretamente pelas transformações mundiais, tornaram-se cada vez mais importantes a qualificação profissional e o ensino voltados para atender às demandas imediatistas de mão de obra para o mercado de trabalho.

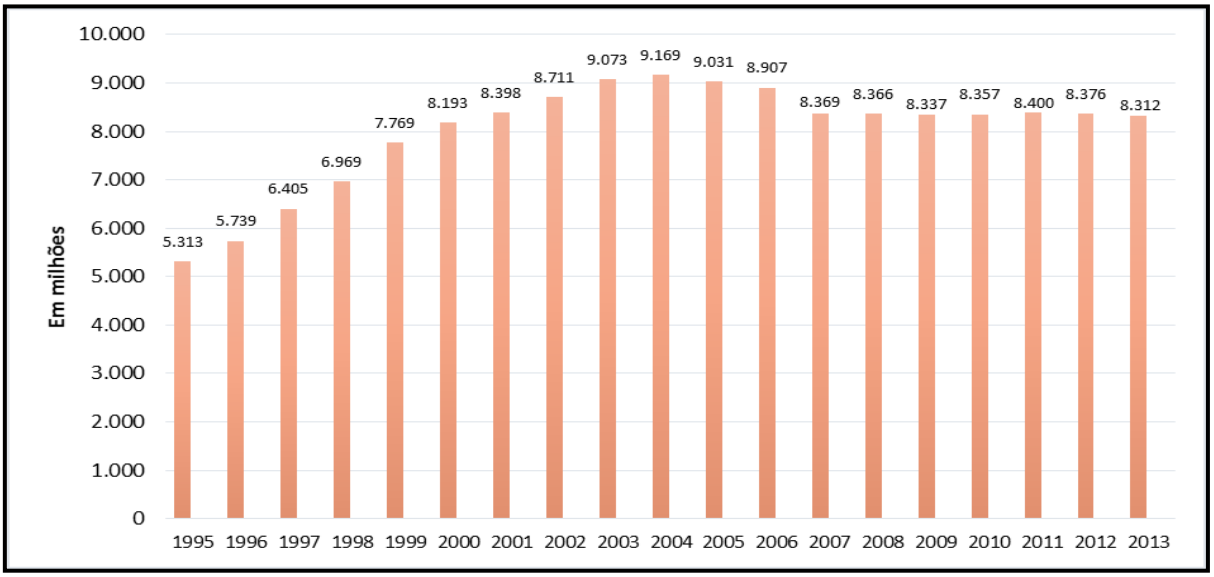
Para Dias Sobrinho (1999, p. 25), “o futuro de uma nação se projeta cada vez mais sobretudo em base de seu capital educativo. Ele é o principal motor das transformações e deve ser o instrumento da compreensão das mudanças”. Para o autor, as profissões se alteram com muita velocidade e, por essa razão, devem acompanhar as transformações da sociedade, ocorrendo, dessa forma, um aumento dos requisitos de capacitação para o trabalhador, em

relação à sua complexidade e ao grau de exigência de conhecimento. Em resposta a essa demanda, a população, especialmente os jovens, tem procurado qualificar-se, inclusive por meio da educação superior.

Mais um fator relacionado à procura por educação superior pode estar associado ao aumento do número de concluintes no ensino médio. Como uma etapa que antecede a educação superior, o ensino médio apresenta uma interdependência em relação a esse nível, ou seja, à medida que cresce o número de concluintes no ensino médio, o acesso à educação superior cresce também. Isso tem sido percebido porque, nas duas últimas décadas, o ensino médio vem alcançando uma crescente expressividade no cenário brasileiro.

Dados do Censo de 2013 apontam que, das 8.312.815 matrículas no ensino médio, 84,4% estão em escolas públicas. Desde 1995, quando registrava 5,31 milhões de alunos matriculados, esse nível vem registrando um crescimento expressivo, atingindo os 9,16 milhões no ano de 2004. Contudo, a partir de 2005, houve uma ligeira queda e uma estagnação no crescimento das matrículas desde 2007, quando havia 8,36 milhões de estudantes cursando essa etapa de ensino. O ensino médio ainda é um desafio para o Brasil e apresentará avanços somente quando as taxas de concluintes do ensino fundamental mostrarem progresso. O Gráfico 4 explicita a evolução do ensino médio no Brasil nos últimos anos.

Gráfico 4 – Evolução do número de matrículas no ensino médio – Brasil – 1995-2013



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do MEC/Inep, 1995-2013.

Um quarto fator em potencial que estaria corroborando para que a demanda por educação superior seja acentuada decorre da maior disponibilidade de financiamento estudantil e bolsas de estudo.

Apresentando um percentual de 73,5% (CENSO, 2013) no número de matrículas, a demanda pela educação superior privada tem sido estimulada por programas como o FIES e o PROUNI. O FIES[44] foi criado em 1999, com o objetivo de financiar até 75% dos custos da graduação em instituições privadas para estudantes com situação econômica desfavorável. A partir de 2005, o FIES passou a conceder financiamento também aos bolsistas do PROUNI[45]. Essas medidas contribuíram para a expansão do número de vagas em cursos presenciais na educação superior. Se em 1995 havia 610.355 vagas, em 2005 esse número aumentou para 2.435.987 e agora em 2013 esse montante chegou a 5.373.450 vagas, registrando o forte crescimento das vagas na iniciativa privada nas últimas décadas.

Por fim, o último fator determinante que poderia estar associado ao crescimento da demanda por educação superior relaciona-se à desregulamentação e à diversificação institucional. Contrariamente à ideia trazida na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual expressava, em seu art. 2º, que "o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e excepcionalmente em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado", a nova LDB, de 1996, abriu a possibilidade para diferentes tipos de organização acadêmica[46].

A LDB concebeu a criação dos centros universitários e os cursos sequenciais, permitiu a substituição do vestibular por outros processos seletivos, flexibilizou os currículos e instituiu os cursos de tecnologia, entre outros. Essa variação de estabelecimentos instituiu um quadro em que, já no ano de 2007, apenas 8% das IES brasileiras estavam organizadas enquanto universidades, tanto públicas como privadas, as quais ofereciam 45% do total das vagas presenciais nesse período. Dados de 2013 reafirmam essa informação com 8,1% das IES organizadas como universidades, com 53,3% do total de vagas. O restante das IES constituem-se em faculdades, centros universitários e institutos superiores, responsáveis pela oferta de 46,7% das vagas presenciais.

---

[44] Disponível em: http://www3.caixa.gov.br/fies. Acesso em: 05 de setembro de 2014.

[45] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/prouni. Acesso em: 05 de setembro de 2014.

[46] Segundo o INEP, os tipos de organização acadêmica são os seguintes: Universidade; Universidade Especializada; Centro Universitário; Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET); atualmente os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETS); Faculdades Integradas; Faculdade de Tecnologia; Faculdade e Instituto Superior de Educação. Desses, apenas universidades e centros universitários são autônomos para criar ou fechar cursos sem autorização prévia, sendo que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é exigência apenas para as universidades.

É importante destacar que a expansão da educação superior, pela via pública ou privada, é hoje parte substantiva da agenda de discussões em nosso país, em decorrência da importância desse nível de escolaridade para nossa época, seja pelo papel que cumpre na formação das pessoas (profissional e humana), seja pelo papel no desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico.

Os fatores condicionantes elencados para essa expressiva expansão, sejam eles econômicos, demográficos, sociológicos, políticos ou culturais, têm produzido efeitos múltiplos e conflitantes. Nem todos podem ser classificados como sendo ou não benéficos e até mesmo alguns deles estão sendo moldados por tensões e embates.

Nesse sentido, pode-se observar que, apesar dos índices de crescimento das matrículas e das vagas na educação superior brasileira, ainda há demandas por esse nível de ensino não atendidas pelas políticas nacionais. Especialmente quando se considera que atualmente apenas 16,6% dos jovens estão matriculados nas instituições de educação superior, ainda quando levamos em conta que as metas[47] do II PNE (2014-2024) apontam para 2020 o atendimento de 33% de jovens nesse nível de ensino, o que explicita a preeminência de novas demandas para esse nível de ensino.

1.4 – Destaques e considerações

Com o advento da globalização e da era do conhecimento, as sociedades têm sido marcadas pela abertura política e econômica, não existindo mais fronteiras diante de um mercado global que se expande a cada dia. Nesse cenário, a educação tem figurado como um recurso de que os países dispõem para enfrentar essa nova estruturação mundial, já que dela depende a continuidade ou inserção dos países, no atual processo de desenvolvimento econômico e social.

Diante da atual conjuntura, caracterizada por um mercado cada dia mais exigente com a qualificação profissional, a educação tem sido levada, especialmente a superior, a passar por

[47] A saber: *Meta 12* – Acesso a educação superior: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público; *Meta 13* – Qualidade da educação superior/titulação do corpo docente: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores; *Meta 14* - Acesso à pós-graduação stricto sensu / Ampliação do número de titulados: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 21 de outubro de 2014.

um intenso processo de adequação, induzindo os países a promover políticas expansionistas para esse nível.

Essas políticas têm sido efetivadas no Brasil, desde os anos de 1990, promovendo movimento caracterizado pela proeminência de oferta de vagas nas instituições privadas, responsáveis por 73,5% do atendimento desse nível de ensino. Esse movimento tem sido identificado pela literatura da área como educação de massa e massificada e que ainda não consegue atender à demanda crescente por esse nível de ensino.

Em algumas áreas/carreiras, a cobrança da sociedade é ainda maior, especialmente aquelas mais atrativas no mundo do trabalho, como a Medicina e que tem gerado demandas específicas que explicitam a irregularidade, a contraditoriedade e a fragilidade das medidas públicas de expansão adotadas até o presente momento.

Diante desse cenário, o presente trabalho busca sinalizar efeitos dessas medidas no contexto das instituições de educação superior, especialmente considerando o processo transfronteira da educação e das estratégias de atratividade, particularmente para o curso de Medicina, em que seus efeitos são mais facilmente observáveis e que serão tratados nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS SUPRANACIONAIS E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FRONTEIRA

O século XXI, longe de ser apenas um marco cronológico, tem sido marcado por profundas mudanças na humanidade, na natureza e nas relações delas emanadas. A educação, de maneira geral, e a educação superior, objeto deste trabalho, encontram-se imbricadas nesse processo. Assim, a relação indissociável entre as transformações globais e o processo de regionalização da educação superior em nível supranacional vem promovendo reformas macroeconômicas e educacionais em vários países, fazendo emergir uma série de debates em torno das influências da economia e do mercado globalizado na formulação das políticas públicas educacionais dos Estados.

Desse modo, as manifestações a respeito do poder transformador da educação carregam em si um sentido nem sempre convergente. Ao mesmo tempo em que vem sendo evocada como mecanismo para aumento da empregabilidade e competitividade, num período em que inovações técnicas e científicas têm se tornado essenciais, configura-se num discurso quase universal de colaborar para promoção da igualdade de oportunidades e de equidade.

Num cenário globalizado, onde "os critérios de teor econômico tendem a prevalecer sobre preceitos culturais e científicos" (MORGADO, 2007, p. 61), a educação superior ganha novas dimensões. A nova economia baseada no conhecimento favorece o crescimento da demanda por mais educação e também alimenta a dimensão internacional. Castells (2001) destaca que a internacionalização é intrínseca ao desenvolvimento da educação superior e a sua expansão é inevitável, diante do tipo de sociedade globalizada e em rede que se vivencia.

Do mesmo modo, seria um erro pensar que a "mundialização do capital" (CHESNAIS, 1996), invasora de vários setores da sociedade, não atingiria com intensidade as instituições de educação superior.

Portanto, as mudanças significativas da economia mundial (do local para o global) e, por conseguinte, a exigência de novos perfis profissionais fomentam um processo de

internacionalização da educação superior, a fim de dinamizar as potencialidades competitivas dos países frente ao mercado mundial.

Entre as medidas de internacionalização da educação superior em curso que se destacam no cenário global, estão os já mencionados Processo de Bolonha e o Mercosul Educacional, que adotam como suas principais estratégias: a mobilidade de estudantes e docentes, a avaliação da qualidade e o alinhamento /"afinação" dos currículos[48].

Assim, neste capítulo contextualiza-se o processo de migração de estudantes brasileiros para instituições de educação superior em países fronteiriços com o Brasil, mais especificamente Paraguai e Bolívia, os quais buscam titulação em nível de graduação. Destaca-se, no entanto, que essa mobilidade estudantil não se concretiza por meio dos programas governamentais instituídos para isso, o que leva à sua não configuração nas estatísticas oficiais de mobilidade nesses espaços, embora se desencadeie nesse cenário.

É bem verdade que, apesar dos índices de crescimento das matrículas e das vagas na educação superior brasileira nos últimos anos, ainda há demandas por esse nível de ensino e, sobretudo, por algumas carreiras, as quais não foram atendidas integralmente pelas políticas nacionais. Especialmente quando se considera que hoje apenas 16,6% dos jovens estão matriculados nas instituições de educação superior, e que as metas previstas para o ano de 2024, no novo PNE, apontam para atendimento de cerca 33% de jovens nesse nível de ensino, o que explicita a preeminência de novas demandas para esse nível.

Nesse sentido, o movimento migratório de estudantes brasileiros para instituições fronteiriças tem sido mais intenso para a carreira de Medicina, cuja demanda tem levado o governo brasileiro a instituir alterações na legislação nacional[49] nos últimos anos, a fim de se aproximar das políticas supranacionais, que visam assegurar que os conhecimentos adquiridos pelos egressos nessas instituições estrangeiras possam ser revalidados entre os países-membros do Mercosul.

---

[48] Considera-se, aqui, as estratégias que tiveram destaque, como aquelas que deram origem a Projetos e Programas específicos, como foram os casos dos programas de mobilidade *Erasmus Mundus* no Processo de Bolonha e o Mobilidade Mercosul (PMM) e o Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA) no contexto do Mercosul Educacional, bem como a definição de agências e programas de acreditação, como foi o caso da ENQA (*European Network for Quality Assurance in Higher Education*) e do ARCU-SUL (Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Caráter Universitário do Mercosul). Também, levam-se em conta os Programas Alfa *Tunning* e Alfa *Tunning* América Latina, que, segundo Eiró (2010, p. 111), "busca alinhar os ideários de Bolonha às propostas educacionais existentes nas universidades, ou seja 'afinar' os currículos para um entendimento comum na região". Para maiores detalhes, ver: Ferreira (2014); Oliveira (2014), Conceição (2013) e Siebiger (2013), além de Eiró (2010).

[49] Nesse sentido, ver: Resolução CNE/CES nº 1/1997; Resolução CNE/CES nº 1/2002; Resolução CNE/CES nº 8/ 2007; Resolução CNE/CES nº 7/2009; Decreto nº 5.518, de 23 de agosto de 2005.

Sob tais considerações, analisa-se inicialmente como tem se caracterizado a demanda pelo curso de Medicina em instituições públicas e privadas no Brasil, onde ele tem se constituído por um ramo historicamente mais seletivo e, por isso, detentor de maior valorização social.

Na sequência, delineia-se o processo de expansão da educação superior entre os países que fazem parte do universo desta pesquisa na busca por uma titulação e como tem se dado o processo de revalidação desses títulos, a partir da implementação do Revalida.

2.1 – Expansão e demanda por educação superior no Brasil: a problemática da Medicina

As políticas públicas para a educação superior brasileira, ao longo das últimas décadas, têm sido indutoras de fortes movimentos expansionistas cujos princípios e estratégias direcionadoras se apoiam num projeto de governo como parte dos planos de desenvolvimento econômico e social.

Nesse sentido, a ampliação do número de matrículas tem aberto novas oportunidades para classes antes restritas a este nível de ensino (DIAS SOBRINHO, 2010; MOEHLECKE; CATANI, 2006). Durham (2005) explica que o aumento da demanda pela educação superior está associado ao enriquecimento e ampliação da classe média, em virtude do desenvolvimento econômico pelo qual o Brasil passou e também pelas novas oportunidades em setores como economia, ciência e tecnologia, que têm exigido um profissional mais qualificado.

Desse modo, a busca por uma vaga na educação superior intensificou-se acompanhando a diversificação das atividades econômicas (BORGES; CARNIELLI, 2005). Assim, a demanda crescente, não sendo suficientemente absorvida pelas IES públicas, permitiu que as IES privadas pudessem absorver este fluxo, ao ponto de, segundo o Censo, em 2013, serem responsáveis por 73,5% do total das matrículas. Segundo Pinto (2004), esse fenômeno da privatização tem tornado

> o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino. Basta dizer que a participação do setor privado nas matrículas no Brasil é quase três vezes maior que a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (p. 730).

Entretanto, a oferta de mais cursos e mais vagas não promoveu uma distribuição uniforme de candidatos por curso, gerando amplas desigualdades referentes ao acesso e à permanência na educação superior (OLIVEIRA, 2011; GOMES, MORAES, 2012).

Do mesmo modo, autores como Silva e Veloso (2010, 2013) e Oliveira (2013) observam que, apesar do aumento das vagas e do número de instituições, grande parte da população continua ainda sem condições de ingressar na educação superior pelo fato de haver algumas "perspectivas mais elitistas de contenção do acesso visando, em grande parte, a manutenção dos diplomas e o *status* dos profissionais no mercado de trabalho" (OLIVEIRA, 2013, p. 22), e, também, "em função da impossibilidade de pagamento das mensalidades dos cursos disponibilizados pela rede privada" (REIS, 2009, p. 15).

Dados do Censo de 2013 indicam que a média de candidatos por vaga nas IES públicas foi de 22,7%, enquanto que nas IES privadas foi de 1,6%, indicando uma maior seletividade das primeiras. Assim, a tendência é a de pessoas de uma posição social mais favorecida classificarem-se para os cursos mais concorridos das IES mais requisitadas, e os menos favorecidos, em contrapartida, ocupando as vagas mais acessíveis de IES menos concorridas (PALAZZO; GOMES, 2012).

Assim, a escolha de um curso superior acontece quase sempre por um prévio grau de seletividade, haja vista que, para cursos de maior prestígio social existe uma concentração de candidatos de nível socioeconômico mais elevado (ALVES; PINTO, 2011). Por outro lado, os cursos de menor prestígio tendem a ser procurados por candidatos de origens mais modestas (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001; BORGES; CARNIELLI, 2005; VARGAS, 2010; DINIZ-PEREIRA, 2011).

Borges e Carnielli (2005) ressaltam que essa concorrência por vaga nos cursos de maior prestígio social é acentuada tanto nas instituições públicas como nas privadas. Esse prestígio social prende-se, por sua vez, à hierarquia das ocupações, ou seja, à estratificação social[50], visão corroborada também por Palazzo e Gomes (2012) e Alves e Pinto (2011), em

[50] Estratificação social é um conceito que envolve a classificação das pessoas em grupos com base em condições socioeconômicas comuns, um conjunto relacional das desigualdades com as dimensões econômica, social, política e ideológica. Quando as diferenças levam a um *status* de poder ou privilégio de alguns grupos em detrimento de outros, isso é chamado de estratificação social. É um sistema pelo qual a sociedade classifica e categoriza as pessoas em uma determinada hierarquia. Ela baseia-se em quatro princípios básicos: (1) é uma característica da sociedade e não simplesmente um reflexo das diferenças individuais; (2) a estratificação social continua de geração para geração; (3) é universal, mas variável; (4) envolve não só a desigualdade, mas também crenças.

que carreiras mais seletivas continuam como tal, enquanto as demais se tornam mais acessíveis a estudantes de origens sociais menos favorecidas.

Desse modo, as associações corporativistas, representativas dos profissionais das carreiras mais valorizadas vão se constituir como elemento de embate ao processo de ampliação da oferta de cursos e vagas. Pode-se observar que, apenas para a autorização de cursos de Medicina, Direito, Psicologia e Odontologia, deve haver a participação dos respectivos conselhos profissionais. Esse ato regulatório da educação superior no Brasil é considerado prerrogativa do órgão público, especificamente do MEC. No entanto, nesses casos há a interferência dos órgãos de classe que, inclusive, é limitante da autonomia de universidades e de centros universitários, conforme prevê o Decreto Federal nº 5.773/2006.

Especificamente, considerando o foco desse trabalho, nos cursos de Medicina, observou-se que o Conselho Federal de Medicina (CFM), como órgão representativo da categoria, vem se manifestando contra o processo de expansão de cursos, usando como argumento a preocupação com a qualidade do ensino em virtude do aumento demasiado de vagas. Também pontua que "[...] este quadro não condiz com as preocupações humanitárias e sociais pertinentes à saúde e à Medicina, e atendem principalmente aos interesses econômicos e políticos de alguns setores da sociedade"[51].

Outro argumento utilizado pelo CFM diz respeito à inviabilidade do aumento do número de vagas de modo que, segundo estudos feitos por ele, ainda que não haja o aumento de vagas, até meados de 2020, o Brasil estará saturado de médicos, concentrando muitos profissionais por Estado, podendo até causar uma crise na categoria[52].

Por outro lado, o governo federal tem ampliado o número de vagas em instituições públicas e privadas, justificando a proposta de se aproximar da taxa de 2,7 médicos por mil habitantes registrada hoje no Reino Unido. Segundo o Ministério da Saúde, a razão no Brasil é de 1,8 médico por mil habitantes – embora o CFM apresente o número de dois profissionais por mil habitantes. O CFM defende que o governo passe a investir na abertura de mais vagas em residência médica e não na ampliação de escolas e cursos de Medicina: "há uma falsa polêmica entre quantidade e qualidade. A preocupação, mais que o número, é a qualidade do ensino", avaliou o presidente do CFM, Roberto d'Ávila. E esclarece: "atualmente cerca de 14

---

[51] Disponível em: http://www.crmpb.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22298:cfm-divulga-nota-contra-a-abertura-de-vagas-em-cursos-de-Medicina-ruins&catid=3. Acesso em: 07 de maio de 2014.

[52] Disponível em: http://www.cremesp.org.br/pdfs/DemografiaMedicaBrasilVol2.pdf. Acesso em: 07 de maio de 2014.

mil médicos se formam todos os anos no Brasil, mas o país registra apenas 7 mil vagas de residência médica”[53].

Essa ampliação faz parte do Plano de Expansão da Educação em Saúde[54], que prevê o aumento em 10% do número de vagas existentes em cursos de Medicina, voltado para regiões consideradas prioritárias. E também do Programa Mais Médicos[55], criado pela Lei 12.871, de 22 de outubro de 2013. O Programa faz parte de um plano de melhoria do atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), com investimentos em infraestrutura nos hospitais e unidades de saúde, além de levar médicos para regiões onde há escassez e ausência de profissionais. A iniciativa prevê também a expansão do número de vagas de Medicina, nos próximos cinco anos, com a criação de 11,4 mil vagas até 2017, em instituições públicas e privadas, juntamente com a ampliação de ofertas de residências médicas.

Assim, por trás das decisões do governo e da oposição das entidades de classes, existe uma demanda reprimida por educação superior, especificamente para o curso de Medicina, mesmo com a efetiva expansão nesse nível de ensino. Nesse sentido, a Tabela 2 apresenta dados sobre o processo de expansão do curso de Medicina e sua demanda no Brasil, considerando o período de 1995 a 2013.

Tabela 2 – Demanda pelo curso de Medicina no Brasil – 1995/2013

Ano	**Nº de vagas ofertadas em cursos de graduação**		**Nº inscrições no vestibular**	
	Total geral	**Medicina**	**Total geral**	**Medicina**
1995	610.355	8.247	510.377	7.888
2013	3.429.715	19.145	11.945.079	969.250

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do MEC/Inep, 1995/2013.

Comparando-se os dados constantes na Tabela 2, observa-se que houve um aumento de 461,9% no número total geral de vagas ofertadas durante o período de 1995 a 2013. Nesse mesmo período, houve um aumento muito menor no número de vagas de Medicina, que

[53] Disponível em: http://www.ebc.com.br/2012/12/cfm-brasil-nao-precisa-de-novas-escolas-de-Medicina-mas-de-mais-vagas-de-residencia-medica. Acesso em: 06 de maio de 2014.

[54] Instituído pela Portaria SESu/MEC nº 109, de 05 de junho de 2012Disponível em: http://www.escolasmedicas.com.br/news_det.php?cod=1651. Acesso em: 06 de maio de 2014.

[55] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19204&Itemid=1231. Acesso em: 06 de maio de 2014.

efetivou na casa dos 132,1%. Por outro lado, o aumento do número total geral de inscrições no vestibular, durante os anos de 1991 e 2013, foi de 2.240, 44%, e, para o curso de Medicina, o aumento chegou a 12.187, 65%. Nesse sentido, evidencia-se uma desproporcionalidade entre demanda e oferta, de forma visivelmente preponderante para o curso de Medicina.

Ainda, nota-se que no ano de 1995 o número de vagas ofertadas para o curso de Medicina (8.246) foi maior que o número de inscrições no vestibular (7.888), ou seja, 359 vagas ficaram ociosas para esse curso. No entanto, em 2013, o aumento no número de vagas para o curso de Medicina não atendeu à demanda, uma vez que houve um déficit de 4.962,6%, ou seja, 950.105 vestibulandos não conseguiram ingressar no curso em 2013.

Nesse sentido, é possível constatar que a demanda pelo curso de Medicina no Brasil apresentou um aumento considerável quando se comparam os anos de 1995 e de 2013. No entanto, mesmo com o aumento de cursos e vagas deflagrado, que chegou a 132,1%, não houve proporcionalidade entre oferta e demanda, o que implicou em alto percentual de demanda reprimida para esse curso.

Além do aumento da demanda reprimida, outro fator que caracteriza o fenômeno da busca por curso de Medicina no Brasil é a privatização do setor. A partir da Tabela 3, pode-se vislumbrar os valores cobrados pelo curso em algumas instituições privadas de ensino no Brasil, os quais, de certa forma, obstaculizam o acesso e a permanência daqueles que pretendem fazer o respectivo curso.

Tabela 3 – Valores das mensalidades dos cursos de Medicina em instituições privadas – Brasil – 2013

Instituições Privadas	Mensalidades
Universidade de Marília (UNIMAR) – SP	R$ 8.886,82
Faculdade São Leopoldo – Campinas – SP	R$ 8.400,00
Centro Universitário do Maranhão – São Luís – MA	R$ 6.354,64
Centro Universitário Nilton Lins – Manaus – AM	R$ 6.224,63
Universidade de Cuiabá – MT	R$ 6.198,00
Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente – SP	R$ 5.950,00
Universidade Cidade de São Paulo – SP	R$ 5.949,00
Universidade Camilo Castelo Branco – Fernandópolis – SP	R$ 5.923,00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das Escolas Médicas, 2013.

É importante ressaltar que há iniciativas do governo federal em ampliar a oferta, como mencionado anteriormente, e também por meio da Portaria nº 109/2012, que pretende expandir as vagas em 11 cursos de Medicina do sistema federal, possibilitando, assim, a criação de 1.615 novas vagas nesse segmento, ampliando vagas em cursos já existentes e criando novos, com ênfase nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Destaca-se, no entanto, que essas vagas serão, na maioria, para a rede privada, impossibilitando o acesso dos estudantes de estratos sociais menos favorecidos economicamente, o que é parcialmente minorado com os programas FIES e PROUNI.

Assim sendo, as políticas governamentais procuram atender às exigências da sociedade, como já mencionado, por meio de programas como o PROUNI, o FIES e a adoção do sistema de cotas, instituído nas Instituições Federais, por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. No entanto, são medidas abrangentes que não atendem às particularidades da demanda por cursos de Medicina.

Essa realidade, fruto da confluência de interesses/pressões, necessidades entre governo e entidade de classe referente ao curso de Medicina, tem gerado embates, envolvendo, também, a sociedade civil. O governo procura ampliar as vagas para o curso de forma a atender às pressões da sociedade, o que não tem sido suficiente. Desse modo, observa-se que a sociedade vem buscando de outras formas de acesso ao curso de Medicina, especificamente quando se observa um movimento migratório ascendente de brasileiros para países fronteiriços.

Discutir sobre essa problemática envolvendo governo, sociedade civil e entidade de classe requer uma reflexão sobre como as políticas nacionais estão respondendo às pressões sociais, de forma a explicitar seus efeitos no contexto das instituições de educação superior. Assim, o curso de Medicina, como uma das carreiras mais atrativas no mundo do trabalho, tem gerado demandas específicas, que demonstram as contraditoriedades e a ineficiência das medidas públicas de expansão adotadas pelo governo federal até o presente momento.

Nesse sentido, analisa-se, na próxima seção, os efeitos na política nacional do processo migratório de brasileiros e estrangeiros que cursam Medicina fora do país e que tentam retornar para efetivar o exercício da profissão.

2.2 – Processo migratório de estudantes para a educação superior de instituições do Mercosul: algumas de suas causas

A educação superior, no espaço latino-americano, tem passado por transformações, a partir dos anos de 1990, para enfrentar os desafios decorrentes das mudanças produtivas e dos avanços tecnológicos. Esta tendência tem gerado alterações nas políticas educacionais, pois, segundo Piletti e Praxedes (1998, p. 223), o modelo atual de educação da região tornou-se "incompatível com qualquer pretensão a competir em iguais condições num mercado mundial altamente dependente de ciência e tecnologia de ponta". Os autores observam, ainda, que os países têm buscado também a adoção de indicadores educacionais "confiáveis internacionalmente" (p. 225), que evidenciem a qualificação da mão de obra para os padrões internacionais.

Desse modo, a expansão e a avaliação da educação superior passaram a constituir-se elementos centrais na política educacional dos países que compõem o Mercosul. Segundo Real (2008, p. 88), "a avaliação educacional, no contexto contemporâneo, passa a se constituir em um pressuposto de qualidade, na medida em que é capaz de mensurá-la [...]". Para Almeida Júnior e Catani (2009), a implementação dos processos de avaliação foram justificados como indutores da melhoria da qualidade educativa.

Observa-se, assim, que a avaliação vem tomando formas de centralidade na medida em que é implementada e testada. Assim sendo, uma cultura de avaliação torna-se vital para os países frente à expansão dos níveis de escolaridade e as exigências ocasionadas com o decorrer das transformações globais. Visão essa corroborada por Dias Sobrinho (2004), ao destacar que a avaliação tem assumido papel de destaque no contexto das reformas educacionais, particularmente da educação superior.

Nesse sentido, destaca-se que a avaliação e o credenciamento de programas e instituições são um fenômeno recente nas universidades latino-americanas. Desse modo, a preocupação com a qualidade dos serviços em educação tem se constituído num desafio para os países latino-americanos[56]. Assim, segundo Guadilla (2010), foi a partir da década de 1990 que a América Latina passou a estabelecer de forma mais dinâmica a avaliação nos seus sistemas educacionais e esse "[...] establecimiento de sistemas de evaluación y acreditación,

[56] Isso, segundo a UNESCO/IESALC, demonstra que o desafio é maior ainda quando se entende a avaliação como uma atividade ininterrupta e transformadora, capaz de assegurar a garantia da qualidade e as possíveis correções para o que for necessário (UNESCO/IESALC, 2010).

fue la política pública más frecuente en la mayoria de los países latinoamericanos" (GUADILLA, 2010, p. 29).

Pode-se observar que desde a constituição do Setor Educacional do Mercosul, na medida em que se implementam planos, ações e metas, tem havido uma convergência para a implementação de políticas de regionalização com enfoque nos mecanismos de avaliação e acreditação, a fim de subsidiar a construção de um padrão de qualidade comum à educação superior dos países-membros e associados ao Mercosul[57].

Da Luz, Melo e Angelo (2005) ressaltam que, apesar das diferenças com o contexto europeu, os sistemas de educação superior da América Latina e, em especial, no âmbito do Mercosul,

> já se defrontam com alguns temas emergentes como a mobilidade de estudantes, professores e egressos, a necessidade de um sistema compatível de créditos, a equivalência entre currículos e tempo de duração dos cursos, a 'legibilidade' dos títulos e diplomas, a avaliação da qualidade e o credenciamento de instituições. São questões agravadas pela grande heterogeneidade dos sistemas de educação superior latino-americanos, em geral com grande rigidez curricular e submetidos à pressão do aumento crescente da demanda (p. 08).

Do mesmo modo, Krawczyk e Sandoval (2012, p. 649) destacam que, diferentemente da Europa, nos países do Mercosul o debate em torno do processo de integração regional "é bastante incipiente porém já existem políticas supranacionais, governamentais e universitárias de regionalização que merecem reflexão". Os autores acrescentam, ainda, que a definição das políticas passa pela dificuldade de se obter consenso entre todos os países-membros, o que atrapalha a aprovação de novas ações e o desenvolvimento de estruturas jurídicas de gestão que possibilitem a constituição de instancias regionais para acreditação.

Dessa maneira, os fatores que impulsionam a instituição de políticas para avaliar e acreditar cursos para a área da educação superior perpassam pela busca de garantir as "melhores condições de empregabilidade e de competitividade regional no âmbito internacional" (KRAWCZYK; SANDOVAL, 2012, p. 652).

---

[57] Para além da centralidade que os processos de avaliação da educação superior ganharam na agenda governamental das nações, a avaliação da educação superior ganha importância também na política supranacional ou regionalizada. O MEXA foi implementado em todos os países-membros do MERCOSUL, inclusive junto às instituições de educação superior brasileiras, no período de 2003 a 2006, com o propósito de promover o reconhecimento recíproco de títulos de graduação universitária nos países participantes (CONCEIÇÃO, 2013). De acordo com o MEC, o objetivo da avaliação é o de "estabelecer padrão de qualidade, com critérios acordados entre os países" (MEC, 2011). Atualmente, está em vigor o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Caráter Universitário do MERCOSUL (ARCU-SUL), visando estabelecer e assegurar critérios regionais de qualidade de cursos de graduação para a melhoria permanente da formação em nível superior, necessária para a promoção do desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região (MEC, 2011).

Nesse sentido, destacam-se que existem algumas particularidades relacionadas à expansão e à qualidade da educação superior entre Brasil, Paraguai e Bolívia que merecem ser analisadas, e que têm gerado desafios e implicações para os países-membros e associados, as quais perpassam pela ressignificação do processo de mobilidade estudantil, a migração dos currículos de cursos de graduação e a construção de modelos de avaliação e acreditação.

Assim, em paralelo aos movimentos identificados no contexto mundial, a procura por um curso de educação superior no contexto dos países latino-americanos tem apresentado um crescimento acentuado nos últimos anos. Segundo relatório da UNESC0 de 2011, o número de estudantes na região aumentou 10 vezes desde a década de 1970, elevando-se para 17,8 milhões no ano de 2007. O relatório destaca, ainda, que existe um crescimento acelerado de matrículas na região para esse nível de ensino.

Os dados estatísticos disponibilizados pela UNESCO informam, também, que, entre os anos de 1999 a 2009, houve um aumento no número das matrículas nos países que fazem parte do universo desta pesquisa, a saber, o Paraguai e a Bolívia, e que tem se mostrado superiores aos padrões de atendimento no Brasil, a partir de 2005 (Tabela 4).

Tabela 4 – Números e taxa de crescimento das matrículas na educação superior entre Brasil, Paraguai e Bolívia – 1999/2009

PAÍS	1999	2009	CRESCIMENTO (%)
BRASIL	2.456.961	6.115.138	148,89
PARAGUAI	66.065	236.194	257,52
BOLÍVIA	252.706	--	--

Fonte: Conceição (2013, p. 30).

De acordo com o apresentado na tabela, Conceição (2013) observa que, enquanto a matrícula brasileira cresceu em torno de 148,89% entre os anos de 1999 a 2009, a matrícula no Paraguai cresceu, no mesmo período, 257,52%. Em relação à Bolívia, desde os anos de 1999, esse país vem apresentando um crescimento superior aos do Brasil e do Paraguai, e,

> embora não haja dados referentes à Bolívia para o ano de 2009, pode-se inferir que há forte crescimento da educação superior nesse país no período em tela, pois os dados divulgados pela UNESCO (2011) apontam a taxa bruta de matrícula na Bolívia em 1999 que foi 33% e a do ano de 2007 chegou a 38%, ou seja, um aumento de 5% no número de alunos atendidos na educação superior em termos de taxa bruta (CONCEIÇÃO, 2013, p. 30).

Além disso, a autora destaca que, no ano de 2004, a Bolívia atendeu 3.965,43 estudantes por cem mil habitantes, enquanto que o Paraguai, durante o ano de 2009, chegou perto desse patamar, atendendo 3.813,54 alunos. Já o Brasil apresentou a menor taxa de atendimento, totalizando 3.158,47 alunos para cada cem mil habitantes no ano de 2008 (CONCEIÇÃO, 2013).

Complementando esses dados, Rodriguez (2007, p. 67) ressalta que a Bolívia tem apresentado um crescimento superior aos demais países da América Latina, pois "em 1982 registrava uma matrícula de sessenta mil estudantes e no final da década chegava a aproximadamente cem mil inscritos".

Frente a esse quadro, destaca-se uma reportagem veiculada no *site Folha de São Paulo* no ano de 2013, que traz dados que apontam a Bolívia como destino de muitos estudantes brasileiros. A matéria informa que se estima que existam atualmente cerca de 25 mil estudantes brasileiros em instituições bolivianas, segundo dados da Embaixada da Bolívia no Brasil. Esse número de brasileiros, conforme a reportagem, equivale a 23% dos estudantes de Medicina matriculados no Brasil no ano passado, ou seja, 110.804 alunos, de acordo com o censo do Ministério da Educação. A reportagem ressalta também que o número de brasileiros estudando Medicina na Bolívia é ainda 16 vezes maior do que os matriculados no curso de Medicina da Universidade de São Paulo (USP). Para finalizar, a reportagem destaca que os fatores que têm levado os brasileiros para o país vizinho residem na ausência de vestibular e no custo baixíssimo dos cursos[58].

Se analisarmos mais detalhadamente os dados acima, veremos que tanto Paraguai quanto Bolívia têm apresentado um crescimento superior de expansão da educação superior em relação ao Brasil. Isso é corroborado pelos estudos feitos por Rivarola no ano de 2008, diante da expansão paraguaia, e por Ostria e Vargas no ano de 2006, perante a expansão boliviana.

No que tange à expansão paraguaia, Rivarola (2008)[59] apresenta dados que ratificam esse aumento diante do seu estudo sobre as instituições universitárias nesse país e o crescimento da educação superior nos últimos anos:

---

[58] Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/11/1366119-Medicina-na-bolivia-tem-mais-brasileiros-que-curso-da-usp.shtml. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

[59] Segundo o autor, o Paraguai passou por uma reforma educacional na década de 1990, favorecendo, dessa forma, a expansão privatista para atendimento da educação superior, contudo sem um acompanhamento de processos avaliativos dessas instituições.

> De hecho, a partir de 1990, la matricula, tanto en las instituciones públicas como privadas experimentan un ritmo de crecimiento nunca antes registrado a nivel universitario. En el ano de 2000, la matrícula de las universidades públicas ascendía a 27.374 estudiantes (45.7%), en tanto que la cantidad inscripta en las universidades privadas alcanzó un total de 32.503 alumnos que representan el 54.3%. [...], esta tendencia de crecimiento no solamente se mantiene, sino que se acelera marcadamente en la medida en que crece el número de universidades, se extiende su espacio de cobertura y a la vez se expande la enseñanza media. Por otra parte, aun cuando las universidades públicas experimentan una aceleración del crecimiento de su matrícula, es evidente que la expansión se realiza fundamentalmente por vía de las universidades privadas (RIVAROLA, 2008, p. 559-560).

Em relação à expansão boliviana isso não foi diferente. Conforme estudo publicado por Ostrias e Vargas (2006, p. 27)[60], no ano de 2006, a Bolívia vem apresentando um aumento no número de matrículas a cada ano, "[...] han passado de algo más de 3.000 alumnos en 1972 a casi 7.000 en 1981, a 14.600 en 1995 y a 30.000 en 2000".

Os autores destacam que esse crescimento de matrículas se deve ao aumento de instituições privadas nos últimos anos, favorecidas por uma regulação estatal fraca e também pela crise no ensino superior público e a adoção de um modelo de mercado livre.

> En el campo de la Educación Superior, se vive una explosión de la matrícula pública, el surgimiento, crecimiento desmedido del sistema universitario privado, complejizando el espacio de la Educación Superior, anteriormente monopolizado por la Universidad Pública; con políticas muy débiles y con un Estado sin capacidad de interactuar efectivamente en este campo (OSTRIA; VARGAS, 2006, p. 34).

Em face do exposto até aqui, observa-se que o Brasil apresenta um processo de expansão menor que os processos bolivianos e paraguaios, no entanto a expansão da educação superior brasileira veio atrelada à preocupação com a qualidade dos cursos ofertados, o que não ocorreu com a Bolívia[61] e o Paraguai[62]. Esses países começam a se preocupar com a qualidade dos cursos oferecidos somente a partir dos anos 2000, quando iniciam as primeiras ações para se implementar políticas de avaliação para os cursos superiores.

O Brasil, no entanto, já tinha iniciado esse processo na década de 1990, quando instituiu as primeiras políticas de avaliação para cursos superiores, como o Programa de

---

[60] Esse estudo foi desenvolvido junto ao Instituto Internacional de *Educación* Superior para a América Latina y Caribe (IESALC) no ano de 2006.

[61] No ano de 2010, ocorreu na Bolívia a sanção da Ley n° 070/2010 que instituiu a *Ley de la educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*, em cujo art. 68 encontra-se a menção sobre *a Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Univeristaria* (APEAESU).

[62] Foi só a partir da constituição do Mercosul Educacional que o Paraguai iniciou o processo de avaliação dos cursos superiores, criando em 2003 a Agência Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) para institucionalizar a avaliação de cursos de graduação e pós-graduação no país (RIVAROLA, 2008).

Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)[63] no ano de 1992. Posteriormente em 1996, instituiu o Exame Nacional de Cursos, o chamado "Provão", para avaliar o ensino de graduação a partir dos conhecimentos e competências apreendidos pelos alunos na fase final do curso, vigorando até o ano de 2003. Por fim, em 2004, estabeleceu-se o SINAES para aferir os cursos de graduação e o desempenho dos alunos, servindo de base para os procedimentos de regulação e supervisão da educação superior para posterior credenciamento, reconhecimento e renovação dos cursos de graduação.

Segundo Real (2013, p. 6), essa superioridade das taxas de expansão paraguaia e boliviana em relação às taxas brasileiras trouxe efeitos, especialmente nos espaços fronteiriços entre esses países e que "incidem principalmente sobre as questões de ordem mercadológica, uma vez que a educação superior está caracterizada pela iniciativa privada nesses contextos".

Desse modo, um dos efeitos ocasionados está relacionado à crescente busca de estudantes brasileiros por instituições de educação superior nos países de fronteira, como o Paraguai e a Bolívia. Destacando-se que esse movimento não se caracteriza por mobilidade estudantil, uma vez que não é fruto de políticas indutoras por internacionalização, como os programas MARCA e PMM (REAL, 2011; OLIVEIRA, 2014), conforme destaque dado anteriormente, entre outros.

Esse movimento, de acordo com Real (2009), pode ser explicado pela proximidade fronteiriça entre esses países e o Brasil e pelas facilidades de acesso a essas instituições, uma vez que não há processo seletivo (vestibular) e a moeda brasileira, o real, é mais valorizada em relação às demais moedas, contribuindo para que a educação privada se torne mais barata para os brasileiros nesses espaços.

Nesse sentido, Real (2011, p. 135) explicita que "existe um movimento de estudantes para outros países, realizado por ações próprias decorrentes da oferta de instituições privadas estrangeiras, facilitando o acesso à educação superior nesses países [...]".

Diante dessa realidade e em busca de uma inserção mais qualificada no cenário econômico e educacional, os cursos mais procurados têm sido os de pós-graduação *stricto sensu* e de graduação, especialmente para a carreira de Medicina, a qual é muito valorizada no Brasil, conforme menção anterior.

---

[63] Segundo Cunha (2004), o PAIUB substituiu o fornecimento de recursos para as universidades que fizessem a adesão voluntária ao programa e, posteriormente, realizassem a autoavaliação.

Knight (2009, p. 189) observa que esse crescimento da demanda por educação superior resultou em uma diversidade de fornecedores de educação, além das fronteiras nacionais, quando eles são classificados em "IES tradicionais e fornecedores novos ou alternativos, os quais enfocam basicamente ensino e prestação de serviços educacionais, em geral com fins lucrativos". Desse modo, a autora argumenta que

> existe uma série falta de dados sólidos sobre o volume e o tipo de programas além-fronteiras e fornecedores. As instituições e os sistemas nacionais de educação têm feito grande esforço para reunir dados confiáveis sobre mobilidade estudantil, mas foi apenas nos últimos cinco anos que os países e as organizações internacionais começaram a rastrear mobilidade de programas e fornecedores. A escassez de informação sobre esses programas cria um ambiente negativo de especulação, confusão e frequentes desinformações. Isso pode ter consequências negativas em relação à confiança que as pessoas colocam na qualidade e segurança do ensino além-fronteiras, e impede a necessária análise para sustentar uma política sólida e estruturas reguladoras, especialmente com fins a credenciamento (KNIGHT, 2009, p. 189).

Cumpre destacar que, apesar do aumento no número de vagas para cursos no Brasil, nos últimos anos, a oferta não tem sido suficiente para atender a algumas demandas. Isso tem levado estudantes brasileiros a buscar esses cursos nos países vizinhos, com ênfase na carreira de Medicina, o que tem produzido efeitos na política brasileira, particularmente no que se refere ao processo de revalidação dos títulos obtidos junto às instituições de educação superior desses países.

Assim sendo, destaca-se, na próxima seção, a política nacional implementada pelo governo brasileiro para revalidação de títulos médicos – o Programa Revalida, processo que consiste em dar validade ao título de graduação obtido em países estrangeiros, habilitando o candidato a exercer a profissão no Brasil.

2.3 – Efeitos da migração de estudantes na fronteira: o caso do Programa Revalida

Diante da internacionalização da educação superior e da intensa mobilidade de docentes, pesquisadores e estudantes nos blocos regionais, na busca por uma melhor qualificação ou posição no mercado de trabalho, o reconhecimento de títulos e estudos tem se tornado uma prática comum.

Küller (2010, p. 51) destaca que, com a crescente oferta de produtos fronteiriços, cresce a necessidade "de estabelecer marcos regulatórios supranacionais e comuns, tanto

visando a garantia de qualidade quanto para permitir/facilitar a circulação de pessoas e programas".

Entretanto, a questão central diante desse movimento além-fronteira é o crescimento de programas e fornecedores privados de baixa qualidade. Nesses casos, Knight (2009, p. 127) alerta para os riscos potenciais desses títulos, ou seja, "não há garantias de que esses títulos terão qualidade aceitável [...]", e que o "fornecimento sem planejamento ou monitoração desses serviços pode trazer riscos ao sistema educacional nacional".

Nesse sentido, a existência de migração de estudantes brasileiros para cursos de Medicina, em instituições de países fronteiriços, tem pressionado as instituições brasileiras a revalidar os títulos obtidos no âmbito dos países do Mercosul. Contudo, essa demanda pode ser considerada um efeito não esperado da política de expansão da educação superior, especialmente por haver entraves para se atestar a equivalência desses títulos e que, de acordo com Lamarra (2004), seriam decorrentes de pontos incongruentes, como: currículo diferenciado, políticas de avaliações distintas, normas jurídico-legais particularizadas, entre outros fatores.

Com isso, alguns reveses têm sido observados nos processos de revalidação dos diplomas de educação superior, principalmente nos de Medicina, devido à crescente expansão do mercado nesse setor e às políticas educacionais no âmbito dos acordos entre os países do Mercosul.

No que tange às normas brasileiras[64], um diploma de graduação oriundo de instituição estrangeira, para ter validade nacional precisa ser revalidado por universidade pública brasileira e que tenha curso igual ou similar, de acordo com a LDB e as Resoluções do CNE nº 8/2007 e nº 7/2009[65]. No entanto, a procura por revalidação de títulos médicos cresceu nos últimos anos (CONCEIÇÃO, 2013), e a revalidação feita pelas universidades tornou-se um processo moroso e não padronizado, pois cada instituição de ensino adota regras próprias para o processo, podendo até serem solicitados exames complementares para os candidatos e a complementação de estudos[66].

---

[64] Desde a década de 1970, quem se formava em países latinos e caribenhos tinha o diploma automaticamente reconhecido pelo Brasil, que era signatário de um acordo de cooperação acadêmica, que valeu até 1999. No entanto, a partir de então, a validação passou a ser realizada por universidades públicas, com regras próprias.

[65] Com base na LDB, cabe às universidades públicas proceder à revalidação de títulos, sendo que a partir da sua autonomia, podem criar critérios e procedimentos para a implantação de medidas públicas. A única restrição indicada na LDB é a observação dos acordos internacionais de reciprocidade ou de equiparação de títulos.

[66] Antes do Revalida, cada profissional buscava uma universidade que fizesse a revalidação de acordo com um processo interno e independente, o que gerava processos de revalidação com diferentes prazos, custos e graus

Diante dessa realidade e do aumento crescente da demanda, observaram-se alterações nas bases normativas do processo de revalidação de títulos no Brasil, fazendo emergir novos atores, processos e procedimentos para além dos instituídos na legislação brasileira.

Destaca-se que as medidas que vêm sendo adotadas pelo Brasil, nos últimos anos, têm sido mais contundentes no sentido de viabilizar a revalidação de títulos a partir do movimento supranacional deflagrado pelos acordos firmados no âmbito do Mercosul. Nesse sentido, evidencia-se a medida institucionalizada no Brasil, no ano de 2005, por meio do Decreto nº 5.518, que promulga o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul[67].

Com esse processo, o governo brasileiro passa a adotar um novo modelo para a revalidação de diplomas médicos, criando um programa específico para essa área. Assim, o MEC implementa em 2011, por meio da Portaria Interministerial nº 278, o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeiras – o REVALIDA, como forma de unificar o processo de revalidação dos títulos médicos[68]. O Programa Revalida parte do princípio de que a avaliação, especificamente os exames estandardizados, constituem-se em mecanismos de garantia da qualidade do título revalidado.

Conforme texto da Portaria citada, havia a "[...] necessidade de oferecer às universidades públicas, como medida de equidade e racionalidade, um exame de revalidação de diplomas médicos [...] com parâmetros e critérios mínimos para aferição de equivalência curricular" (BRASIL, 2011). Nesse sentido, a referência para a equivalência do título e a construção de matriz de referência para subsidiar a elaboração dos quesitos para os exames é dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Medicina[69] (Resolução CNE/CES nº 04, de 07/11/2001 e Resolução CNE/CES nº 03, de 20/06/2014).

---

de exigências. A criação do exame garantiu aos profissionais maior rapidez e economia. De acordo com o MEC, a revalidação de um diploma estrangeiro podia levar até cinco anos com custos muito acima das taxas cobradas pelo Revalida atualmente, que são de R$ 100 para a inscrição para a primeira fase e R$ 300 para a segunda.

[67] O presente Acordo substitui o Protocolo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, assinado em 11 de junho de 1997, em Assunção, e seu Anexo, firmado em 15 de dezembro de 1997, em Montevidéu.

[68] Essa sistemática de revalidação dos diplomas foi planejada por um grupo de trabalho interministerial criado em 2007 com a participação de representantes dos ministérios da Educação, da Saúde e das Relações Exteriores. O grupo de trabalho ouviu universidades, associações médicas e associações de ex-alunos para discutir formas de aperfeiçoamento do processo de revalidação existente.

[69] Embora conste no §2º do art. 1º, da Portaria Interministerial, que os candidatos inscritos deveriam comprovar o atendimento aos aspectos formais das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Medicina, como período de integralização e carga horária mínima e a exigência de cumprimento de 2.520 horas de

A partir da publicação da portaria, passaram a ser divulgados, pelo INEP, o edital com o cronograma e os prazos para a adesão das instituições e inscrição dos candidatos. As universidades públicas interessadas em adotar o exame firmam um termo de adesão com o Ministério da Educação. Para participar do certame, podem inscrever-se candidatos que tenham diploma expedido no exterior, em curso reconhecido pelo ministério da educação ou órgão correspondente do país onde se formaram O edital também especifica os locais onde serão feitas as provas.

O referido programa realiza um exame, constituído por duas etapas, sucessivas e eliminatórias: a primeira é composta por uma avaliação escrita – uma prova objetiva com 110 questões e uma prova discursiva com cinco questões – e a segunda por uma prova prática de habilidades clínicas[70].

Entram na avaliação conteúdos e competências das cinco grandes áreas da formação profissional médica no Brasil: clínica médica, ginecologia-obstetrícia, pediatria, cirurgia, Medicina da família e comunidade (saúde coletiva), sendo que esses conteúdos são baseados na Matriz Referencial de Correspondência Curricular. O exame é feito a partir de um Banco Nacional de Itens – BNI, envolvendo questões para observar se existe uma correlação entre as diretrizes normatizadas no Brasil e a dos países oriundos do diploma do candidato.

O exame é aplicado anualmente no Brasil e tem como responsável o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, cabendo às universidades aderirem ao certame para, após a aprovação do candidato, realizarem a validação do diploma dele.

Desde a implementação do Revalida, a maioria das instituições federais e estaduais, que oferecem o curso de Medicina, passou a adotar o programa.

Além do Revalida, existem ainda os processos paralelos de revalidação, realizados por, pelo menos, seis instituições brasileiras, com regras e calendários variados. São elas: a Universidade Federal Fluminense (UFF), no estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), no Mato Grosso, e, em Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além das universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ), de Campinas (UNICAMP) e de São Paulo (USP).

---

internato/treinamento em serviço, a ênfase do Programa recaiu sobre a avaliação como mecanismo de equivalência curricular.

[70] Essa etapa só é aplicada àqueles que forem aprovados na primeira fase do certame.

Nesse sentido, a tabela abaixo explicita o número dos inscritos, a participação nas 1ª e 2ª etapas, bem como o número dos aprovados desde a implementação do Programa em 2011[71].

Tabela 5 – Inscrição, participação e aprovados no Revalida – Brasil – 2011-2014

ANO	1ª ETAPA				2ª ETAPA				APROVADOS %
	INSCRITOS				INSCRITOS				
	TOTAL	PRESENTES	AUSENTES	APROVADOS	TOTAL	PRESENTES	AUSENTES	APROVADOS	
2011	677	536	141	96	96	85	11	65	9,6 %
2012	884	782	101	98	98	89	09	77	8,3 %
2013	1.772	1.595	190	155	155	111	44	109	5,9 %
2014*	2.157	1.983	173	---	---	---	---	---	---

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/Inep, 2011-2014.
Nota*: Ressalta-se que até o fechamento desta pesquisa, ainda não havia sido divulgado o resultado final do certame de 2014 para o público em geral (somente àqueles que se inscreveram para o exame). Foram feitas duas solicitações para obtenção dos dados finais junto ao *site* do INEP: a primeira no dia 24 de fevereiro de 2015 por meio do protocolo 726750 e a segunda no dia 06 de março por meio do protocolo 736855, não obtendo-se resposta para nenhuma das solicitações.

De acordo com a tabela, verifica-se um crescimento no número de candidatos em busca da revalidação de diplomas médicos, desde a implementação do Programa no ano de 2011, cujo aumento perfaz um total de 317,8%. Outro dado importante é a adesão das universidades públicas em participarem do processo. Na primeira edição (2010), quando o Projeto estava ainda na fase "piloto", houve a participação de 25 instituições de educação superior. No ano seguinte, aderiram ao processo 37 instituições. Já para o ano de 2012, ocorreu a adesão de mais uma instituição, perfazendo um total de 38 universidades habilitadas a participarem do processo. O mesmo número se repetiu em 2013. Para o ano de 2014, 41 instituições de educação superior firmaram parceria com o Revalida, sendo três universidades públicas a mais em relação ao ano anterior.

Em relação aos candidatos inscritos, na edição de 2011, houve a participação de 677 candidatos, dos quais 536 participaram efetivamente das provas escritas. Passaram para a

[71] Embora a primeira edição (2010), por ser piloto, não esteja nas estatísticas do INEP que aplica as provas, inscreveram-se no certame 628 candidatos, dos quais somente 507 tiveram suas inscrições deferidas e destes, apenas, dois foram aprovados. Os candidatos eram provenientes de 32 países, entre eles: Bolívia, Paraguai, Argentina, Cuba, Rússia, México, Peru, entre outros.

segunda fase 96 candidatos. Desses, apenas 65 estiveram aptos a revalidar seu diploma no Brasil, totalizando um percentual de 9,6% do total inicial de inscritos. Esses 65 profissionais obtiveram seus diplomas em 11 países: 15 em Cuba, 14 na Bolívia, 13 na Argentina, seis na Colômbia, cinco no Peru, quatro na Venezuela, três no Equador, dois na Nicarágua, um no Paraguai, um na Alemanha e um na França. Quanto à nacionalidade, os candidatos eram: 31 brasileiros, seis colombianos, quatro bolivianos, três cubanos, três equatorianos, três venezuelanos, três peruanos, dois nicaraguenses, um alemão, um cabo-verdense, um francês e um dominicano (INEP, 2011).

Destaca-se que o Revalida de 2012 registrou um aumento de adesão ao programa, tanto por parte das universidades quanto por parte dos candidatos. Quanto ao número de candidatos, participaram do certame 884 candidatos, perfazendo um aumento de 32,5% em relação a 2011. Das 884 inscrições homologadas, compareceram à primeira etapa do processo 782 candidatos, dos quais 98, ou seja, 12,5% dos candidatos que iniciaram o processo seguiram para a próxima fase. Durante a 2ª etapa, 89 candidatos fizeram a prova prática de habilidades clínicas, e ao final foram aprovados 77 deles, o que corresponde a 8,3% do total inicial dos candidatos (INEP, 2012).

Também, pelos dados do INEP, dos 77 aprovados em 2012, 20 fizeram graduação em Cuba, 15 na Bolívia, 14 na Argentina, cinco no Peru e na Espanha, quatro na Venezuela, três na Colômbia e Portugal, dois na Itália e no Paraguai e um na Alemanha, França, Uruguai e Polônia. Nessa 2ª edição do Revalida, o Brasil respondeu pela grande maioria dos inscritos (560), mas apenas 7% dos candidatos foram aprovados. O país ficou na sexta colocação no *ranking* de índices de aprovação. Os países que obtiveram maior êxito nessa edição foram: Venezuela (27%) e Cuba (25%), apesar de o número absoluto de inscritos ter sido pequeno. No lado oposto da tabela, estão as universidades da Bolívia, que expediram a maioria dos diplomas de quem se inscreveu no Revalida deste ano. Apenas 4% dos 411 inscritos na prova formados em instituições bolivianas conseguiram a aprovação. Observa-se também que nessa edição não houve a aprovação de nenhum candidato de países da Ásia, África ou América do Norte (INEP, 2012).

Nessas duas edições do exame, os médicos formados na Bolívia foram os que mais se inscreveram para a revalidação de seus diplomas. Em 2011, dos 677 inscritos, 304 haviam se formado naquele país. Em 2012, eles foram 411 dos 884. Porém, o percentual de aprovação foi um dos menores, representando 4,6% e 3,6%, respectivamente.

As Tabelas 6 e 7 abaixo dimensionam os dados apresentados em relação à taxa de aprovação no Revalida segundo a nacionalidade dos inscritos e o país de origem do diploma dos candidatos para os anos de 2011 e 2012.

Tabela 6 – Taxa de aprovação, segundo a nacionalidade dos candidatos inscritos – Brasil – 2011-2012

PAÍS DE ORIGEM	Nº INSCRITOS		Nº APROVADOS	
	2011	2012	2011	2012
ARGENTINA	20	10	06 (30%)	02 (20%)
BRASIL	393	560	31 (8%)	42 (7%)
BOLÍVIA	119	156	04 (3%)	10 (6%)
COLÔMBIA	22	30	06 (27%)	03 (10%)
CUBA	16	16	03 (19%)	04 (25%)
PERU	46	39	03 (6%)	05 (13%)
VENEZUELA	07	11	03 (43%)	03 (27%)
PAÍSES DA EUROPA	13	20	02 (15%)	04 (20%)
OUTROS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA	35	38	02 (17%)	04 (10%)
PAÍSES DA ÁSIA	03	01	--	--
PAÍSES DA ÁFRICA	02	02	01 (50%)	--
PAÍSES DA AMÉRICA DO NORTE	01	01	--	--
TOTAL	677	884	65 (9,6%)	77 (8,3%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/Inep, 2011-2012.

Tabela 7 – Índice de aprovação, segundo o país de origem do candidato do diploma – Brasil – 2011-2012

(continua)

PAÍS DE ORIGEM DO DIPLOMA	Nº INSCRITOS		Nº APROVADOS	
	2011	2012	2011	2012
ARGENTINA	56	69	13 (23%)	14 (20%)
BOLÍVIA	304	411	14 (4,6%)	15 (3,6%)
COLÔMBIA	19	28	06 (32%)	03 (11%)
CUBA	140	182	15 (11%)	20 (11%)

PAIS DE ORIGEM DO DIPLOMA	Nº INSCRITOS		Nº APROVADOS	
	2011	2012	2011	2012
ESPANHA	16	26	--	05(15%)
PARAGUAI	17	50	01 (6%)	02 (4%)
PERU	45	33	05 (11%)	05 (15%)
PORTUGAL	--	08	--	03 (37%)
VENEZUELA	16	15	04 (25%)	04 (26%)
OUTROS PAÍSES DA EUROPA	18	21	02 (11%)	05 (24%)
OUTROS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA	42	37	05 (12%)	01 (3%)
PAÍSES DA ÁFRICA	--	02	--	--
PAÍSES DA ÁSIA	02	01	--	--
PAÍSES DA AMÉRICA DO NORTE	02	01	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do MEC/Inep, 2011-2012.

O Revalida de 2013 recebeu 1.772 inscrições, representando um aumento de 109% em relação ao número de participantes da edição de 2012. No entanto, somente 1.595 candidatos participaram da 1ª etapa do processo, e deles 155 foram aprovados para a próxima fase, representando 8,7% dos candidatos inscritos inicialmente. Ao final das duas etapas, essa edição do Revalida aprovou 109 candidatos, o que representa 5,9% do total. Segundo o INEP (2013), esse percentual representa até agora o pior índice de aprovação do exame desde que o programa foi implementado. O índice de aprovação para a segunda fase do programa também indicou o pior resultado, desde a criação do Revalida, em 2011. Nesse ano, em 2013, apenas 9,7% dos candidatos foram aprovados para a segunda fase. No primeiro ano do Revalida, passaram para a segunda etapa do processo 14% dos inscritos. Em 2012, a taxa de aprovação na primeira fase foi de 12,5 %.

Outro dado importante é em relação ao número de brasileiros inscritos para o processo de revalidação. Dos 1.772 candidatos habilitados para o certame, buscaram a revalidação de seus diplomas neste ano (2013) 937 brasileiros, como também 467 bolivianos e 110 peruanos. Entre os aprovados no Revalida de 2013: 50 são brasileiros, 22 são bolivianos e 06 são colombianos. Se comparados às origens do diploma, o recorde é da Bolívia, com 33 aprovados, em seguida estão Cuba e Paraguai, com 14 cada (INEP, 2013).

Assinalando um aumento de 116,2% em relação ao número de candidatos de 2013, o Revalida de 2014 recebeu 2.157 inscrições, das quais 1.983 foram consideradas aptas a realizar a primeira fase do processo. Segundo o INEP, os países que apresentaram o maior número de inscritos para esta edição foram Brasil (1.111), Bolívia (523), Colômbia (124), Peru (120) e Argentina (66). Quanto à origem do diploma, a Bolívia lidera com 1.144 inscritos de diferentes nacionalidades. Em seguida, aparecem Cuba (291), Paraguai (157) e Argentina (151).

Diante dos dados apontados de demanda crescente por revalidação de títulos de Medicina no Brasil, pode-se inferir que a expansão desses cursos em escala inferior aos de países vizinhos como Bolívia e Paraguai, entre outros fatores, induz à migração de estudantes brasileiros e mesmo à migração de estrangeiros para a atuação profissional no espaço local, que para tanto necessitam da revalidação do título.

Essa tendência tem delineado um movimento de ampliação do poder dos órgãos governamentais na condução da revalidação de títulos estrangeiros que passam a adotar as Diretrizes Curriculares Nacionais como matriz de referência para a elaboração do exame de revalidação de título.

Desse modo, ao adotar a avaliação como instrumento para aferir equivalência e qualidade, o governo brasileiro poderia estar exportando concepções curriculares nacionais para o contexto fronteiriço, a partir de um efeito não esperado da política expansionista da educação superior?

Por outro lado, observam-se incongruências na efetividade das ações implementadas, uma vez que o crescimento da procura de candidatos para a revalidação de seus títulos não atinge os resultados esperados, observado pelos baixos índices de aprovação. Diante desse quadro, questiona-se: em que medida as Diretrizes Curriculares Nacionais estariam sendo contempladas no currículo das instituições de ensino superior de países vizinhos que mais originam os pedidos de revalidação de títulos no Brasil? Ou, ainda, as instituições bolivianas e paraguaias estariam mais interessadas em atrair/captar os estudantes brasileiros com vistas à comercialização dos seus serviços educacionais?

São indagações que apontam para uma fase preocupante pelo qual passa a educação superior na América Latina e que legitimam um quadro de mudanças. Desse modo, as questões envolvendo mobilidade estudantil e equivalência de títulos e estudos acabam ressaltando que as políticas implementadas para acreditação e reconhecimento das instituições

de educação superior têm sido incipientes para assegurar a qualidade da educação superior, como também os esforços de cooperação e acordos comuns para a construção do espaço mercosulino de educação frente aos processos de massificação e mercantilização da educação superior.

2.4 – Destaques e considerações

Para acompanhar as transformações que têm ocorrido no cenário mundial, os países latino-americanos passaram a investir significativamente no setor educacional, sobretudo os investimentos em educação superior com vistas à competitividade internacional.

Nesse sentido, a expansão desse segmento educacional e o aumento da demanda por educação superior tem gerado enorme preocupação com a qualidade da formação acadêmica. Diante disso, tornaram-se essenciais maiores investimentos em credenciamento, controle e melhoria da qualidade.

Na questão da mobilidade acadêmica, o reconhecimento de títulos e diplomas tem levado os países a implementarem políticas voltadas a assegurar a credibilidade das IES com o estabelecimento de parâmetros para que esse título possa ser reconhecido.

A partir disso, o Brasil institucionaliza o Programa Revalida, uma medida política especifica para a área médica, em decorrência do aumento de pedidos de revalidação de títulos médicos oriundos de instituições estrangeiras, cuja incidência maior recai sobre brasileiros com títulos oriundos do Paraguai e da Bolívia. Desse modo, o governo brasileiro faz um (re)arranjo na legislação brasileira ao instituir novas regras para o processo de revalidação de títulos no Brasil, para além das políticas vigentes.

Com essa medida, o governo brasileiro passa a legitimar a procedência do diploma e atestar oficial e publicamente a habilitação profissional para o possuidor do título. Contudo, essa medida desconsidera o que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, a falta de equivalência curricular entre o que é normatizado no Brasil e a instituição emissora desse título.

Assim, sem pretensões de esgotar o problema e buscando uma melhor compreensão do fenômeno migratório de estudantes brasileiros, analisam-se, no próximo capítulo, as estratégias utilizadas pelas instituições vizinhas ao Brasil para atrair os estudantes brasileiros,

o que vem, inclusive, incidindo em destaques da estrutura curricular dos cursos de graduação, particularmente do de Medicina.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO SUPERIOR ALÉM-FRONTEIRAS: AS ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS PARA ATRATIVIDADE

Diante da perspectiva de integração regional, as áreas de fronteira do Brasil com países vizinhos têm apresentado particularidades, que merecem uma análise diferenciada. O conceito tradicional de fronteira existente tem passado por transformações diante das mudanças que ocorrem no contexto global e afetam diversos segmentos, entre eles a área educacional.

Segundo Martínez (2007, p. 33), o entendimento de fronteira constitui-se numa expressão jurídica associada aos limites territoriais do poder do Estado. Desse modo e sem desconhecer sua multidimensionalidade, o conceito de fronteira a ser utilizado neste estudo refere-se estritamente às questões geográficas.

Observa-se que, no decorrer dos últimos anos, a região fronteiriça entre Brasil e países vizinhos, mais especificamente com Paraguai e Bolívia, vem apresentando um processo migratório de estudantes brasileiros para instituições de educação superior nesses países, verificado pelo número crescente de pedidos de revalidação de títulos aí originados.

Esse processo, identificado como uma ação transfronteira, não se caracteriza por uma política de mobilidade oficial, uma vez que não é resultado de ações ou programas de cooperação institucionalizados entre os países.

Para tanto, esse fluxo transfronteira tem sido estimulado pela oferta de vagas e condições favoráveis de acesso, além de outras circunstâncias, fazendo com que o número de brasileiros que procuram as universidades da Bolívia e do Paraguai aumente a cada ano.

Por assim ser, as circunstâncias apontadas para essa migração relacionam-se a fatores divergentes, como: a expansão em escalas diferentes na educação superior desses países e o distanciamento nos índices de desenvolvimento econômico; quanto a fatores convergentes,

como: a proximidade geográfica, a facilidade de comunicação viabilizada pela semelhança dos idiomas (OLIVEIRA, 2014) e a definição de acordos comerciais e de políticas sociais de interesses comuns, que são abarcados pela denominação Mercosul, no qual a educação está incluída.

De acordo com Schäffer (1993, p. 12), o espaço fronteiriço "tem, em si, um imenso potencial de integração e, da mesma forma, de conflito, capaz de incidir decisivamente nas relações bilaterais e na integração maior".

A relação existente entre esses fatores tem propiciado às instituições de educação superior do Paraguai e da Bolívia a empregar medidas estratégicas para manter e ampliar o fluxo desses estudantes, inclusive com interesses comerciais, o que leva à adoção de medidas de atração dos estudantes brasileiros, especialmente por se tratarem de instituições privadas.

Assim, a disputa por alunos tem levado as instituições a investirem em publicidade de forma a viabilizar a ocupação de suas vagas (REAL, 2013), ou como pontua Knight (2009, p. 126), "em alguns casos, os países estão buscando maneiras de incrementar acesso e capacidades".

A partir dessas constatações, apresentam-se neste capítulo dados que explicitam as estratégias utilizadas pelas instituições bolivianas e paraguaias, que mais originam títulos submetidos ao Programa Revalida[72]. Desse modo, a base de análise principal recaiu nas informações disponibilizadas nos *sites* das instituições, além disso consideraram-se outras fontes de materiais, como: material publicitário (*folders*), matérias jornalísticas e *sites* de empresas que prestam assessoria/consultoria para complementar a pesquisa.

3.1 – Estratégias de atratividade: a comercialização da educação superior na fronteira

A educação superior, neste início de século e na maioria dos países, tem assumido cada vez mais uma dimensão de cunho comercial e está se reorientando tanto em relação aos seus meios quanto aos seus fins para e conforme a lógica de mercado. Azevedo (2011) destaca que a educação superior, principalmente a partir dos anos 1990,

> tornou-se um campo de forte disputa para a implementação de projetos de mercadorização, pois tem sido considerada pelas organizações internacionais e pelos *policy makers* ('responsáveis políticos') como um setor de expansão capitalista e

[72] A indicação das universidades que compuseram o universo do presente estudo fora extraída da pesquisa de Conceição (2013) e apresentadas na introdução do mesmo.

> como parte fundamental para a construção da chamada economia baseada no conhecimento (s/n).

Desse modo, com base nas análises das principais modificações que a educação superior vem sofrendo nos últimos anos, destacadas no capítulo I deste estudo, pode-se inferir que, gradativa e progressivamente, ela vem perdendo o *status* de bem público e assumindo a condição de serviço passível de ser comercializado[73].

Por conseguinte, pode-se dizer que o "deslocamento e o redirecionamento da educação superior para os interesses do mercado têm levado parte das instituições a assumir um caráter comercial, com aspectos essencialmente competitivos" (BERTOLIN, 2009, p. 202).

Também, Knight (2004) aponta que o fenômeno da educação além-fronteiras está relacionado a motivações comerciais, que se constitui, inclusive, como um dos aspectos negativos desse fenômeno. Para a autora,

> [...] no sólo se están movilizando más personas, sino que además los programas académicos y sus provedores también están traspasando fronteras. Por oro lado, hay razones econômicas que están impulsando cada vez más gran parte de las ofertas educativas; y esta motivación comercial es una realidad, que se aplica tanto a provedores privados, como a algunos de los públicos (KNIGHT, 2004, p. 27).

Pode-se observar, portanto, que a educação transfronteira tem como uma de suas características a comercialização da educação para além dos acordos de cooperação existentes, o que produz efeitos nos processos de migração. Para Knight (2009, p. 192), o "crescimento em volume, escopo e dimensões da educação além-fronteiras tem o potencial de oferecer maior acesso e promover a inovação [...], mas também traz novos desafios e consequências inesperadas", ainda mais quando o "fornecimento de educação além-fronteiras é conduzido por interesses e ganhos comerciais".

Em face do exposto, este trabalho buscou observar os procedimentos das instituições paraguaias e bolivianas que poderiam estar contribuindo com a ampliação do fluxo migratório de estudantes brasileiros para as instituições estrangeiras, conforme relatado no capítulo II.

Essa preocupação se justifica uma vez que esse fenômeno se difere do contexto dos processos de mobilidade usuais, pois, como aponta Knight (2009, p. 191), é preciso reconhecer "que existe grande mobilidade além-fronteira de estudantes, professores e programas através de iniciativas não comerciais".

---

[73] Nesse sentido, ver: Azevedo (2011); Oliveira (2009); Sguissardi (2008); Dias (2004).

Segundo Varghese (2008), os principais motivos que levam os estudantes a aderirem a programas de 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.

Nesse mesmo sentido, Martínez (2007, p. 48) observa que "é natural que as pessoas que cruzam a fronteira busquem ser atendidos onde o serviço é melhor, mais barato, ou ainda quando não existe oferta do seu lado da fronteira".

No entanto, Real e Alvares (2014) afirmam que

> [...] a mobilidade de estudantes brasileiros para países como Paraguai e Bolívia não é justificada pelas mesmas razões que ocorrem no contexto internacional, uma vez que as instituições acolhedoras não têm o reconhecimento acadêmico que explicassem o movimento migratório, explicitando razões mais focadas pelas questões de fundo econômico (p. 248).

Portanto, o contexto migratório na busca por uma educação além-fronteira ou transfronteira pelos estudantes brasileiros, cuja expressão, segundo Knight (2006, 2009), é utilizada para descrever o movimento de estudantes, pesquisadores, professores e programas através das fronteiras, como também o fornecimento de serviços educativos em outro país, com finalidades comerciais, tem encontrado terreno propício na Bolívia e no Paraguai, especialmente considerando que as instituições estrangeiras têm utilizado estratégias comerciais focalizando esses alunos.

Uma dessas estratégias foi constatada por Real (2013) quando da existência de distribuição de panfletos (*folders*) por instituição paraguaia, tratando da oferta do curso de Medicina. Desse modo, a Figura 1 ilustra o *folder* distribuído durante a realização do processo seletivo (vestibular) na Universidade Federal da Grande Dourados, no dia 18 de dezembro de 2011, na cidade de Dourados.

Figura 1 – Cópia digitalizada da face inicial do *folder* de divulgação da Universidad del Pacifico

Fonte: Real (2013, p. 06).

O material distribuído pertence à Universidad del Pacífico, uma instituição de natureza privada, criada no ano de 1994, pela Lei nº 437 do Congresso da Nação Paraguaia.

O panfleto está escrito em português, o que revela uma forma de estratégia utilizada pela universidade para atingir um maior número de pessoas no Brasil, no caso os estudantes, do que se estivesse escrito em espanhol.

Outro ponto que chama a atenção é a utilização de fotos com pessoas jovens e o emprego dos *slogans* “venha fazer parte desse time de vencedores” e “estude em uma das melhores universidades do Mercosul”, associando a imagem da instituição a um futuro de sucesso e realização profissional, agregando ainda o reconhecimento no contexto do

Mercosul, em que acordos[74], inclusive voltados para a educação superior, são firmados entre Brasil e países-membros.

O panfleto traz, também, informações sobre atendimento via telefone no Brasil, uma vez que os prefixos das operadoras informados referem-se ao estado brasileiro de Mato Grosso do Sul, o que denota que a instituição possui representantes no Brasil que funcionam como um canal de comunicação entre a universidade e o futuro pretendente a um dos seus cursos.

Na sequência, a Figura 2 apresenta uma das faces internas do *folder* da Universidad del Pacifico, no qual constam depoimentos de alunos brasileiros matriculados na instituição, que destacam as vantagens, a estrutura física e a qualificação dos docentes da universidade, além da viabilidade na matrícula e os preços acessíveis do curso.

Figura 2 – Cópia digitalizada de uma das faces internas do *folder* de divulgação da Universidad del Pacifico

Fonte: Real (2013, p. 08).

[74] Nesse sentindo ver pág. 77.

Com efeito, essas estratégias procuram passar a ideia de que a instituição tornaria os alunos capazes e competentes, diante do mercado profissional. Essa tendência revela, segundo os estudos de Bravin (2009, p. 32), que, de todas as ferramentas utilizadas por uma instituição para divulgação de um curso ou serviço, “a propaganda é aquela que ajuda, com maior grau de força e impacto, a compor o conjunto de opiniões, ideias e impressões que os potenciais alunos têm a respeito da mesma”. E, ainda, que “uma mesma universidade pode conter imagens distintas, de acordo com o curso, público ou região” (p. 32).

Dando sequência às ações e estratégias utilizadas pelas instituições da Bolívia e do Paraguai em captar estudantes brasileiros, destaca-se a reportagem de um jornal de circulação na cidade de Dourados e região, que traz como título “Fronteira se transforma em Centro Universitário”, em referência às cidades que fazem fronteira entre Brasil e Paraguai, mais especificamente Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. A matéria jornalística (Figura 3) destaca que o crescimento dos cursos de Medicina e cursos universitários têm alavancado a economia na região.

Figura 3 – Reportagem sobre a região de fronteira entre Brasil e Paraguai

Centenas de estudantes brasileiros e do Paraguai fazem faculdade na fronteira, nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Cabalero, no Paraguai

Fronteira se transforma em Centro Universitário

Cursos acadêmicos em Ponta Porã e consolidação do Curso de Medicina em Pedro Juan Caballero atraem estudantes brasileiros e paraguaios

Eder Rubens/ Ponta Porã

A fronteira seca entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY) há tempos busca alternativas para consolidar a economia com a independência do chamado Turismo de Compras. Nos últimos anos o aumento dos cursos de medicina no lado paraguaio e o crescimento na oferta de cursos no lado brasileiro vêm fomentando a economia dos dois municípios. Desta forma,

Para muitos, a fronteira vem se transformando em polo universitário, com universidades públicas e privadas

para muitos especialistas, a fronteira vem se transformando em polo universitário, com a presença de dezenas de universidades públicas e privadas, que a cada ano atraem estudantes de diferentes estados do Brasil e do Paraguai, alterando de forma significativa o perfil econômico das duas cidades. Com a alta do dólar, o tão sonhado polo universitário vem contribuindo para impulsionar a economia, gerando emprego e renda em setores de serviços diversificados com destaques para rede de gastronomia, comércio e o fortalecimento do setor imobiliário.

Este fenômeno permitiu o aquecimento nas vendas de final de ano, sendo uma solução louvável, em virtude da queda de turistas na fronteira em baixa pelo aumento do dólar que chegou a R$ 2,85.

“A fronteira ainda tem no comércio de importados, seu maior potencial turístico, mas vem aos poucos oferecendo alternativas que permitem o equilíbrio econômico. Não há dúvida de que o fortalecimento das faculdades de medicina em Pedro Juan Caballero e o aumento dos cursos nas faculdades em Ponta Porã são fundamentais para este novo momento”, frisou o empresário Anderson Carpes, presidente Interino do Convention Visitors & Bureau Ponta Porã Sem Fronteiras.

Para Anderson, com a chegada de estudantes de Medicina no Paraguai existe um aquecimento no comércio local deforma natural. “São cerca de quatro mil alunos que gastam com aluguel, comida, roupas, calçados, tecnologia e diversão, fortalecendo a economia dos dois municípios” explicou Carpes. De fato estes números refletem na economia local, como no setor imobiliário, onde proprietários de terrenos antes ociosos, apostam na construção de quitinetes e apartamentos voltados para o público acadêmico.

Dados apontam que seriam necessários 2.500 novos imóveis para atender os cerca de 8 mil alunos em Pedro Juan Caballero. Em sua maioria os acadêmicos procuram um imóvel com dois quartos para dividir com outros acadêmicos. Este perfil de imóvel na

Cerca de 4 mil alunos gastam com aluguel, comida, roupas, calçados, tecnologia, fortalecendo a economia local

região central custa em média R$ 1.100,00.

No Paraguai, embora existam outros cursos de formação superior, a preferência é pelo de Medicina. Em Pedro Juan Caballero cinco faculdades oferecem o curso, reunindo cerca de 2 mil alunos, sendo que 99% deles são brasileiros que sonham em se formar e exercer a profissão no Brasil.

Este sonho parece estar se consolidando com os bons resultados obtidos pelos formandos do Curso de Medicina em Pedro Juan Caballero, junto ao Revalida, prova de Exame Nacional criado pelos Ministérios de Educação e Saúde do Brasil, necessário para que os futuros profissionais exerçam de forma legal a Medicina no Brasil.

Prova disso é o Médico Felix Gonzales Barrios, que falou com a reportagem do O PROGRESSO. Natural da cidade de Jardim, interior de Mato Grosso do Sul, se formou em medicina há sete anos em Assunção, capital paraguaia, sendo aprovado no Revalida - Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos.

“Formei em Medicina em Assunção, hoje atuo como professor em várias faculdades aqui em Pedro Juan Caballero. Somente neste ano tivemos dez formando aprovados no revalida e obtendo desta forma o direito de exercer a profissão no Brasil”, explicou Felix.

Entre as faculdades que mais se destacam junto as demais está a Universidad Sudamericana, que vem cumprindo de forma rígida o seu sistema de ensino. Informações (67) 96770757 ou (67)81120097 ou pelo e-mail medicinakarlos@gmail.com. ***(Com informações da Revista Fronteira).***

Fonte: Jornal *O Progresso*, 2015.

A reportagem exibida no jornal *O Progresso*, de 7 de janeiro de 2015, evidencia que a região de fronteira, entre os municípios de Pedro Juan Caballero e Ponta Porã, vem se transformando, nos últimos anos, em polo universitário devido à instalação de universidades públicas e privadas na região[75].

Outro destaque da reportagem é o aumento da procura de estudantes, em sua maioria brasileiros, pelo curso de Medicina no município de Pedro Juan Caballero. Atualmente, o município conta com cinco universidades que oferecem o curso, sendo que 99% dos alunos matriculados pertencem ao Brasil.

Além disso, a matéria ressalta que o sonho de muitos estudantes brasileiros, que cursam Medicina no Paraguai, tem se concretizado devido aos bons resultados obtidos junto ao Revalida. Exemplo disso é o médico Felix Gonzales Barrios, formado há 7 anos por uma instituição paraguaia e aprovado no respectivo exame. Hoje, ele atua como professor em diversas faculdades de Pedro Juan Caballero e comemora a aprovação de 10 formandos no Revalida.

Pode-se observar, com esses dados, que as instituições paraguaias estão empregando estratégias existentes no mercado comercial para atrair estudantes, especificamente brasileiros. Os dados apresentados no panfleto da instituição e mesmo na matéria de jornal destacam a qualidade das instituições paraguaias, inclusive explicitam a incidência de aprovação de seus estudantes no Programa Revalida, desenvolvido pelo Ministério da Educação brasileiro. Conforme apontado no capítulo II, os percentuais de aprovação no programa Revalida tem incidido em baixos percentuais, em uma média em torno de 8%. Nesse sentido, observa-se que existe uma preocupação em divulgar que há aprovação nesse Programa, o que se configura como uma estratégia de atração focada em brasileiros.

Outro dado a ser observado é a reportagem do *site Conesul News*[76], onde ressalta-se que o Paraguai vem se tornando a melhor opção na América Latina na busca por uma titulação, principalmente para aqueles que almejam a carreira de Medicina. A reportagem

---

[75] Essa realidade é corroborada pelos dados levantados por Real quando, no ano de 2012, observou-se que a expansão da educação superior no Paraguai foi significativa em relação à expansão das instituições públicas. Segundo a autora, o aumento de instituições privadas no Paraguai "apresenta um percentual de crescimento de 221,43%, uma vez que em 1996 havia 14 instituições e, em 2011, esse número chega a 45 universidades" (REAL, 2012, p. 6).

[76] O *Conesul News* é um jornal *on-line* produzido no estado de Mato Grosso do Sul, que procura divulgar notícias da região do Conesul, que inclui o sul do Brasil e os países: Argentina, Chile, Uruguai e Paraguai. O conteúdo da matéria destacada está disponível em: http://www.conesulnews.com.br/brasil-mundo/paraguai-torna-se-a-melhor-opcao-latina-para-quem-quer-estudar-Medicina. Acesso em: 17 de outubro de 2014.

destaca que, além da boa qualidade do ensino oferecido pelas universidades do país, os alunos contam com uma estrutura curricular voltada para o que é exigido no Brasil.

Assim, observa-se que outro ponto a ser destacado como estratégia de atratividade adotada pelas instituições estrangeiras refere-se à adoção de estrutura curricular similar à brasileira, que se constitui como uma das exigências para a revalidação de títulos no Brasil.

Portanto, diante do exposto, verifica-se que as instituições, particularmente do Paraguai, consideram os estudantes brasileiros consumidores em potenciais dos seus serviços, buscando desenvolver estratégias próprias, tais como: emprego do idioma brasileiro para a divulgação dos seus cursos, adequação dos seus planos de ensino ao que é normatizado no Brasil, referência a aprovações no Programa Revalida, atendimento via telefone com linha localizada no Brasil, entre outras, o que evidencia que há intencionalidades em suas ações para atrair um maior número de estudantes, nitidamente brasileiros.

Knight (2009), no entanto, aponta que, ao mesmo tempo que pode haver vantagens nesse processo, como a ampliação do acesso à educação superior para aqueles que podem pagar as taxas de matrículas cobradas, existem pontos negativos, pois "o fornecimento sem planejamento ou monitoração desses serviços pode trazer riscos ao sistema educacional nacional" (KNIGHT, 2009, p. 127). Isso, entre outros fatores, pode incidir em qualidade distinta da esperada no Brasil, visivelmente percebido pelos baixos índices de aprovação dos títulos médicos oriundos desses dois países nos exames nacionais.

Outro ponto que explicita a existência de estratégias de atração de brasileiros para as instituições estrangeiras, especialmente no Paraguai e na Bolívia, é a presença de empresas de assessoria estudantil. Essas empresas são constituídas com a finalidade de assessorar o estudante e "facilitar" os trâmites para ingresso nas instituições desses países. Assim, viabilizam *sites* na internet para a venda de serviços de assessoria e consultoria.

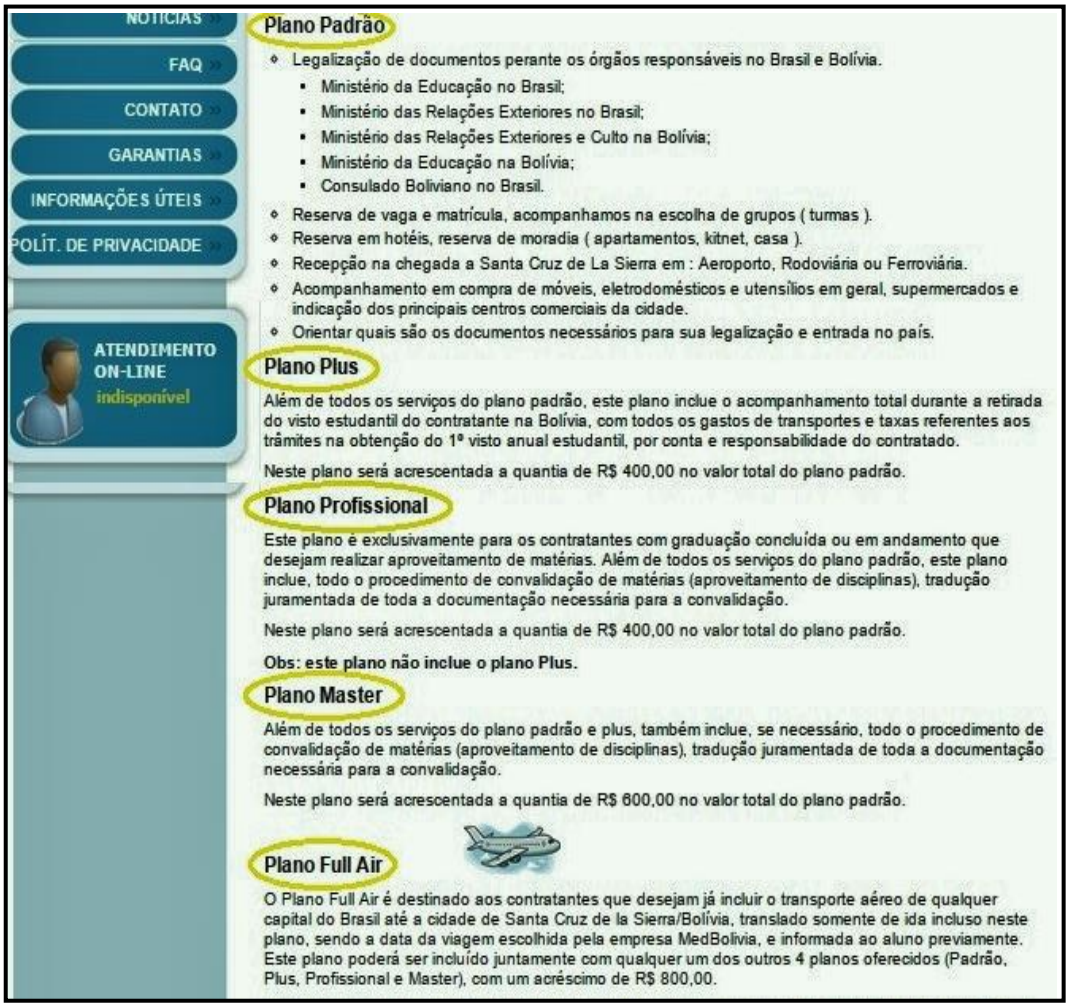
Conceição (2013), ao analisar o processo de revalidação de títulos, apontava a existência da RevalMed[77], cuja sede estava localizada na cidade de Dourados-MS, e da Revalide[78] localizada em Montes Claros-MG. No entanto, pode-se observar a existência de mais instituições dessa natureza, inclusive com serviços mais amplos de atendimento e que têm por objetivo "auxiliar" o estudante em todo o seu traslado, desde sua cidade natal até a universidade pretendida.

---

[77] Disponível em: http://www.revalmed.com.br/. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.
[78] Disponível em: http://www.revalide.com.br/blog/. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

Nesse sentido, a Figura 4 explicita o atendimento da empresa MedBolivia, que busca inserir o estudante brasileiro em instituição localizada na Bolívia, por meio de venda de planos ou pacotes com serviços diferenciados a serem selecionados pelos interessados.

Figura 4 – Página da internet – MedBolívia, empresa de prestação de serviços



Fonte: MEDBOLÍVIA. Disponível em: http://www.medbolivia.com.br/. Acesso em: 14 de outubro de 2014.

Segundo o *site* da instituição, a empresa MedBolívia Assessoria Estudantil atua nessa área de prestação de serviços desde 2008 e passa a ter registro como empresa portadora de Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) a partir de 2011. O foco de atuação da empresa está em disponibilizar serviços a estudantes brasileiros que desejam cursar Medicina na Bolívia. Ela se diz “a única e mais segura empresa” a prestar assessoria e agilizar todo o processo com tramitação, documentação, vistos, aproveitamento de disciplinas, proporcionando segurança e redução dos custos para o aluno.

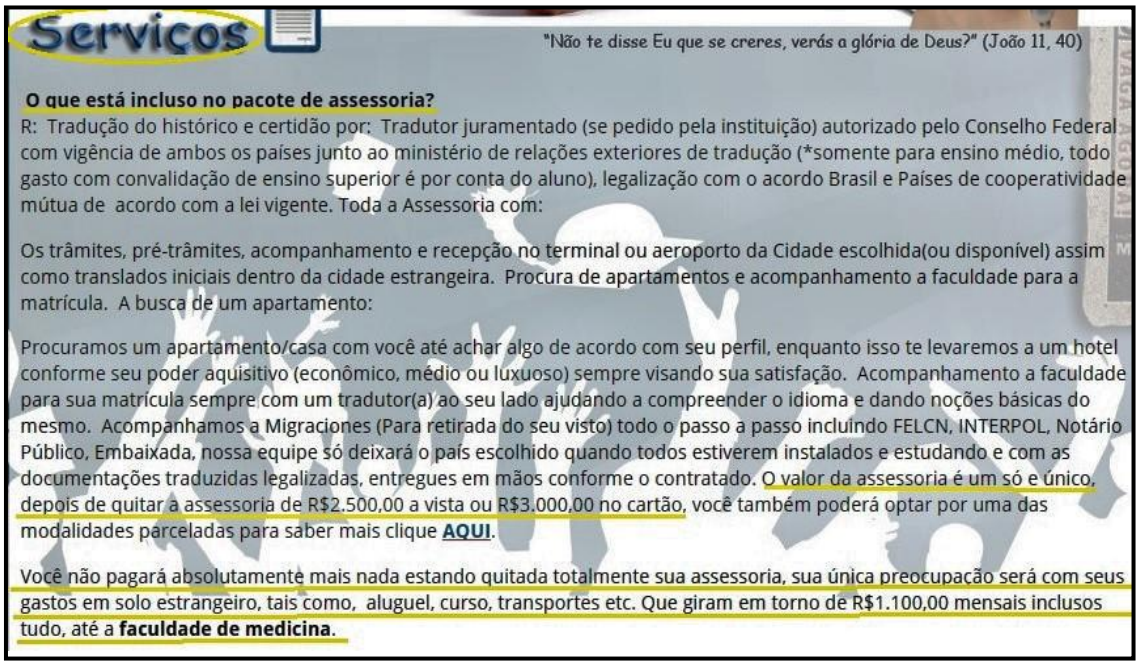
Para isso, a empresa disponibiliza 5 tipos diferentes de “planos”. O primeiro, chamado “plano padrão”, conta com os serviços básicos: recepção do aluno na chegada ao país, legalização de documentos, reserva de vagas e matrícula na universidade escolhida, reserva em hotéis, aluguel de moradia e acompanhamento para compra do mobiliário. Esse plano custa R$ 3.000,00 (três mil reais).

Outro plano oferecido pela MedBolívia é o “plano *plus*”, que abarca todos os serviços do plano anterior mais o acompanhamento total para a retirada do visto, incluindo os gastos com transporte e taxas. Ele tem um acréscimo de R$ 400,00 (quatrocentos reais) no valor total do plano padrão. O terceiro é o “plano profissional”, que é exclusivo para estudantes que concluíram a graduação ou que está em andamento, incluindo todos os serviços do plano padrão mais o processo de convalidação de disciplinas. Esse também possui um acréscimo de R$ 400,00 (quatrocentos reais) no valor total do plano padrão.

O “plano master” une os serviços dos planos padrão e *plus* e, se necessário, mais a convalidação de disciplinas e tradução juramentada de todos os documentos. Nesse plano, há um acréscimo de R$ 600,00 (seiscentos reais) no valor total do plano padrão. O último plano é o “plano *full air*”, destinado àqueles estudantes que optarem por incluir o transporte aéreo de qualquer capital brasileira até Santa Cruz de la Sierra na Bolívia. O mesmo pode ser associado com qualquer um dos outros planos, mais o acréscimo de R$ 800,00 (oitocentos reais).

Outra empresa que comercializa serviços de assessoria via internet é feito pela Intercâmbio Médico (Figura 5). Conforme o *site* da empresa destaca, ela nasceu em decorrência dos problemas enfrentados pelos alunos brasileiros em conseguir estudar na Bolívia. Desde 2006, ano de fundação da empresa, vem auxiliando os estudantes em todo o processo de tramitação documental e conta atualmente com mais de 300 (trezentos) alunos assessorados. O pacote de serviços dessa empresa custa R$ 2.000,00 (dois mil reais) para pagamento à vista ou R$ 3.000,00 (três mil reais) no cartão.

Figura 5 – Página da internet – Intercâmbio Médico, empresa de prestação de serviços



Serviços

"Não te disse Eu que se creres, verás a glória de Deus?" (João 11, 40)

O que está incluso no pacote de assessoria?
R: Tradução do histórico e certidão por: Tradutor juramentado (se pedido pela instituição) autorizado pelo Conselho Federal com vigência de ambos os países junto ao ministério de relações exteriores de tradução (*somente para ensino médio, todo gasto com convalidação de ensino superior é por conta do aluno), legalização com o acordo Brasil e Países de cooperatividade mútua de acordo com a lei vigente. Toda a Assessoria com:

Os trâmites, pré-trâmites, acompanhamento e recepção no terminal ou aeroporto da Cidade escolhida(ou disponível) assim como translados iniciais dentro da cidade estrangeira. Procura de apartamentos e acompanhamento a faculdade para a matrícula. A busca de um apartamento:

Procuramos um apartamento/casa com você até achar algo de acordo com seu perfil, enquanto isso te levaremos a um hotel conforme seu poder aquisitivo (econômico, médio ou luxuoso) sempre visando sua satisfação. Acompanhamento a faculdade para sua matrícula sempre com um tradutor(a) ao seu lado ajudando a compreender o idioma e dando noções básicas do mesmo. Acompanhamos a Migraciones (Para retirada do seu visto) todo o passo a passo incluindo FELCN, INTERPOL, Notário Público, Embaixada, nossa equipe só deixará o país escolhido quando todos estiverem instalados e estudando e com as documentações traduzidas legalizadas, entregues em mãos conforme o contratado. O valor da assessoria é um só e único, depois de quitar a assessoria de R$2.500,00 a vista ou R$3.000,00 no cartão, você também poderá optar por uma das modalidades parceladas para saber mais clique **AQUI**.

Você não pagará absolutamente mais nada estando quitada totalmente sua assessoria, sua única preocupação será com seus gastos em solo estrangeiro, tais como, aluguel, curso, transportes etc. Que giram em torno de R$1.100,00 mensais inclusos tudo, até a **faculdade de medicina**.

Fonte: INTERCÂMBIO MÉDICO. Disponível em: http://www.medicinanabolivia.com. Acesso em: 14 de outubro de 2014.

Pelos dados apresentados, infere-se que há fatos que denotam a comercialização da educação superior na fronteira e que podem caracterizar o movimento de estudantes brasileiros para as instituições de educação superior na Bolívia e no Paraguai como educação transfronteira.

A partir dessas análises, buscou-se estabelecer um levantamento sistematizado desse processo, de forma a caracterizar a real existência do fenômeno transfronteiriço e o seu nível de abrangência, para além das observações empíricas, uma vez que Knight (2006; 2009; 2010) e Baganha (2011) referem-se a fenômeno semelhante em outras regiões do mundo.

Para tanto, elegeu-se para análise as *home page* das próprias instituições, ou seja, buscou-se em cada *site* das universidades da Bolívia e do Paraguai características que levassem a verificar as estratégias utilizadas para captação e atração dos estudantes brasileiros, as quais serão apresentados na próxima seção.

De tal modo, conforme Martins (2006), a pesquisa na internet constitui-se numa fonte poderosa e rápida para trazer novas fontes e dados relevantes para análise. Seu formato eletrônico facilita o processo de coleta e análise e ainda permite a verificação de *sites* em vários países e línguas simultaneamente. A análise dos *sites* das instituições também se justifica por ser o modelo de comunicação mais utilizado para o compartilhamento e

divulgação das informações (WEITZEL, 2005), especialmente se levar em conta a população na faixa etária de 18 a 24 anos, que está na fase de acesso à educação superior.

3.2 – Estratégias de comercialização: o que diz a *home pages* das instituições bolivianas e paraguaias

As análises desta seção foram feitas a partir das informações disponibilizadas nos *sites* das instituições da Bolívia e do Paraguai, devido à sua importância no processo de escolha dos alunos. Do mesmo modo, esse procedimento foi utilizado para ampliar o entendimento sobre o objeto de estudo, uma vez que permite aprofundar e enriquecer a leitura, além de uma melhor interpretação dos dados coletados (BRAVIN, 2009).

Os dados foram coletados de setembro a dezembro de 2014, logo após transformados em texto a fim de condensar as informações, ou, como esclarece Bravin (2009), realizou-se a classificação dos conteúdos, a tabulação e a avaliação dos símbolos e temas, a fim de analisar seus significados e prováveis efeitos.

Assim, inicialmente, realizou-se uma primeira análise do sítio das instituições citadas, verificando o que cada *site* apresentava em termos de estrutura informacional da página inicial, a chamada *home page* de cada instituição.

Segundo estudo de Martins (2006), os *sites* das universidades constituem-se na fonte primária para se obter informações, ou seja, as instituições que estão na lista de futuros alunos seriam examinadas primeiramente por meio do seu *site* – para checagem dos cursos que oferecem, período, duração, datas, telefone, endereços e tantas outras informações disponíveis na página da instituição na internet. Além do que, continua o autor, a internet possibilita a disponibilização de uma grande quantidade de informações a um custo menor do que se fossem utilizadas outras opções.

Assim, constatou-se que, dentre as características próprias, houve como ponto comum a apresentação de aspectos como: apresentação institucional e organização acadêmica. Na apresentação institucional, os pontos destacados pelas IES eram: sua história, ato e ano de criação, missão, visão e objetivos. Na apresentação da organização acadêmica, o destaque era dado para divulgar os cursos[79] oferecidos, quando informavam: as formas de admissão; a lista dos cursos oferecidos de graduação e de pós-graduação; a documentação exigida; as unidades

[79] Nos países de língua espanhola analisados, ao invés de curso, o termo utilizado pelas IES era faculdade ou "*carrera*".

administrativas existentes e seus *campi* fora de sede, quando era o caso; as possibilidades de bolsas para apoio estudantil[80]; e a infraestrutura existente.

Também apresentavam informações sobre os serviços oferecidos, como: canais de TV; sistema de transporte; salas de saúde e bem-estar; cafeterias; a presença de intranet; e disponibilização de acessos a redes sociais com canais específicos para comunicação institucional. Outro aspecto de destaque foram os fatores diferenciais elencados por algumas instituições, como: formação pré-universitária, alojamento para estudantes carentes, seguro médico-estudantil, agência de viagens, orquestra, assessoria jurídica popular, galerias de arte, centro de idiomas, professor bilíngue, entre outros.

De forma geral, foi possível constatar que as estruturas organizativas da *home pages* são parecidas entre si. No entanto, não aprofundam sobre o currículo dos cursos.

Desse modo, sintetizou-se, nos quadros a seguir, a estrutura das *home pages* das instituições de educação superior da Bolívia e do Paraguai, destacando-se os dados apresentados de cada uma. Assim, nos Quadros 1 e 2 constam as informações coletadas sobre a organização institucional das universidades bolivianas e paraguaias.

[80] Nos países de língua espanhola analisados, ao invés de bolsa de estudos o termo utilizado pelas IES era "beca".

Quadro 1 – Comparativo dos *sites* das instituições da Bolívia segundo dados institucionais

ASPECTOS / IES	HISTÓRIA	ANO E ATO DE CRIAÇÃO	VISÃO	MISSÃO	OBJETIVOS
UDABOL	Não consta	Fundada no ano de 1995 e amparada pela Resolução Secretarial nº 144. Certificada como universidade plena pela Resolução Ministerial nº 288/01 e ratificada pelo Decreto Supremo nº 1.076/2012.	Ser uma universidade líder em qualidade educativa.	Desenvolver uma educação superior com qualidade e competitiva a serviço da sociedade, formando homens e mulheres com uma mentalidade nova, dispostos a assumir o papel de líderes competitivos e ávidos pelo conhecimento.	Não consta
UAI	Integrante da rede de instituições VANEDUC, entidade não confessional dedicada à docência e a investigação educativa.	Fundada no ano de 1995, não consta o ato de criação.	Constituir-se num referencial de educação superior e contribuir para o desenvolvimento social do país.	Proporcionar uma educação de qualidade nos níveis de graduação e pós-graduação, oferecendo condições que favoreçam a inclusão social e a democratização do conhecimento.	➔Desenvolver a investigação, especialmente dos problemas sociais; ➔formar graduados e pós-graduados segundo as necessidades e tendências presentes no país e no mundo; ➔incorporar a investigação como método de aprendizagem em todos os seus estudos; ➔desenvolver um sistema eficaz de avaliação institucional interna e externa.
UAGRM	Comprometida com Santa Cruz de la Sierra, Bolívia e América Latina para o desenvolvimento da sociedade mediante a produção de conhecimentos científicos e a formação de profissionais de excelência.	Fundada em 1880, não consta o ato de criação.	Desenvolver funções de extensão universitária e interação social no âmbito das atividades de ensino e pesquisa que visam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população.	Formar profissionais, a fim de contribuir para o desenvolvimento humano sustentável da sociedade e da região, através de pesquisa científica e tecnológica e de extensão universitária.	➔Contribuir para a elaboração de planos e programas de promoção social para superar as condições atuais, em relação às realidades políticas e culturais; ➔fortalecer as universidades bolivianas com a América Latina e com todas as universidades e centros culturais do mundo.
UCBSP	Não consta	Fundada em 1966, não consta o ato de criação.	Constante busca pela verdade por meio de pesquisa, conservação e comunicação de conhecimento para o bem da sociedade**.**	Formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento da sociedade em um diálogo contínuo entre ciência e desenvolvimento, integrando-se	➔Professar a fé católica; ➔estar aberta a todas as pessoas sem distinção de religião, raça ou ideologia; ➔ser uma instituição de serviço

				com as diversas áreas do ensino, pesquisa e extensão.	da sociedade nas áreas de ensino, pesquisa e interação social;
UCEBOL	Os primórdios da instituição datam de junho de 1982 com a chegada da família do missionário Dr. Eun Shil Chung, vindos da Coreia do Sul.	Fundada em 1990 pela Resolução Suprema nº 207.021, regulamentada posteriormente pela Resolução Ministerial nº 565 de maio de 1991.	Ser uma universidade acreditada internacionalmente que fornece respostas à sociedade com o objetivo fundamental de melhorar os seus níveis de qualidade e expectativa de vida.	Fornecer alto nível de qualidade acadêmica, científica, e os benefícios tecnológicos a sociedade.	➔Evangelizar ➔educar ➔servir
UMSS	Uma das primeiras universidades fundadas na Bolívia, criada inicialmente como Academia de Praticantes Juristas, ofertando o curso de direito.	Fundada em 1832 e a partir de 1930, passa a ser designada como universidade autônoma.	Ser uma instituição reconhecida pela sociedade boliviana, por sua excelência na formação de recursos humanos, com elevado sentido humanitário e comprometida ativamente com a construção da região e do país.	Formar profissionais de qualidade, capacitados cientifica e integralmente para responder às necessidades da região, através da investigação, a formação contínua e a interação social, incorporando neste processo as novas tecnologias.	➔Desenvolver processos de investigação e produção científica; ➔formar recursos humanos com qualidade e pertinência para responder científica e integralmente as necessidades da região e do país;
USFX	Universidade mais antiga da Bolívia, foi criada com o título de Universidade Mayor, Real e Pontifícia pela Bula Papal enunciada pelo Papa Gregório XV, estando vinculada a Igreja Católica.	Fundada em 1624, pela Bula Papal emitida pelo Papa Gregório XV em agosto de 1623 e pelo Documento Régio de D. Philip III em fevereiro de 1622.	Ser uma universidade de prestígio e reconhecimento em nível nacional e internacional, por meio de seus processos de ensino, pesquisa e extensão e participar efetivamente no desenvolvimento sustentável departamental e nacional.	Formar profissionais idôneos, competitivos e éticos, capazes de investigar cientificamente a realidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável de Chuquisaca e da Bolívia.	➔Resolver os problemas com alta capacidade científica, sensibilidade social, e elevada ética profissional; ➔desenvolver atitudes de responsabilidade para o exercício profissional, com independência e criatividade na solução de problemas concretos no âmbito da sua competência e desempenho profissional.
UNSLP	Não consta	Fundada em 1995, não consta o ato de criação.	Formar profissionais com a capacidade de enfrentar e responder às exigências do século XXI, com projeção para o futuro, contribuindo para o desenvolvimento de sua comunidade e da criação de uma sociedade do conhecimento.	Dedicada à busca da verdade, do ensino, da pesquisa e da difusão da cultura e da extensão universitária, campos em que se reconhece a participação responsável de seus membros na consecução de seus objetivos.	Não consta
UNE	Não consta	Fundada em 1999, não consta o ato de criação.	Permitir que a sociedade conte com profissionais com senso crítico e altruísta, cuja obrigação principal é servir ao ser humano, como parte de um desenvolvimento integral, mantendo uma relação dinâmica e	Instituição moderna de educação superior, especializada em Saúde e Ecologia, promovendo uma educação de qualidade com excelência acadêmica e de bem-estar, respeitando e valorizando o	Não consta

			harmônica entre saúde e meio ambiente.	meio ambiente.	
UPAL	Não consta	Fundada em 1990, por meio da Resolução Suprema nº 212.359/1993 obtém personalidade jurídica. Mediante a Resolução Ministerial nº 027/2005, é certificada como universidade plena.	Ser uma universidade reconhecida nacional e internacionalmente pelos seus serviços educacionais de qualidade, para a formação de profissionais competentes, contribuindo para o desenvolvimento da região.	Formar pessoas íntegras, profissionalmente competentes, com sensibilidade social, capazes de aprender e inovar seu campo profissional e contribuir para a melhoria da vida em sociedade.	Não consta
UNIVALLE	Não consta	Fundada em 1988 por meio da Resolução Suprema nº 205.336/1988. Mediante a Resolução Suprema nº 23.527/1993, é certificada como universidade plena.	A formação de graduados e pós-graduados, junto com a utilização e aplicação plenas do progresso científico e tecnológico, contribuirá para a criação do bem-estar social.	Divulgar e propagar o conhecimento, correspondentes às diferentes áreas da ciência e, principalmente, a seus programas de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão Universitária.	➔Monitorar o processo de ensino aprendizagem; ➔ verificar o cumprimento das atividades do processo de gestão acadêmica e administrativa; ➔viabilizar acreditações internas e externas.
UNIFRANZ	Não consta	Fundada em 1990, por meio da Resolução Suprema nº 212.349 adquire personalidade jurídica. Mediante a Resolução Ministerial nº 388/93 é certificada como universidade plena.	Contar com profissionais criativos, formadas através de uma educação para o desenvolvimento pessoal, com profunda orientação de serviços, alta formação técnica, científica e humanística, capazes de se desenvolver e prosperar em qualquer ambiente.	Formar recursos humanos altamente qualificados nas diversas disciplinas da educação superior e em todos os seus níveis, desenvolvendo profissionais responsáveis e com princípios éticos, capazes de aplicar o conhecimento em benefício do país e da comunidade internacional.	Não consta
UMSA	Segunda universidade mais antiga da Bolívia, majora os conhecimentos ancestrais para o desenvolvimento do país.	Fundada em 1830, não consta o ato de criação.	Ser reconhecida e líder na geração do conhecimento técnico e científico obtido a partir dos processos de educação, formação e investigação, em níveis local, nacional e regional pela qualidade dos serviços.	Disseminar o conhecimento científico, pela formação de profissionais idôneos de reconhecida qualidade, e valorizar o conhecimento para a construção de uma sociedade justa, em níveis local, regional e nacional.	➔Alcançar a interdisciplinaridade, a concorrência e interação da investigação para aumentar a eficiência e a efetividade do ensino, da interação social e da difusão, como base na gestão do conhecimento.

Fonte: Elaboração própria a partir do site das instituições da Bolívia.

Legenda: UDABOL – Universidad de Aquino Bolívia; UAI – Universidad Abierta Interamericana; UAGRM – Universidad Autonoma Gabriel René Moreno; UCBSP – Universidad Católica Boliviana San Pablo; UCEBOL – Universidad Cristiana de Bolívia; UMSS – Universidad Mayor de San Simon; USFX – Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca; UNSLP – Universidad Nuestra Señora de La Paz; UNE – Universidad Nacional Ecológica; UPAL – Universidad Privada Abierta Latino Americana; UNIVALLE – Universidad Privada Del Valle; UNIFRANZ – Universidad Privada Franz Tamoyo; UMSA - Universidad Mayor de San Andres.

Quadro 2 – Comparativo dos *sites* das instituições do Paraguai segundo dados institucionais

ASPECTOS / IES	HISTÓRIA	ANO E ATO DE CRIAÇÃO	VISÃO	MISSÃO	OBJETIVOS
UCNSA	Não consta	Fundada em 1960 mediante Decreto nº 9.350/1960.	Não consta	Não consta	Integrar o conhecimento científico, além da preocupação com as implicações éticas e morais dos métodos e descobertas, trabalhando, dessa forma, na promoção do desenvolvimento do homem e da sociedade.
UNA	Não consta	Fundada em 1889 mediante a Lei de Ensino Secundário e Superior.	Consolidar e tornar-se uma referência nacional e internacional por sua excelência acadêmica, produção científica e tecnológica, com a inovadora capacidade, alcance e eficiência na gestão dos serviços, promovendo o desenvolvimento sustentável.	Formar profissionais de qualidade com princípios éticos, espírito inovador, competitivo, críticos e socialmente responsáveis e contribuir para a busca permanente da verdade e difusão do conhecimento científico e tecnológico.	Não consta
UNL	Foi a realização do sonho de jovens alto-paranaenses que desejavam contar com uma universidade na região das Três Fronteiras.	Fundada em 1993 pela Lei nº 250/1993.	Ser uma universidade reconhecida nacional e internacionalmente por sua pertinência na formação, na investigação e na inovação, com responsabilidade social.	Formação de qualidade e a investigação para o desenvolvimento e a inovação, com responsabilidade social num entorno multicultural, preservando a identidade nacional.	Não consta
UNO	Não consta	Fundada em 1991 pelo Decreto Executivo nº 9.689/1991.	Focar na formação de graduação e pós-graduação de profissionais capazes de aplicar conceitos atualizados em âmbito profissional, vivenciando valores éticos.	Oferecer à juventude paraguaia e do Mercosul a oportunidade de obter uma formação competitiva no contexto de uma economia global, não perdendo de vista a identidade nacional e ser mais conhecida fora das fronteiras nacionais.	Focar o aluno como protagonista e construtor da sua própria educação, interagir num diálogo dinâmico com professores altamente qualificados, que se esforçam para motivar e orientar sobre as suas necessidades de forma consistente.
UPA	Nasceu na capital Assunção, com dois cursos: Administração de Empresas e Gestão de Marketing, contando com 55 alunos, 06 professores e 03 funcionários.	Fundada em 1994 mediante Decretos Executivos nº 2.156/1994 e nº 4.304/1994.	Ser uma universidade de prestígio reconhecida por sua qualidade, competitividade e liderança para influenciar o espírito das pessoas e desenvolver mudanças que beneficiem o país e do mundo através de valores éticos, conhecimentos e competências.	Ser uma instituição de educação superior orientando as pessoas a superar-se pelo estudo e pelo trabalho, formando líderes e valorizando a excelência acadêmica.	Não consta

Fonte: Elaboração própria a partir do *site* das instituições do Paraguai.
Legenda: UCNSA – Universidad Católica Nuestra Señora de La Asunción; UNA – Universidad Nacional de Asunción; UNL – Universidad Nacional Del Este; UNO – Universidad Del Norte; UPA – Universidad Del Pacífico.

Analisando as páginas iniciais e o que os *sites* das universidades paraguaias e bolivianas apresentavam em relação ao aspecto "história", observou-se que 06 (seis) universidades da Bolívia (46,1%) e 02 (duas) do Paraguai (40%) trouxeram os primórdios das suas instituições, contudo sem um maior aprofundamento dos detalhes. Contada de forma rápida, abrem espaço para falar de seu fundador, como começaram "pequenas" e em geral com o oferecimento de um curso apenas.

Ainda pelo exame do aspecto institucional, quanto ao "ano e ato de criação", ressalta-se que todas as universidades apresentaram informações a esse respeito. Das 13 instituições da Bolívia analisadas, 04 (quatro) são consideradas as mais antigas do país, sendo uma fundada no século XVII (USFX) e outras três no século XIX (UMSA, UMSS e UAGRM). Há também a criação de uma instituição na década de 1960 (UNSLP) e as demais (61,5%) foram criadas a partir da década de 1990. Das 05 (cinco) instituições do Paraguai, uma delas foi fundada no século XIX (UNA), uma na década de 1960 (UCNSA) e as demais (60%) constituídas a partir da década de 1990 pela Ley de Universidades nº 136/93, que normatiza a atuação das universidades no Paraguai.

Quanto às análises do aspecto "visão", optou-se por um recorte das expressões que tivessem um ponto comum entre as instituições bolivianas e paraguaias, já que se assemelhavam nesse quesito. Desse modo, as frases: "líder em qualidade educativa"; "referência em educação"; "comprometida com o desenvolvimento social e econômico da região e do país"; "excelência na formação"; "reconhecida nacionalmente"; "formação de recursos humanos com senso crítico, éticos e criativos"; "formação de acordo com as exigências do século XXI"; "acreditada internacionalmente" e "interação entre os processos de ensino, pesquisa e extensão" permeiam os anseios das instituições, apresentando-se como parte dos desafios que elas buscam alcançar. Ressalta-se que somente uma instituição não disponibilizou em sua página esse aspecto, a UCNSA do Paraguai.

Também o aspecto "missão" passou pelos mesmos critérios de análise, ou seja, um recorte das expressões em comum entre as instituições da Bolívia e do Paraguai. Assim, verificou-se que a missão, enquanto motivo central de planejamento para uma instituição, apresentou os seguintes desafios: "formar profissionais com qualidade, espírito inovador e crítico"; "difundir o conhecimento cientifico e tecnológico"; "promover um diálogo contínuo entre ciência e desenvolvimento"; "aprender e inovar no seu campo profissional"; "aplicar/disseminar o conhecimento em benefício do país e da comunidade internacional"; "buscar o reconhecimento fora das fronteiras nacionais" e "promover uma formação

competitiva frente ao Mercosul e diante de uma economia global". Destaca-se que esse quesito não foi encontrado na instituição UCNSA, localizada no Paraguai.

Por fim, os "objetivos" propostos pelas instituições foi o último item analisado, sendo que, do universo das universidades da Bolívia pesquisadas, 08 (oito) delas (61,5%) apresentavam esse aspecto em seus *sites*, do mesmo modo que das universidades do Paraguai, somente duas (40%) expuseram os mesmos. Fez-se um levantamento dos principais objetivos elencados pelas instituições, buscando identificar o que cada universidade propõe como meta. Os objetivos são:

a) focar o aluno como protagonista do processo de ensino;

b) investigar os problemas sociais;

c) formar recursos humanos segundo as necessidades e tendências atuais;

d) fortalecer as universidades bolivianas com a América Latina e com as demais universidades do mundo;

e) estar aberta a todos, sem distinção de raça, religião ou ideologia;

f) formar pessoas com qualidade para responder cientifica e integralmente as necessidades da região e do país;

g) viabilizar acreditações;

h) integrar o conhecimento científico e tecnológico;

i) priorizar a investigação como método de aprendizagem.

De modo geral, infere-se, pelas análises realizadas, que tanto as instituições da Bolívia quanto do Paraguai apresentam em seus aspectos missão, visão e objetivos, ações e metas condizentes com as mudanças que têm ocorrido no cenário mundial. Pelos aspectos citados, é possível vislumbrar que mesmo as instituições históricas possuem uma preocupação em associar métodos de ensino agregando conhecimento cientifico e tecnológico, sem deixar de lado as preocupações sociais e o desenvolvimento econômico do país e região, além de buscar uma inserção no contexto nacional e internacional e ser reconhecida pela educação que oferece.

Pode-se destacar que essas instituições explicitam, nos itens analisados, características do processo de globalização e a busca por internacionalização, inclusive apontando os princípios de competitividade presentes na constituição dos blocos supranacionais, como é o

caso do Mercosul, e a acreditação internacional, como referência de qualidade. Esse fato pode ser observado nas expressões: “fortalecer as universidades bolivianas com a América Latina e com as demais universidades do mundo”; “promover uma formação competitiva frente ao Mercosul e diante de uma economia global”; “aplicar/disseminar o conhecimento em benefício do país e da comunidade internacional”; “acreditada internacionalmente”; “estar aberta a todos”; “viabilizar acreditações”.

Outro fato a ser destacado está relacionado ao processo de criação das universidades. Embora haja instituições antigas criadas desde o século XVII, a grande maioria, cerca de 62%, foi criada a partir dos anos de 1990, quando inicia o processo de expansão da educação superior na América Latina (KRAWCZYK; SANDOVAL, 2012).

De fato, observa-se que o processo de expansão, a partir dos anos de 1990, no contexto da globalização, induziu à competição entre as instituições de educação superior, o que contribui por esclarecer as estratégias utilizadas pelas IES na busca por estudantes estrangeiros, especialmente considerando que a maioria das instituições criadas são privadas, conforme os dados apresentados nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Instituições públicas e privadas da Bolívia

INSTITUIÇÕES DA BOLÍVIA	PÚBLICA	PRIVADA
UDABOL		X
UAI		X
UAGRM	X	
UCBSP		X
UCEBOL		X
UMSS	X	
USFX	X	
UNSLP		X
UNE	X	
UPAL		X
UNIVALLE		X
UNIFRANZ		X
UMSA	X	

Fonte: Elaboração própria a partir do site do governo da Bolívia. Disponível em: http://www.bolivia.gob.bo/index4.html. Acesso em: 05 de novembro de 2014.
Legenda: UDABOL – Universidad de Aquino Bolívia; UAI – Universidad Abierta Interamericana; UAGRM – Universidad Autonoma Gabriel René Moreno; UCBSP – Universidad Católica Boliviana San Pablo; UCEBOL – Universidad Cristiana de Bolívia; UMSS – Universidad Mayor de San Simon; USFX – Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca; UNSLP – Universidad Nuestra Señora de La Paz; UNE – Universidad Nacional Ecológica; UPAL – Universidad Privada Abierta Latino Americana; UNIVALLE – Universidad Privada Del Valle; UNIFRANZ – Universidad Privada Franz Tamoyo; UMSA – Universidad Mayor de San Andres.

Quadro 4 – Instituições públicas e privadas do Paraguai

INSTITUIÇÕES DO PARAGUAI	PÚBLICA	PRIVADA
UCNSA		X
UMA	X	
UNL	X	
UNO		X
UPA		X

Fonte: Elaboração própria a partir do site Altillo. Disponível em: http://www.altillo.com/universidades/universidades_paraguay.asp. Acesso em: 05 de novembro de 2014.
Legenda: UCNSA – Universidad Católica Nuestra Señora de La Asunción; UNA – Universidad Nacional de Asunción; UNL – Universidad Nacional Del Este; UNO – Universidad Del Norte; UPA – Universidad Del Pacífico.

Apresentam-se, na sequência, as análises relativas à organização acadêmica das instituições bolivianas e paraguaias. Ressalta-se que, para uma melhor compreensão desse segmento, realizou-se uma subdivisão da categoria, isto é, agruparam-se os aspectos mais informacionais, ou seja, as formas de comunicação utilizadas pelas universidades para "vender" sua imagem ao futuro aluno num grupo e noutro elencou-se os aspectos relacionados a atender às necessidades e expectativas dos alunos. Desse modo, os Quadros 5 e 6 apresentam os dados relacionados aos aspectos informacionais, e os Quadros 7 e 8 referem-se aos aspectos mais comerciais.

Quadro 5 – Comparativo dos *sites* das instituições da Bolívia segundo dados informacionais

ASPECTOS / IES	*Slogan* em destaque	Razões/vantagens em se estudar na instituição	Formas de ingresso	Informações em português	Serviços oferecidos	Diferenciais da instituição
UDABOL	Estude na universidade mais prestigiada do país.	Qualidade acadêmica certificada, acreditação junto ao Mercosul. Formação de profissionais com participação ativa na comunidade, laboratórios e métodos baseados na prática.	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula, podendo preencher um formulário solicitando sua inscrição via internet.	Sim	Centro de atenção estudantil, clínica odontológica, revista eletrônica, *web mail*, *ballet*, orquestra universitária, departamento de esportes.	Intercâmbio com universidades estrangeiras, cursos de formação pré-universitário.
UAI	O futuro é você.	Não consta	Não informado no *site*	Não consta	UAI notícias, revistas, rádio UAI, periódicos, UAI TV, educação a distância, biblioteca *online*, UAI *book*, *webmail*, *web* laboral, intranet.	Clube desportivo UAI, clube de campo, curso de idiomas.
UAGRM	Qualidade acadêmica e responsabilidade social.	Não consta	Não informado no *site*	Não consta	UAGRM virtual, correio eletrônico, chat institucional, canal 11TVU.	Não consta
UCBSP	Teu futuro é brilhante e a universidade católica boliviana te prepara para alcançá-lo.	Não consta	Não informado no *site*	Não consta	Educação a distância, biblioteca virtual, plataforma virtual, internet, intranet, programas de mobilidade estudantil	Não consta
UCEBOL	Sempre os primeiros	Não consta	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula, podebdo preencher um formulário solicitando sua inscrição via internet.	Não consta	Salas de internet, salas de estudo, periódico digital, *chat*, guia estudantil	Alojamento para estudantes carentes, seguro médico-estudantil, orientação acadêmica.
UMSS	Não consta	Não consta	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula. Deverá passar pelo exame de convalidação e curso propedêutico (exclusivo para o curso de Medicina)	Não consta	Intranet, biblio*web*, *e-mail* UMSS.	Não consta
USFX	Não consta	Não consta	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula.	Não consta	Biblioteca virtual, correio eletrônico, extensão universitária, campus virtual, revistas e periódicos.	Não consta

UNSLP	Você decide o quanto longe queres chegar	Não consta	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula.	Sim e possui representantes brasileiros na instituição que prestam assessoria para os estudantes que vêm do Brasil.	Biblioteca virtual, correio eletrônico UNSLP, U virtual, programa Incubando Empreendedores.	Não consta
UNE	Seu sonho perto de você	Metodologia de ensino avançada, docentes de primeiro nível, formação altamente capacitada, convênios nacionais e internacionais.	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula.	Sim e um vídeo que destaca a cidade de Santa Cruz e as razões para se estudar na instituição.	Biblioteca digital, UNE TV, chat, educação a distância, periódicos.	Não consta
UPAL	Não consta	Corpo docente altamente capacitado, aprendizagem relacionada à prática, moderna infraestrutura e equipamentos, metodologia inovadora de ensino.	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula.	Sim	Cafeteria, gabinete psicológico, *wifi*, centro de informações e assessoramento.	Cursos de verão e inverno, professor bilíngue para atender estudantes brasileiros.
UNIVALLE	Decida pela melhor	Modelo acadêmico baseado em competências, docentes especializados, aulas e laboratórios com tecnologia de ponta, processo inovador de ensino	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula.	Sim e possui representantes no Brail	Gabinete médico e psicológico, assessoria jurídica popular, canal 39 da UNIVALLE, extensão universitária, correio institucional, boletim informativo, chat, biblioteca virtual, internet.	Agência de viagens, áreas verdes para espairecer, orquestra.
UNIFRANZ	Faz seu sonho uma realidade	Universidade reconhecida nacional e internacionalmente, educação de alta qualidade, prepara seus estudantes para uma sociedade cada vez mais competitiva e exigente, convênios institucionais.	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula.	Sim e possui representantes no Brasil e disponibiliza uma linha telefônica para ligações gratuitas.	Clube de esportes, oficinas de teatro e dança, centro de estudos, gabinete psicológico, convênios com instituições nacionais e internacionais, curso básico de espanhol, *chat.*	Galerias de arte, centro de idiomas, clube de debates UNIFRANZ.
UMSA	Não consta	Não consta	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula.	Não	Chamadas telefônicas gratuitas, periódico institucional, biblioteca virtual, TV UMSA, gazeta universitária, correio eletrônico, telefonia *VOIP*, assessoria estudantil.	Não consta

Fonte: Elaboração própria a partir do *site* das instituições da Bolívia.

Legenda: UDABOL – Universidad de Aquino Bolívia; UAI – Universidad Abierta Interamericana; UAGRM – Universidad Autonoma Gabriel René Moreno; UCBSP Universidad Católica Boliviana San Pablo; UCEBOL – Universidad Cristiana de Bolívia; UMSS – Universidad Mayor de San Simon; USFX – Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca; UNSLP – Universidad Nuestra Señora de La Paz; UNE – Universidad Nacional Ecológica; UPAL – Universidad Privada Abierta Latino Americana; UNIVALLE – Universidad Privada Del Valle; UNIFRANZ – Universidad Privada Franz Tamoyo; UMSA – Universidad Mayor de San Andres.

Quadro 6 – Comparativo dos sites das instituições do Paraguai segundo dados informacionais

ASPECTOS / IES	*Slogan* em destaque	Razões/vantagens em se estudar na instituição	Formas de ingresso	Informações em português	Serviços oferecidos	Diferenciais da instituição
UCNSA	Não consta	Não consta	Inscrever-se no curso de admissão da universidade para o curso pretendido, realizar o pagamento da matrícula.	Não	Periódicos da instituição, boletim informativo, diretório *web*, apoio acadêmico, bem estar estudantil	Não consta
UNA	Não consta	Considerada uma das 80 melhores universidades latino-americanas	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula.	Não	Revista UNA, guia acadêmico, boletins informativos, revista digital, UNA inclusiva, convênios institucionais, programas de mobilidade estudantil.	Não consta
UNL	Não consta	Não consta	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula.	Sim	Rádio universitária, plataforma *moodle*, UNL *on-line*, mobilidade docente e estudantil, periódicos, revista virtual, convênios internacionais.	Não consta
UNO	Preparar-se a sério	Não consta	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula.	Não	Ópera, orquestra, festival de música, concertos, revista UNO, biblioteca virtual, convênios institucionais.	Não consta
UPA	Seja um profissional de futuro	Considerada pelo Ministério de Educação do Paraguai, como a melhor universidade do Mercosul.	Apresentar a documentação exigida e realizar o pagamento da matrícula.	Sim e possuem representantes no Brasil.	*Campus* virtual, biblioteca, *web mail*, periódicos, convênios nacionais e internacionais, revista digital.	Não consta

Fonte: Elaboração própria a partir do *site* das instituições do Paraguai.
Legenda: UCNSA – Universidad Católica Nuestra Señora de La Asunción; UNA – Universidad Nacional de Asunción; UNL – Universidad Nacional Del Este; UNO - Universidad Del Norte; UPA – Universidad Del Pacífico.

Tomando como base os aspectos relativos à forma como as instituições utilizam as páginas da internet para divulgar sua imagem diante do público que procura informações sobre elas, observou-se que o formato de comunicação empregado pelas universidades bolivianas e paraguaias apresentou semelhanças tanto na linguagem quanto na estrutura.

Portanto, ao verificar-se o mote de comunicação (*slogan* em destaque) usada pelas instituições nas suas *home pages*, constatou-se que 09 (nove) instituições da Bolívia (69,2%) fazem uso desse tipo de comunicação e concentram-se em geral na questão da empregabilidade/carreira. Desse modo, o uso das frases: "estude na universidade mais prestigiada do país"; "você decide o quanto longe queres chegar"; "decida pela melhor" e "seu sonho perto de você" mostra que as universidades da Bolívia procuram associar uma imagem de sucesso e realização profissional àqueles que fazem um curso na instituição. Em relação às instituições do Paraguai, quando 03 (três) instituições utilizaram frases de efeito, observou-se que há argumentos similares, atrelando curso superior a emprego.

Dentro do segundo aspecto analisado "razões e vantagens", destaca-se que 05 (cinco) universidades da Bolívia (38,4%) e 02 (duas) universidades do Paraguai (40%) utilizaram-se desse tipo de estratégia para destacar as características que fazem delas universidades diferenciadas perante as demais. Observou-se, também, que esse tipo de propaganda vem sendo utilizada pelas instituições mais jovens, criadas a partir da década de 1990. Desse modo, ressalta-se que as instituições têm procurado mostrar que estão preparadas para o tipo de formação que o mercado requer: um profissional altamente qualificado e competitivo.

Na sequência das análises, o terceiro aspecto avaliado foi quanto às "formas de ingresso", ou seja, o que é exigido pelas instituições bolivianas e paraguaias para que o aluno possa se matricular em um dos seus cursos. No caso das instituições da Bolívia, destaca-se que 10 (dez) delas (76,9%) apresentavam esse tipo de informação, enquanto que, das instituições do Paraguai, todas expuseram os requisitos necessários. Desse modo, como bem destacado nas seções anteriores, o Paraguai e a Bolívia não têm processo seletivo (vestibular) para acesso aos seus cursos. O que as instituições estabelecem, tanto para os residentes no país quanto para os estrangeiros, é a apresentação da documentação[81] (original e cópias), a indicação de qual curso desejam fazer e efetuar o pagamento da matrícula correspondente.

O item relacionado a verificar se as instituições disponibilizam "informações em português" mostrou que, dentre as universidades bolivianas, 07 (sete) delas (53,8%) possuem

[81] Os documentos exigidos serão detalhados nas análises dos Quadros 7 e 8.

seções traduzidas para o idioma brasileiro, em especial para destacar o curso de Medicina. Dessas 07 universidades, três delas possuem representantes brasileiros: um casal de representantes que atua na universidade UNSLP e as outras duas possuem representantes que residem no Brasil. Verificou-se também que 02 (duas) instituições do Paraguai apresentam informações em português em suas páginas da internet e para o curso de Medicina. Uma delas possui representantes no Brasil.

Pelo levantamento feito, sobre o item "serviços oferecidos", observou-se que tanto as instituições da Bolívia quanto do Paraguai trazem informações a esse respeito em seus *sites*. Algumas o apresentam na página principal da instituição e outras por meio de *links*. Os benefícios listados pelas universidades vão desde acesso virtual a diversos canais na instituição até programas de mobilidade estudantil.

O último aspecto relacionado, referente aos "diferenciais" que as instituições oferecem, mostrou-se presente em 06 (seis) instituições da Bolívia (46,1%) e em nenhuma das instituições do Paraguai. Observou-se que esses diferenciais são destacados nas instituições mais novas, mostrando que isso pode ser um atrativo a mais na hora da escolha da instituição pelo aluno.

Ao final das análises dos Quadros 5 e 6, constatou-se que as instituições mais tradicionais, dos dois países, apresentam informações básicas em suas páginas, e, quando usam o apelo comercial para atrair/captar mais alunos, utilizam-se de medidas tímidas, sem grandes enfoques, destacando a tradição como principal ponto de atratividade, especialmente considerando que todas são instituições públicas, com exceção da Universidade Católica do Paraguai, a UCNSA. Contudo, as universidades mais jovens, e em sua grande maioria privadas, o que representa aproximadamente 73% desse total, potencializam a lista de atributos que possuem e investem em publicidades, visando à atratividade de novos alunos e uma melhor posição no mercado, cada vez mais competitivo, dinâmico e diferenciado.

Na sequência das observações sobre a organização acadêmica das instituições bolivianas e paraguaias, passou-se à análise dos aspectos com características mais mercadológicas, ou seja, relacionam-se àqueles itens que as instituições utilizam para dar um enfoque especial quanto à atratividade de estudantes. Dessa forma, os Quadros 7 e 8 exibem esses aspectos.

Quadro 7 – Comparativo dos *sites* das instituições da Bolívia segundo dados organizacionais

ASPECTOS / IES	Cursos oferecidos	Unidades administrativas	Infraestrutura	Documentação exigida para ingresso às IES (documentação para estrangeiros)	Bolsas ofertadas pela instituição
UDABOL	21 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 18 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Sim, *campi* em La Paz, Santa Cruz de la Sierra, Cochabamba e Oruro.	Hospital universitário, clínica odontológica, laboratórios com tecnologia de ponta, biblioteca, auditórios, salas de aulas equipadas com aparelhos de multimídia avançada.	Certidão de nascimento, histórico e certificado de conclusão do ensino médio, fotografia (4x4), cópia do comprovante de residência ou do passaporte com visto em vigência, passaporte válido com visto de estudante. Estudante menor de idade deverá ter uma procuração outorgada para uma pessoa de nacionalidade boliviana ou estrangeira com visto de estudante.	Sim, desde que o aluno cumpra as exigências estipuladas no Regimento Interno de Becas da instituição.
UAI	42 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 18 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Não	Salas de aulas amplas e climatizadas, laboratório de informática, de fotografia, estúdio de rádio e TV, campo de esportes com 100 hectares, hospital universitário, biblioteca.	Não informado no *site*	Sim, oferecidas por diferentes empresas e por outros países através de convênios.
UAGRM	51 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 07 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Não	Restaurante universitário, biblioteca, prédios com salas de aula, laboratórios, centros de pesquisas, produtora de vídeos.	Não informado no *site*	Sim, de acordo com a inscrição para o processo e a observação de algumas exigências.
UCBSP	12 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos), não informado no *site* os cursos para pós-graduação.	Sim, *campi* em Cochabamba, La Paz, Tarija, Santa Cruz de la Sierra.	Biblioteca, salas de saúde e bem-estar, laboratórios médicos e odontológicos, área de lazer, salas de informática, refeitório.	Certidão de nascimento devidamente legalizada, cópia do passaporte (com vigência mínima de 1 ano), cópia do certificado de conclusão de ensino médio ou equivalente, carta de apoio financeiro, fotografia (4x4), cópia da carteira de estrangeiro vigente, cursar e aprovar em curso propedêutico (exclusivo para o curso de Medicina).	Sim, bolsas de graduação, de excelência acadêmica, socioeconômica, desportiva, cultural, administrativa, religiosa e bolsa Coca-Cola.
UCEBOL	20 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 03 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Não	Oito blocos, 57 salas de aula, sete salas com multimídia, hospital universitário, 29 laboratórios, anfiteatro, complexo bibliotecário, campo desportivo.	Histórico escolar, certidão de nascimento, passaporte, fotografia (4x4).	Sim, bolsa de honra, vestibular, bacharel, irmão, matrícula, interação social, trabalho e bolsa FUMICO concedido pela Fundação Missão Cornélio.
UMSS	36 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos), não	Não	Biblioteca, museu, campo desportivo.	Certificado de conclusão do ensino médio, pagamento da matrícula e outros direitos universitários, exame no serviço médico	Não consta

	informado no *site* os cursos para pós-graduação.			universitário.	
USFX	15 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos), não informado no *site* os cursos para pós-graduação.	Não	Biblioteca, salas amplas, salas de informática, laboratórios.	Certidão de nascimento, certificado de conclusão do ensino médio, passaporte ou visto de permanência.	Não consta
UNSLP	20 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 19 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Não	Biblioteca, hospital universitário, laboratórios, salas da aula informatizadas.	Certidão de nascimento, histórico escolar, certidão de registro criminal, cópias autenticadas do RG, passaporte, cartão de vacina internacional.	Sim, através de convênios interinstitucionais, além de bolsa suficiência acadêmica, cartão Banca Jovem.
UNE	Nove cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 11 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Não	Biblioteca, hospital universitário, campos de futebol, salas de conferências, restaurante universitário, salas de aula climatizadas e informatizadas, clínica odontológica, 12 laboratórios, anfiteatro, centro de informática.	Certificado de conclusão do ensino médio, original e cópia da certidão de nascimento, visto de permanência, passaporte, cópia autenticada do RG.	Não consta
UPAL	11 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos),), não informado no *site* os cursos para pós-graduação.	Sim, *campi* em Cochabamba e Oruro.	Biblioteca, clínicas odontológicas, centro de informática, hospital universitário.	Certificado de conclusão do ensino médio, original e cópia da certidão de nascimento, cópia do passaporte, cópia do visto de estudante, comprovante de residência, fotografia (3x3).	Não consta
UNIVALLE	26 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 10 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Sim, *campi* em Cochabamba, Sucre, La Paz, Trinidad.	02 centros de informática, 50 laboratórios, nove salas de Medicina, salas de audiovisual, biblioteca, anfiteatro, auditórios, ginásio esportivo, área verde para prática esportiva, restaurante, cafeteria.	Histórico escolar do ensino médio, certidão de nascimento, passaporte, antecedentes criminais. Estudante menor de idade, deverá ter uma procuração outorgada para uma pessoa de nacionalidade boliviana ou estrangeira com visto de estudante.	Sim, bolsas sociais, bolsa cultura, esporte, excelência, convênios institucionais, comunidade universitária, trabalho, ajudante.
UNIFRANZ	16 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos),), não informado no *site* os cursos para pós-graduação.	Sim, *campi* em La Paz, El Alto, Cochabamba, Santa Cruz de la Sierra.	Restaurante universitário, biblioteca, hospital universitário, campo de futebol, quadras esportivas, prédios modernos com salas de aula e laboratórios climatizados, auditórios.	Cópia de conclusão do certificado do ensino médio, certidão de nascimento, passaporte com visto de estudante ou comprovante de residência na Bolívia, fotografia (3x3), cartão internacional de vacina.	Sim, bolsas de trabalho, de rendimento acadêmico, por região, familiar, desportiva, social.
UMSA	52 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos),), não	Não	Biblioteca, laboratórios médicos e odontológicos, auditório, salas amplas e climatizadas.	Carta ao chefe da divisão de Admissão e Registros indicando qual curso deseja cursar, certificado de conclusão do ensino	Sim, bolsa acadêmica e alimentação.

	informado no *site* os cursos para pós-graduação.			médio, certidão de nascimento, certidão de antecedentes criminais, RG e passaporte, visto de estudante.	

Fonte: Elaboração própria a partir do *site* das instituições da Bolívia.
Legenda: UDABOL – Universidad de Aquino Bolívia; UAI – Universidad Abierta Interamericana; UAGRM – Universidad Autonoma Gabriel René Moreno; UCBSP – Universidad Católica Boliviana San Pablo; UCEBOL – Universidad Cristiana de Bolívia; UMSS – Universidad Mayor de San Simon; USFX – Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca; UNSLP – Universidad Nuestra Señora de La Paz; UNE – Universidad Nacional Ecológica; UPAL – Universidad Privada Abierta Latino Americana; UNIVALLE – Universidad Privada Del Valle; UNIFRANZ – Universidad Privada Franz Tamoyo; UMSA – Universidad Mayor de San Andres.

Quadro 8 – Comparativo dos *sites* das instituições do Paraguai segundo dados organizacionais

ASPECTOS / IES	Cursos oferecidos	Unidades administrativas	Infraestrutura	Documentação exigida para ingresso às IES (documentação para estrangeiros)	Bolsas ofertadas pela instituição
UCNSA	49 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 12 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Sim, *campi* em Itapúa, Guaíra, Alto Paraná, Concepción, Caaguazú.	Prédios modernos, salas climatizadas, laboratórios de informática, médicos e odontológicos, biblioteca, auditórios.	Certificado de conclusão do ensino médio, cópia do RG, fotografia (3x3).	Não consta
UNA	65 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 37 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Sim, *campi* em Asunción, San Lorenzo, Luque, Concepción, San Pedro, Cordillera, Gauira, Caaguazu, Pedro Juan Caballero, Boquerón.	Biblioteca, residência estudantil, auditório, centro de convenções, laboratórios de informática, incubadora, centro de investigação tecnológica, laboratórios médicos e odontológicos.	Cópia do RG, certificado de antecedentes criminais, certificado de conclusão do ensino médio, fotografia (3x4).	Sim, bolsas de graduação, pós-graduação, internacionais.
UNL	21 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 08 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Sim, *campi* em Asunción, Salto del Guairá.	Biblioteca, laboratórios de informática e de odontologia, salas climatizadas e informatizadas, auditório.	Certificado de conclusão do ensino médio, cópia do RG, fotografia (3x4).	Sim, bolsas de graduação, de investigação científica, desportiva, excelência acadêmica, social,
UNO	23 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 12 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Sim, *campi* em Ciudad del Este, Asunción, Luque, Pedro Juan Caballero, Coronel Oviedo, Caacupé, Caaguazú, Encarnación, Concepción, Itá, Itauguá.	Salas climatizadas e informatizadas, auditório, biblioteca, salas de informática, laboratórios médicos e de odontologia.	Certificado de conclusão do ensino médio, cópia do RG, fotografia (3x3).	Sim, sem especificar o tipo.
UPA	12 cursos de graduação (incluindo os tecnólogos) e 10 de pós-graduação (mestrado e doutorado).	Sim, *campi* em San Martín, San Lorenzo, Pedro Juan Caballero.	Biblioteca, cantina, área administrativa, auditório, sala de conferencias, laboratórios médicos, de informática e odontológicos.	Cópia do RG, certificado de antecedentes criminais, certificado de conclusão do ensino médio, fotografia (3x4).	Sim, sem especificar o tipo.

Fonte: Elaboração própria a partir do *site* das instituições do Paraguai.
Legenda: UCNSA – Universidad Católica Nuestra Señora de La Asunción; UNA – Universidad Nacional de Asunción; UNL – Universidad Nacional Del Este; UNO – Universidad Del Norte; UPA – Universidad Del Pacífico.

Dando sequência às análises, o primeiro item avaliado, quanto aos aspectos comerciais, foi o dos "cursos oferecidos". Com isso, observou-se que 46,1% das instituições da Bolívia e 40% das instituições do Paraguai traziam os cursos que ofertavam logo na primeira página dos *sites*. As demais instituições, ou seja, 53,8% da Bolívia e 60% do Paraguai tinham *links* que direcionavam para os cursos ou faculdades.

Pelo levantamento feito, destaca-se que 07 (sete) cursos se repetiram em todas as instituições, sendo eles: Medicina, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, Direito, Arquitetura e Psicologia, que são as carreiras mais atrativas[82]. Ressalta-se que a universidade com o maior número de cursos (65) foi a Universidad Nacional de Asunción (UNA), do Paraguai, que é a universidade pública mais antiga do país. Na Bolívia, o quadro é semelhante, uma vez que as instituições com maior oferta de cursos são também as mais antigas e públicas, a saber: a UMSA com 52 cursos e a UAGRM com 51.

Outro aspecto analisado refere-se às "unidades administrativas", ou seja, se as universidades possuíam *campi* fora da sua sede. Assim, constatou-se que todas as instituições do Paraguai, bem como 05 (cinco) instituições da Bolívia (38,4%) apresentavam unidades em outras cidades do país. Destaca-se que os *campi* das instituições da Bolívia localizam-se, sobretudo nas grandes cidades, como: La Paz, Santa Cruz de la Sierra, Cochabamba e Oruro. Os *campi* das instituições do Paraguai estão instalados, a sua maioria, em cidades que fazem fronteira com o Brasil, como: Salto del Guairá, Pedro Juan Caballero e Ciudad del Este, onde incide em facilidades geográficas na migração de um país a outro.

No item "infraestrutura", verificou-se que todas as instituições destacam de alguma forma as instalações que possuem, contudo há divergências de uma universidade para outra, especialmente considerando a realidade do Paraguai e da Bolívia. As instituições paraguaias apresentam dados sobre a existência de laboratórios, salas de aulas aclimatizadas, bibliotecas, salas de conferência entre outros aspectos, de caráter mais geral. Nenhuma das instituições do Paraguai mencionou a presença de hospital universitário, embora haja um foco na atração de estudantes para o curso de Medicina. As instituições da Bolívia são mais explícitas nesse quesito, destacando a presença de hospital universitário, clínicas, estúdio de rádio e TV e laboratórios, além de demais instalações. Pode-se observar que 53,8% das instituições bolivianas mencionaram a presença de hospital universitário vinculado à IES. Nesse sentido, infere-se que, em todas as IES e mais especificamente nas instituições bolivianas, há a preocupação em destacar riqueza nas instalações de laboratórios práticos, de caráter

[82] Nesse sentido ver: Alves e Pinto (2011); Vargas (2010); Coelho (1999).

profissionalizante, o que *a priori* destacaria a qualidade das instalações para a formação profissional.

Outro item presente em 89% das instituições está na informação sobre a "documentação exigida para o ingresso à IES". O ponto a ser destacado é que, na maioria das instituições, há um item sobre a documentação exigida para estudantes estrangeiros. Esse item foi encontrado em todas as universidades do Paraguai e em 11 (onze) instituições da Bolívia (84,6%), quando é disponibilizada a relação dos documentos em suas páginas na internet. Os documentos comuns solicitados para um curso na Bolívia são: histórico e certificado de conclusão de ensino médio, certidão de nascimento, passaporte com visto de estudante e fotografia, contudo algumas instituições também exigem: carteira de vacina internacional e certidão de antecedentes criminais. Já as instituições do Paraguai solicitam: certificado de conclusão do ensino médio, cópia do RG e fotografia. O destaque dado nos *sites* das IES acerca da documentação para estrangeiros aponta que, para essas instituições, a busca por estrangeiros não se constitui como uma exceção, mas que explicita formas de facilitar as informações para a atração de estudantes estrangeiros. Em algumas instituições, como a UCEBOL, UNIFRANZ e UNIVALLE, há um item para a documentação exigida especificamente para brasileiros, o que deixa mais claro o destaque que é feito para a atração desse público[83].

Na sequência das análises, quanto ao item "bolsas ofertadas pelas instituições" observou-se que 09 (nove) instituições da Bolívia (69,2%) e 04 (quatro) do Paraguai (80%) oferecem algum tipo de bolsa de estudo para os alunos e que recebem diferentes nomenclaturas, como: socioeconômica, excelência acadêmica, cultural, desportiva, investigação científica, entre outros. No entanto, destaca-se que não há muitas informações sobre esse item, sendo omissos em relação a valores e critérios para obtenção. Não há nenhuma informação ou destaque para a oferta de bolsas para alunos estrangeiros, o que explicita que o foco ao estrangeiro está no pagamento de suas matrículas e mensalidades, não incidindo em programas de atendimento específico.

Considerando, portanto, a falta de vagas para algumas carreiras no Brasil (OLIVEIRA, 2013) e o aumento do fluxo transfronteira, outro item que chamou atenção durante a pesquisa foi o fato de as instituições bolivianas e paraguaias afirmarem que possuíam cursos

[83] As figuras 22, 23 e 24 apresentam cópia das telas dos *sites* das instituições que comprovam essas informações.

acreditados pelo Mercosul[84], na tentativa de atrair mais estudantes. A partir disso, realizou-se um levantamento, no *site* das instituições e, por conseguinte, no portal do Sistema ARCU-SUL, para verificar se as informações contidas nas páginas das universidades eram condizentes com o que estava no portal de acreditação (Quadros 9 e 10).

Quadro 9 – Cursos acreditados da Bolívia

INSTITUIÇÃO	CURSOS ACREDITADOS SEGUNDO O *SITE* DAS INSTITUIÇÕES BOLIVIANAS	CURSOS ACREDITADOS SEGUNDO O *SITE* DO SISTEMA ARCU-SUL
UDABOL	Medicina e odontologia.	Medicina e odontologia.
UAI	Não consta	Não
UAGRM*	Não consta	Enfermagem, engenharia agronômica, engenharia industrial, engenharia química, Medicina veterinária, e zootecnia.
UCBSP	Não consta	Não
UCEBOL	Medicina e odontologia	Medicina
UMSS	Medicina, engenharia agronômica, engenharia industrial, engenharia civil, engenharia mecânica, engenharia química, engenharia elétrica, arquitetura.	Medicina, engenharia agronômica, engenharia civil, engenharia mecânica, engenharia elétrica, engenharia industrial, engenharia química.
USFX*	Não consta	Arquitetura, engenharia agronômica, Medicina, odontologia.
UNSLP	Medicina	Não
UNE	Não consta	Não
UPAL	Não consta	Não
UNIVALLE	Medicina, odontologia, engenharia civil, arquitetura, engenharia mecânica e automação industrial, engenharia eletrônica.	Arquitetura, engenharia civil, engenharia eletrônica e de automação industrial, engenharia mecânica, Medicina, odontologia.
UNIFRANZ	Não consta	Não
UMSA*	Não consta	Arquitetura, engenharia agronômica, engenharia civil.

Fonte: Elaboração própria a partir dos *sites* das instituições da Bolívia e do Sistema ARCU-SUL. Disponível em: http://sistemaarcusul.mec.gov.br/arcusul/pages/pesquisaexterna/pesquisarCursoExterno.seam. Acesso em: 25 de novembro de 2014.
Legenda: UDABOL – Universidad de Aquino Bolívia; UAI – Universidad Abierta Interamericana; UAGRM – Universidad Autonoma Gabriel René Moreno; UCBSP – Universidad Católica Boliviana San Pablo; UCEBOL – Universidad Cristiana de Bolívia; UMSS – Universidad Mayor de San Simon; USFX – Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca; UNSLP – Universidad Nuestra Señora de La Paz; UNE – Universidad Nacional Ecológica; UPAL – Universidad Privada Abierta Latino Americana; UNIVALLE – Universidad Privada Del Valle; UNIFRANZ – Universidad Privada Franz Tamoyo; UMSA – Universidad Mayor de San Andres.

[84] Segundo o portal do MEC, acreditação vem a ser o resultado do processo de avaliação por meio do qual é atestada a qualidade acadêmica dos cursos de graduação, desde que respeitados os critérios de qualidade previamente estabelecidos. Por meio da acreditação, Estados-membros e associados do MERCOSUL reconhecem mutuamente a qualidade acadêmica dos títulos ou diplomas outorgados pelas instituições universitárias, cujos cursos de graduação tenham sido acreditados conforme o Sistema ARCU-SUL, contudo o reconhecimento do título não outorga, em si, direito ao exercício da profissão nos demais países. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13454:acreditacao-de-cursos-no-sistema-arcu-sul&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 28 de outubro de 2014.

Quadro 10 – Cursos acreditados do Paraguai

INSTITUIÇÃO	CURSOS ACREDITADOS SEGUNDO O *SITE* DAS INSTITUIÇÕES PARAGUAIAS	CURSOS ACREDITADOS SEGUNDO O *SITE* DO SISTEMA ARCU-SUL
UCNSA	Medicina, direito, odontologia, enfermagem, agronomia, arquitetura, engenharia civil, engenharia industrial, engenharia eletrônica.	Arquitetura, enfermagem, engenharia eletrônica, engenharia industrial, Medicina.
UNA*	Não consta	Arquitetura, enfermagem, veterinária, engenharia agronômica, engenharia civil, engenharia eletromecânica, engenharia eletrônica, engenharia industrial, engenharia química, Medicina e cirurgia, odontologia.
UNL	Não consta	Não
UNO	Medicina e enfermagem	Não
UPA	Não consta	Não

Fonte: Elaboração própria a partir dos *sites* das instituições do Paraguai e do Sistema ARCU-SUL. Disponível em: http://sistemaarcusul.mec.gov.br/arcusul/pages/pesquisaexterna/pesquisarCursoExterno.seam. Acesso em: 25 de novembro de 2014.
Legenda: UCNSA – Universidad Católica Nuestra Señora de La Asunción; UNA – Universidad Nacional de Asunción; UNL – Universidad Nacional Del Este; UNO – Universidad Del Norte; UPA – Universidad Del Pacífico.
* Observou-se que a UAGRM, a USFX e a UMSA na Bolívia e a UNA no Paraguai, embora tenham a acreditação divulgada no Portal do Sistema ARCU-SUL, não trazem essa informação em suas páginas, o que conforma que as universidades públicas não adotam mecanismos comerciais de atratividade estudantil.

O reconhecimento da qualidade acadêmica dos títulos ou diplomas é prerrogativa de que aquela instituição de ensino cumpriu com todas as exigências ante os processos de avaliação. A partir disso, o levantamento revelou a existência de divergências entre o que está no *site* das instituições da Bolívia e do Paraguai e o que realmente consta no portal do sistema ARCU-SUL.

Assim, pela análise do *site* das instituições da Bolívia, 05 (cinco) delas (UDABOL, UCEBOL, UMSS, UNSLP e UNIVALLE) destacaram em suas páginas a existência de cursos acreditados pelo Mercosul. Por outro lado, o portal ARCU-SUL apontou 07 (sete) instituições com cursos acreditados: UDABOL, UAGRM, UCEBOL, UMSS, USFX, UNIVALLE e UMSA.

Desse modo, as contradições ocorreram com a UCEBOL, quando afirmou possuir acreditação em dois cursos: Medicina e odontologia, todavia o ARCU-SUL reconhece apenas o curso de Medicina; outra divergência constatada foi com a instituição UMSS, que declarava 08 (oito) cursos acreditados (Medicina, engenharia agronômica, engenharia industrial, engenharia civil, engenharia mecânica, engenharia química, engenharia elétrica e arquitetura), no entanto o portal ARCU-SUL reconhece 07 (sete) desses cursos, menos arquitetura; a

última incongruência refere-se à UNSLP, que destacava a acreditação para o curso de Medicina, mas no portal ARCU-SUL não se encontrou a acreditação dele.

Com relação às análises do *site* das instituições do Paraguai, verificou-se que 02 (duas) universidades afirmavam possuir cursos acreditados (UNCSA e UNO), porém, pelo portal ARCU-SUL, as duas instituições com cursos avaliados são: UNCSA e UNA. As contradições estão no número de cursos que a UNCSA afirma serem reconhecidos (nove), entretanto o ARCU-SUL reconhece apenas cinco (Medicina, enfermagem, arquitetura, engenharia eletrônica e engenharia industrial). A outra divergência aparece com a UNO, que assegurava ter os cursos de Medicina e enfermagem como acreditados. Todavia, no sistema ARCU-SUL, não há menção sobre eles.

Diante do contexto atual, atrair estudantes brasileiros tem se mostrado uma estratégia contundente das instituições bolivianas e paraguaias, e, quanto maior a divulgação, mais estudantes serão atraídos para elas. Isso implica dizer que as instituições têm desenvolvido estratégias especificas para esse público, voltadas para atender à procura por cursos de graduação. Contudo, o que se observa é que as estratégias utilizadas têm sido mais incisivas para a carreira de Medicina, haja vista a demanda brasileira ser maior (REAL, 2013; CONCEIÇÃO, 2013).

Desse modo, a próxima seção apresenta as evidências que comprovam a existência de estratégias para a captação de estudantes e muitas direcionadas para os alunos brasileiros.

3.3 – Estratégias de comercialização e o curso de Medicina

Nesta segunda parte das análises, passou-se a verificar, nos *sites* das instituições, o enfoque dado para o curso de Medicina e as estratégias direcionadas aos estudantes brasileiros. Segundo Martins (2006), a utilização de ações estratégicas por uma instituição dá-se por uma questão de posicionamento, ou seja, a abordagem utilizada reflete a imagem que ela deseja passar àqueles que acessam suas páginas, do mesmo modo que se relaciona com o público que pretende atingir.

Também, a opção pela análise do curso de Medicina está relacionada ao fato de que a migração de estudantes brasileiros, para além dos programas de mobilidade estudantil, está aí concentrada.

Inicialmente, verificou-se qual era o destaque dado para o curso nas páginas das instituições. Assim, das 13 (treze) instituições da Bolívia, cinco delas faziam a “chamada” para o curso em sua página inicial, e, das 05 (cinco) instituições do Paraguai, uma delas trazia o curso como destaque em sua *home page*. As demais instituições traziam a identificação usualmente empregada pelas IES, em que o acesso é viabilizado por meio de *link* para acessar o curso.

Logo após, passou-se a verificar o tipo de abordagem utilizada para destacar o curso. Desse modo, observou-se que 30,7% das instituições da Bolívia associavam a imagem do curso à acreditação pelo Mercosul, ou seja, um curso certificado e reconhecido por sua excelência entre os países-membros e associados (Figuras 6, 7, 8), e 40% das instituições do Paraguai destacaram o curso como sendo reconhecido pela Agência Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (ANEAES), agência instituída para avaliar e acreditar a qualidade acadêmica dos cursos e programas de pós-graduação no Paraguai (Figura 9).

Desse modo, observou-se que a questão da qualidade do curso é uma das estratégias utilizadas pelas instituições. Nesse sentido, para a comprovação da qualidade dos cursos há uma preponderância, pelas IES, em associar os processos de avaliação e acreditação desenvolvidos por agências e instituições avaliadoras. Desse modo, são destacados os processos de acreditação pelo Mercosul e pela agência paraguaia, a ANEAES.

Figura 6 – Propaganda UDABOL – acreditação e certificação junto ao Mercosul

Fonte: UDABOL. Disponível em: www.udabol.edu.bo. Acesso em: 18 de outubro de 2014.

Figura 7 – Propaganda UCEBOL – Medicina acreditada pelo Mercosul

Fonte: UCEBOL. Disponível em: www.ucebol.edu.bo. Acesso em: 18 de outubro de 2014.

Figura 8 – Propaganda UNIVALLE – acreditação e reconhecimento nacional e internacional do curso de Medicina

Fonte: UNIVALLE. Disponível em: www.univalle.edu.bo. Acesso em: 18 de outubro de 2014.

Figura 9 – Propaganda UNINORTE – acreditação pela ANEAES

Fonte: UNO. Disponível em: www.uninorte.edu.py. Acesso em: 18 de outubro de 2014.

As instituições, inclusive, trazem informações que explicam a importância da acreditação dada pelo Mercosul, elencando as vantagens e benefícios em possuir um título acreditado por ele. Nesse sentido, além de atestar a qualidade do curso, associam o fato de que a acreditação emitida no contexto do Mercosul contribuiria para a revalidação dos diplomas, facilitando, por sua vez, a inserção profissional. Assim, as informações disponibilizadas no *site* procuram levar os interessados a acreditarem que teriam a "legalización de su diploma y ejercicio de la profisión en otros países del MERCOSUR", e a "homologación de carreras entre universidades del sistema MERCOSUR", o que induz à crença da revalidação automática. Essa estratégia é utilizada pela instituição boliviana UDABOL e pode ser observada na Figura 10, a seguir exposta.

Figura 10 – Vantagens do título reconhecido pelo Mercosul

Fonte: UDABOL. Disponível em: www.udabol.edu.bo. Acesso em: 22 de outubro de 2014.

Observou-se também que as instituições, para ressaltar a qualidade referente ao curso de Medicina que possuem, fazem destaques aos indicadores de qualidade usualmente presentes nos instrumentos de avaliação, como: corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica. Desse modo, evidenciam que os estudantes receberão uma excelente formação com um currículo atualizado e emprego de metodologias inovadoras, num ambiente acadêmico de primeiro nível, com professores altamente qualificados e experientes, além de aulas práticas em laboratórios e hospitais equipados. Assim, a Figura 11 ilustra essas estratégias.

Figura 11 – Por que estudar Medicina na UPAL?

¿POR QUÉ ESTUDIAR MEDICINA EN LA UPAL?

- Cuerpo de Docentes altamente capacitados y con experiencia en el ámbito laboral
- Seguimiento y enseñanza personalizada
- Aprendizaje basado en la práctica
- Prácticas en diferentes hospitales y centros de salud
- Infraestructura y equipamiento: Anfiteatros y Laboratorios
- Metodología innovadora de enseñanza a través de gabinetes especializados en prácticas médicas
- Sólida formación científica basada en competencias y valores éticos

La UPAL te ofrece una formación profesional completa basada en una visión de **"Salud integral"** que te permite velar por el mantenimiento de la salud individual, familiar y comunitaria, acorde al avance de la tecnología de las Ciencias Biomédicas. Con la formación teórica y las horas de práctica que tendrás, serás capaz de hacer un diagnóstico, tratamiento y rehabilitación adecuados a cada caso que se presente en tu ejercicio profesional.

Estarás capacitado para enfrentar situaciones relacionadas con el proceso de salud-enfermedad y solucionar los problemas referentes a la salud individual y comunitaria a través de campañas de prevención y promoción de salud.

Las carreras que te ofrece la **UPAL** tienen un currículum actualizado y enseñanza personalizada a cargo de docentes con experiencia que te acompañan en el aprendizaje teórico práctico en actividades de extensión social. Los grupos de práctica son reducidos y cuentan con laboratorios adecuadamente instalados, anfiteatro y osteoteca, tendrás la oportunidad de hacer práctica hospitalaria temprana y gozarás de seguimiento personal que hará que te sientas parte de esta gran familia.

Mercado de trabajo

Nuestro profesional de Medicina, podrá desarrollar y aplicar sus conocimientos y habilidades en clínicas privadas, hospitales, centros de salud y consultorios privados.
Podrá también integrar equipos de investigación o formar parte del plantel docente de instituciones educativas.

Fonte: UPAL. Disponível em: www.upal.edu. Acesso em: 22 de outubro de 2014.

Ainda durante as análises, pode-se observar que, quando há descrição da infraestrutura existente, o destaque incide para a presença de hospitais e centros de saúde, além de laboratórios e gabinetes para realização das práticas médicas, evidenciando semelhanças em

relação ao que é normatizado na dimensão teórico-prática prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Medicina no Brasil.[85] A presença de hospitais, centros de saúde e gabinetes especializados em práticas médicas denotam possibilidades da realização de atividades de estágios de treinamentos em serviço. Nesse sentido, as DCNs informam que:

> Art. 24 – A formação em Medicina incluirá, como etapa integrante da graduação, estágio curricular obrigatório de treinamento em serviço, em regime de internato, sob supervisão em serviços próprios, conveniados ou em regime de parcerias estabelecidas por meio de Contrato Organizativo da Ação Pública Ensino-Saúde [...] (MEC, 2014, s/n).

Diante dessa exigência das DCNs brasileira, observou-se que algumas instituições, dentre elas a UNIFRANZ, têm utilizado como estratégia de atratividade a possibilidade do estudante de Medicina poder optar pela realização do internato de forma rotatória no Brasil ou na Bolívia, conforme ilustra a Figura 12.

Figura 12 – Propaganda UNIFRANZ – opções de internato

Fonte:UNIFRANZ. Disponível em: www.unifranz.edu.bo. Acesso em: 27 de outubro de 2014.

Destaca-se também que outras instituições usam como estratégia informar a existência de acordos e convênios com hospitais brasileiros, para a realização dos estágios, conforme apresenta a Figura 13.

[85] Tomou-se como referência as diretrizes curriculares normatizadas na Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001 e na Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014.

Figura 13 –Propaganda UPAL – convênios internacionais

Fonte: UPAL. Disponível em: www.upal.edu. Acesso em: 27 de outubro de 2014.

Outro ponto observado durante as análises recaiu sobre a ênfase na dimensão prática, quando as instituições destacam que o aluno receberá uma “formación profesional completa basada en una visão de Salud Integral”, explicitando o “atendimiento en salud familiar y comunitaria [...] con la formación teórica y las horas de prácticas que tendras presente [...] en tu ejercicio profesional”, além de ter “la oportunidad de hacer practica hospitalaria temprana”. Esse enfoque também é compatível com os princípios presentes nas DCNs brasileiras, quando mencionam, em seu art. 29, V, a importância de “inserir o aluno, desde o início do curso e ao longo de todo o processo da graduação de Medicina, [...] em atividades práticas que sejam relevantes para a sua futura vida profissional” (MEC, 2014, s/n).

Merece destaque, ainda, a abordagem dada para o recebimento de uma formação científica baseada em “competências” e em “valores éticos”, e que se assemelham às normatizadas nas DCNs brasileiras. A aprendizagem por competências está prevista no art. 8º e a ética no art. 29, III conforme explicita a transcrição a seguir: “incluir dimensões ética e humanística, desenvolvendo, no aluno, atitudes e valores orientados para a cidadania ativa multicultural” (MEC, 2014, s/n).

Observou-se, além disso, que há instituições que explicitam até mesmo a carga horária total do curso em 6 anos, em compatibilidade com as DCNs do Brasil em que o tempo de integralização mínimo do curso é de 6 anos, conforme elucida a Figura 14.

Figura 14 – Propaganda UNIVALLE – Carga horária do curso de Medicina

¿QUÉ VENTAJAS OFRECE UNIVALLE?

- Enseñanza personalizada
- Docentes con especialidades
- Modelo Académico basado en competencias
- Aulas y laboratorios con tecnología de punta
- Innovador proceso Enseñanza-Aprendizaje
- Hospital Universitario de 3er. Nivel equipado con tecnología de última generación
- Práctica en los mejores centros hospitalarios del exterior
- 23 años de experiencia en la formación de Médicos
- Carrera registrada en la OMS (Organización Mundial de la Salud)
- Miembros de la AACRAO (American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers)
- Re-acreditación al MERCOSUR
- Miembros de la FEPAFEM (Fereración Panamericana de Facultades de Medicina)

MODELO ACADÉMICO

El modelo académico de la Universidad del Valle se basa en la asimilación de conocimientos científicos y técnicos, a través de la aplicación de la teoría científica en la resolución práctica de los problemas sociales, económicos y tecnológicos.

RÉGIMEN DE ESTUDIOS

La duración del plan de estudios es de seis años, entendidos como la suma de seis (6) años académicos, tomando en cuenta que la carrera es anualizada.

PERFIL PROFESIONAL

El graduado de la Carrera de Medicina es un médico general con capacidad de reconocer y solucionar los problemas fundamentales de salud en el individuo, la familia y la comunidad en los aspectos de promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación. Asimismo, el profesional, formado con valores éticos y principios humanísticos y sociales, generará estilos de vida saludables.

Fonte: UNIVALLE. Disponível em: www.univalle.edu. Acesso em: 27 de outubro de 2014.

Além dessas informações, algumas instituições apresentam dados específicos para estudantes brasileiros. Assim, a Figura 15 traz informações sobre a UPA, instituição paraguaia que ressalta que "[...] la UP em su Filial Pedro Juan Caballero, facilita el acceso de los estudiantes brasileños debido a la cercania y a la frontera seca que divide al Paraguay con Brasil"; "[...] que los costos de cuota son menores respecto a las facultades de ese país"; "está situada a 3 cuadras del Brasil"; "actualmente ya constituyen un 80% del número total de estudiantes matriculados" e as Figuras 16 e 17 trazem informações sobre a documentação necessária para ingresso nas instituições. Nesse sentido, pode-se observar que as IES tratam dos documentos que os brasileiros precisam entregar para a efetivação da matrícula. Ainda a UPA apresenta outros dados que poderiam atrair os estudantes brasileiros como: cerca de 80%

de suas matrículas são de brasileiros, seus custos das mensalidades são menores do que os das instituições brasileiras, além de detalhar a proximidade geográfica com o Brasil.

Figura 15 – Por que estudar Medicina na UPA?

Beneficios de estudiar Medicina en la UP Filial Pedro Juan Caballero.

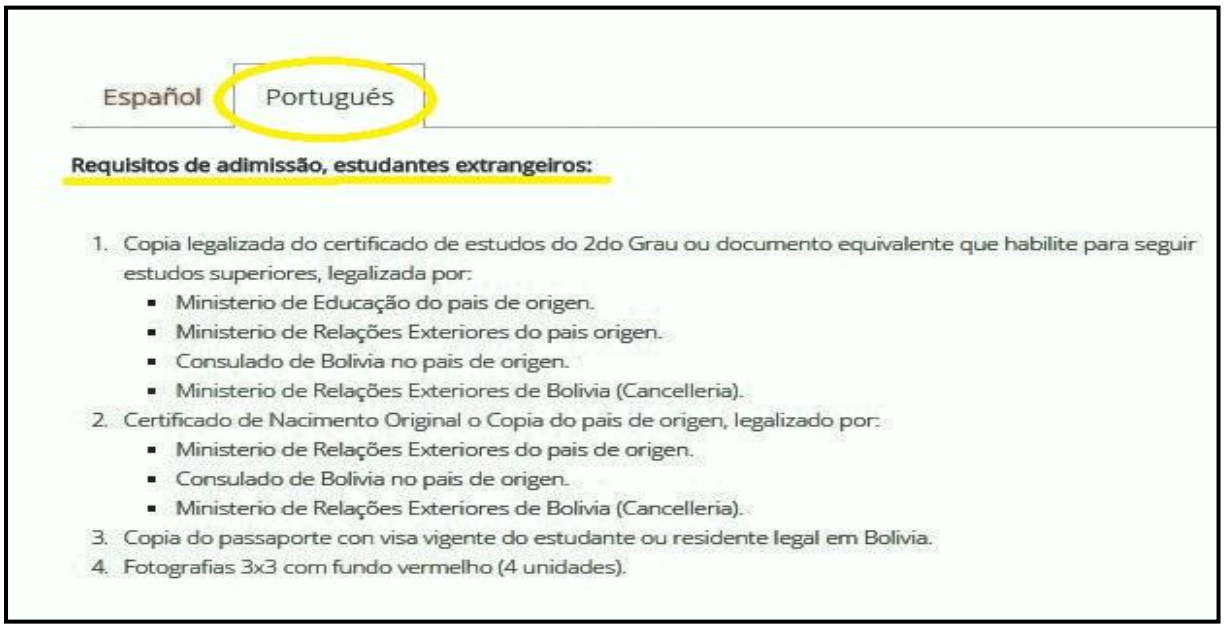
- Docentes altamente calificados. reconocidos nacional e internacionalmente.
- Convenios de rotación con reconocidos centros hospitalarios, donde se imparten las clases prácticas.
- Rotación estudiantil por Unidades de Salud Familiar donde se llevan a cabo pasantías en contacto con la comunidad, que le permiten realizar medicina basada en la evidencia.
- Énfasis en aplicación de principios y análisis bioéticos en el ejercicio clínico de la profesión.
- Desarrollo de la capacidad para reconocer el perfil epidemiológico de la población.
- Posibilidad de vincularse a la Sociedad Científica de Estudiantes de Medicina de la UP Filial Pedro Juan Caballero: SOCEM UP PJC, que participa en proyectos de investigación y otras actividades académicas.
- Para los estudiantes paraguayos, representa la comodidad de acceder a una Carrera Universitaria en su propia ciudad a través de una institución que cumple con estándares de calidad.
- La locación actual de la Carrera de Medicina de la UP en su Filial Pedro Juan Caballero, facilita el acceso de los estudiantes brasileños debido a la cercanía y a la frontera seca que divide al Paraguay con Brasil, actualmente ya constituyen un 80% del número total de estudiantes matriculados; cabe destacar además, que los costos de cuota son menores respecto a las facultades de ese país.
- La Universidad del Pacífico, está situada a 3 cuadras del Brasil. con una localización céntrica, próxima a instituciones Bancarias, Sanatorios, Supermercados, Centros Educativos y Religiosos.
- Con referencia a su infraestructura, está dotada con: Laboratorios modernos, Biblioteca con acceso a bases de Datos Internacionales como HINARI y EBSCO, se maneja un acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud – OPS a través de su Catálogo de Publicaciones Paltex para la adquisición de Libros y Materiales Médicos, hay plataformas virtuales de apoyo a la docencia, hay disponibilidad de Salas de Estudio para estudiantes, Servicio de Internet WIFI, área para el esparcimiento y práctica de deportes en el Predio Polideportivo.

Fonte: UPA. Disponível em: www.upacifico.edu.py. Acesso em: 27 de outubro de 2014.

Figura 16 – Propaganda UCEBOL – documentos para candidatos do Brasil

Fonte: UCEBOL. Disponível em: www.ucebol.edu.bo. Acesso em: 07 de novembro de 2014.

Figura 17 – Propaganda UNIFRANZ – documentos para candidatos do Brasil



Fonte: UNIFRANZ. Disponível em: www.unifranz.edu.bo. Acesso em: 07 de novembro de 2014.

Outra estratégia utilizada pelas IES é a disponibilização de um *link* em seus sites com depoimentos de brasileiros egressos, dando testemunho da formação recebida. Nesse sentido, as Figuras 18 e 19 ilustram essa estratégia.

Figura 18 – Propaganda UNSLP – depoimentos de alunos brasileiros

Fonte: UNSLP. Disponível em: www.unslp.edu.bo. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

Figura 19 – Propaganda UNIVALLE – depoimentos de alunos brasileiros

Fonte: UNIVALLE. Disponível em: www.univalle.edu. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

Além disso observou-se, nesse contexto de atratividade por estudantes brasileiros, a utilização de “chamadas” que evidenciam a ausência de vestibular nas universidades bolivianas e paraguaias (Figuras 20 e 21).

Figura 20 – Propaganda UNSLP – Medicina sem vestibular

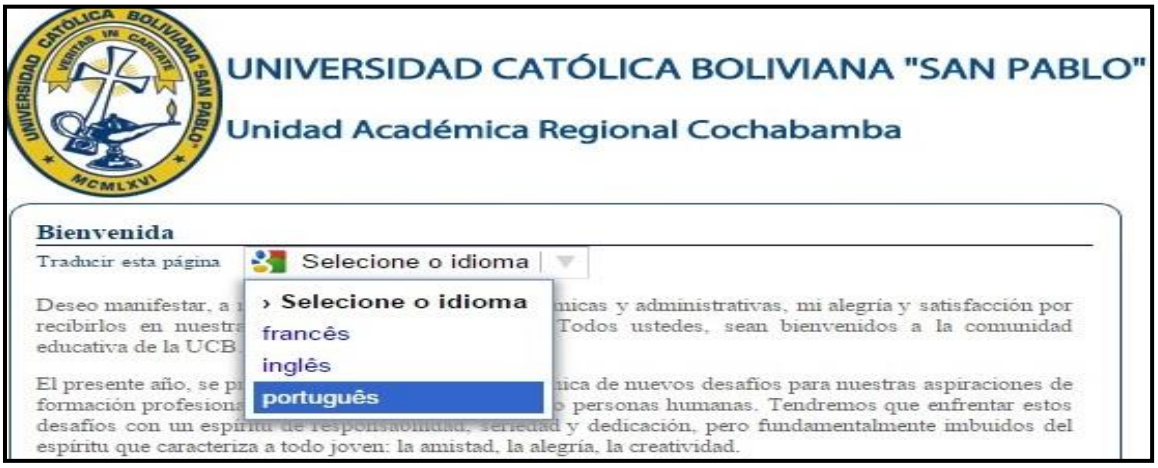
Fonte: UNSLP. Disponível em: www.unslp.edu.bo. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

Figura 21 – Propaganda UDABOL - Medicina sem vestibular – UDABOL

Fonte: UDABOL. Disponível em: www.udabol.edu.bo. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

Outro destaque, e que já foi ressaltado anteriormente, é a utilização de *links* disponibilizando informações sobre as instituições e os cursos em português, o que comprova que as universidades têm utilizado o idioma brasileiro no intuito de captar/atrair estudantes para seus cursos, chegando até mesmo a trazer números de algumas operadoras de telefonia no Brasil para que os estudantes possam obter informações a respeito da universidade e do curso pretendido (Figuras 22, 23, 24, 25 e 26).

Figura 22 – Propaganda UCBSP – informações em português



Fonte: UCBSP. Disponível em: www.ucbsp.edu.bo. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

Figura 23 – Propaganda UNE – informações em português

Fonte: UNE. Disponível em: www.uecologica.edu.bo. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

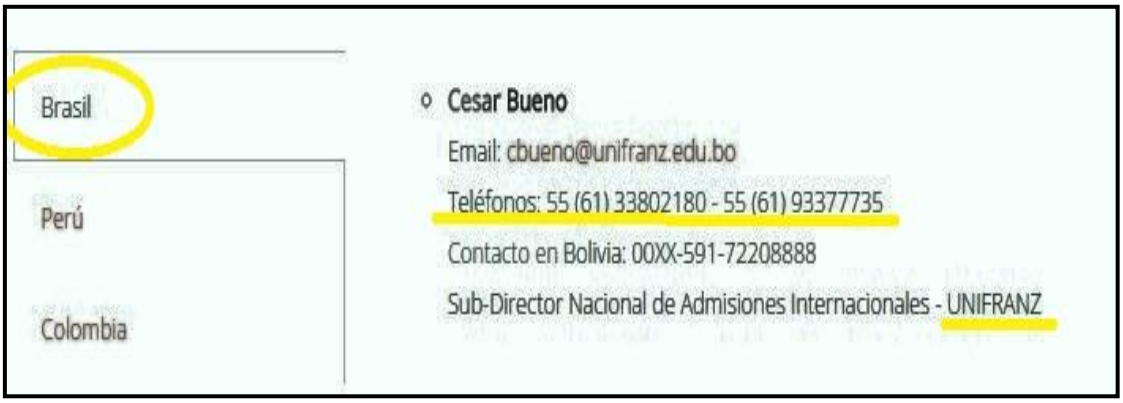
Figura 24 – Propaganda UNL – informações em português

Fonte: UNL. Disponível em: www.une.edu.py. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

Figura 25 – Propaganda UPA – informações telefônicas no Brasil

Fonte: UPA. Disponível em: www.upacifico.edu.py. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

Figura 26 – Propaganda UNIFRANZ – informações telefônicas no Brasil



Fonte: UNIVALLE. Disponível em: www.univalle.edu. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

O último enfoque observado durante as análises está no fato de algumas instituições terem representantes brasileiros em suas universidades e também no Brasil, os quais prestam todo tipo de assessoria/consultoria, com um acompanhamento personalizado caso o estudante brasileiro tenha dúvidas quanto ao processo de inscrição e aos trâmites para realizar sua admissão numa dessas instituições. Nesse sentido, as Figuras 27 e 28 ilustram a utilização dessa estratégia.

Figura 27 – Representantes brasileiros da UNSLP

Fonte: UNSLP. Disponível em: www.unslp.edu.bo. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

Figura 28 – Representantes da UNIVALLE no Brasil

UNIVERSIDAD DEL VALLE - DEPARTAMENTO DE ADMISION

REPRESENTANTESENBRASIL

GOIAS

Weverthon de Oliveira Pires
Rua Augusta Bastos 2259 - B - Jardim Goias
Rio Verde - Goias
Teléfono: 055-6240539846
e-Mail: gforceinfo@yahoo.com.br

RECIFE - PERNAMBUCO

Elizabete Pires de Carvalho Silva
Av. Valdemar Neri Carneiro Monteiro, 780,
Apt. 102, Boa Viagem
Recife - PE , Brasil CEP: 51130-100
Teléfono Casa: 81 3462 1650
Teléfono Trabajo: 81 3229 2121 (CHESF)
Celular: 81-8850-5204
E-mail: univallepernambuco@univalle.edu

SAO PAULO

Juliano Norberto Nogueirade Sa
Dirección: Av. Francisco Barreto Leme N° 1380
Bairro - Granville - Taubate - Sao Paulo
Teléfono: (12) 34136124
Celular: 00591-79910569
E-mail: univallesaopaulo@univalle.edu
Facebook: UnivalleCochabamba.Representante Sao Paulo
Skype: Juliano-Nogueira

MARANHAO

Nami Da Luz Teixeira
Rua: Dom Pedro II, N° 253
Bairro: Jacú - Açailandia - Maranhão
CEP: 65930-000
Celular: (55-99) 9138-7991
E-mail: univallemaranhao@univalle.edu
namiunivalle@hotmail.com

PORTO VELHO - RONDONIA

Silvia Félix da Rocha
Dirección: Rua José de Alencar, 4727
Bairro: Pedrinhas - Porto Velho
Teléfonos: 55(69) 9275-4536 / 3043-2029
E-mail: walterfellix@yahoo.com.br
MSN: walterfellix@hotmail.com
Skype: walterfellix

SANTA CATARINA

Roseli da Silva
Dirección: Alameda César Nascimento N° 871
Bairro: Jureré
Fones: 55 48 32821982 / 55 48 84062621
E-mail: univallesantacatarina@univalle.edu

PARÁ

Aldo Teixeira
Dirección: Rua Melgarço N. 452
Bairro: Setor Rodoviario - TUCUMÃ - PARÁ
Cep: 68385000
Fones: 94-81221581 / 94-91788854
E-mail: univallepara@univalle.edu
aldounivalle@hotmail.com

RÍO DE JANEIRO

Andréa Alexandrina da Silva Rodrigues
Calle 22, 523 Soter Itaipu Niterói
RJ-Brasil CEP:24342-270
Fones: (21) 2609-4384 / 8865-7110
Celular: (591) 7716-1552
E-mail: andrearo@ig.com.br
gpolastri@globo.com
Site:www.medcocha.com

CEARÁ

Aparecida Dodt
Dirección: Rúa Conselheiro Vieira da Silva N° 55
Bairro: Parquelandia - FORTALEZA - CEARÁ
Fones: (85) 96438657 / (85) 81042235
E-mail: univalleceara@univalle.edu

ARACAJU

Rozilene Santos Silva
Rua Lenio de Moura Moares, 130
Zona Farolandia
Teléfono: (55) 79-99610248
e-Mail: rosef433@hotmail.com

PARAÍBA

Natan Vinicius de Lima Queiroz
Calle Antonio Batista de Andrade N° 06
Sumé, Paraíba CEP 58580-000
Fones: (55 - 83) 99628363 / 99318688
Celular: (591) 70737732
E-mail: ntv_lima@hotmail.com

MINAS GERAIS

Thiago Braga Machado
Dirección: Rua Cravina N° 728
Bairro Bom Jardim - Ipatinga - Minas Gerais
Teléfono: (31) 8222-0485 / (31) 3091-4592
Celular: (591) 60703808
Web Site: www.univalle.com.br

CUIABÁ - MATO GROSSO

Jacinto Ilidio Lopes
Dirección: Rua Campo Grande 487, Centro Norte
Cuiabá - Mato Grosso Mt.
Teléfono: (65) 3624 7472
Email: univallematogrosso@univalle.edu
univallematogrosso@hotmail.com
Skype: Jef.Bol
Facebook: Jeferson Univalle

MOGI GUAÇU

Cilene Miranda Mesquita
R: Miguel Fernandez, número 95,
Jardín Presidente *Mogi Guaçu SP*
CEP 13847020
Teléfono: (19) 381828559 – (19) 38614253
Celular: (19) 998257001
e-Mail: univallebrasil@hotmail.com
Web Site: www.univalle.com.br

RIO BRANCO

Ricardo Assis Costa de Almeida
Av. Estrada da Usina N° 790
Edif. Morada Nova Depto. 203
Bairro Morada du Sol
Teléfono: (68) 8124641
Celular: (591) 65741528
e-Mail: rico-med@hotmail.com

MATO GROSO DO SUL

Liane Cristina Geraldo
Av. José Roberto Teixeira #326
Jardim Flórida 1
Bairro Morada du Sol
Teléfono: (067) 99714292
Celular: (591) 60397457
e-Mail: liane_lcg@hotmail.com

Fonte: UNIVALLE. Disponível em: www.univalle.edu.bo. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

Como verificado, as análises dos *sites* das instituições de educação superior da Bolívia e do Paraguai comprovam a existência de estratégias em agregar alunos brasileiros para seus cursos e, em especial, para a carreira de Medicina. Para tanto, observam e destacam similaridades de seus currículos com as Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras, além de ressaltarem a qualidade e reconhecimento pelo Mercosul. Utilizam-se também da língua portuguesa para divulgar informações e até mesmo viabilizam assessorias com representantes do Brasil e atendimento através de linhas telefônicas brasileiras.

Desse modo, ao mesmo tempo que cresce progressivamente o número de brasileiros estudando Medicina nos países vizinhos e também de estrangeiros interessados em exercer a profissão no Brasil (CONCEIÇÃO, 2013), tornam-se evidente as estratégias para a comercialização da educação por essas instituições.

É importante destacar que esse processo de expansão e diversificação institucional entre Brasil e os países fronteiriços tem gerado embates no sentido de se engendrar um processo convergente para a construção de um espaço latino-americano de educação, haja vista os inconvenientes que surgem dos diferentes tipos de educação pelos quais passam os estudantes que circulam por esses territórios, como as incompatibilidades no reconhecimento dos certificados, títulos e estudos de níveis de ensino diferentes (LAMARRA, 2004; REAL, 2011, 2013). Nesse sentido, a avaliação e a acreditação têm pautado a agenda das políticas latino-americanas e se mostrado como um desafio para a garantia da qualidade nos processos de revalidação.

3.4 – Destaques e considerações

Após a década de 1990, as instituições de educação superior passaram a viver na era do posicionamento estratégico e da diferenciação institucional diante de um contexto em que a demanda por educação superior tem sido premente entre aqueles que buscam um melhor posicionamento no mercado de trabalho.

Esse processo na busca por uma titulação tem estimulado o fluxo além-fronteiras de estudantes brasileiros para instituições de educação superior vizinhas ao Brasil, mais precisamente para aquelas do Paraguai e da Bolívia, sobretudo, devido à facilitação dos acessos e à existência de acordos, ainda incipientes, entre esses países, além da diferenciação de câmbio monetário, a proximidade do idioma, entre outros fatores que têm contribuído para a migração estudantil.

Além desse cenário, foi possível observar que o movimento estudantil para além-fronteiras também sobre influência das ações instituídas pelas universidades estrangeiras. Observou-se que as instituições bolivianas e paraguaias têm buscado, por meio de um posicionamento estratégico, atrair/captar os estudantes brasileiros, utilizando-se de diferentes formas de propaganda, entre elas o emprego da internet, para poder “divulgar” seus serviços educacionais.

Conclui-se, desse modo, que a utilização dessas estratégias, para a comercialização de serviços, tem suscitado inquietações, em níveis nacional e internacional, já que há graves problemas relacionados com a integridade desses fornecedores educacionais, associada à qualidade da oferta acadêmica, e, sobretudo, ao reconhecimento posterior desses títulos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado, vinculado à linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, teve como objeto de investigação as medidas adotadas pelas instituições de educação superior da Bolívia e do Paraguai voltadas para a atratividade de estudantes brasileiros, percebido a partir do crescente número de pedidos de revalidação dos títulos de Medicina, provenientes dessas instituições, nas últimas edições do Programa Revalida.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizaram-se estudos bibliográficos, pesquisa documental, tendo como foco a análise dos *sites* das instituições de ensino da Bolívia e do Paraguai, com o objetivo de coletar informações, sistematizar ideias e analisar as questões propostas nessa investigação.

O problema inicial da pesquisa é: "Como as instituições de educação superior da Bolívia e do Paraguai comunicam seus cursos e que estratégias são utilizadas para atrair os estudantes brasileiros?". Esse problema foi constituído a partir dos pré-questionamentos levantados da relação entre o conhecimento empírico pela inserção da pesquisadora nas faixas de fronteira como também pela análise teórica do conceito de educação transfronteira ou além-fronteiras utilizados por KNIGHT (2006, 2009, 2012).

Tal problema foi respondido com base nos capítulos que organizaram um caminho para a resposta. Portanto, entende-se que as respostas em uma pesquisa nunca são conclusivas no sentido de serem únicas ou fecharem a questão. Ou seja, o pesquisador parte sempre de algumas opções e, no transcorrer do seu caminhar, as ideias vão se organizando, sendo frequente, no encerramento de uma pesquisa, haver novos questionamentos, pois o caminhar de uma investigação continua após o momento em que se determina que é hora de parar de escrever.

Assim, buscou-se inicialmente compreender o cenário de mudanças pelo qual vem passando a educação superior nos últimos anos, em que a globalização e a propagação de um ideário mercadológico têm conduzido cada vez mais a educação e a sociedade a uma

inevitável dependência, cujo objetivo maior é gerar um trabalhador competitivo, com novas habilidades e competências, num aprendizado contínuo.

De forma geral, esse cenário tem levado a uma valorização da educação superior e induzido as universidades para um processo de internacionalização e os países a promoverem/adotarem políticas expansionistas para esse nível de educação.

Assim, as aceleradas transformações, provenientes da mundialização do capital, da reconfiguração do papel dos Estados e, por conseguinte, das políticas públicas e, em especial, das políticas educacionais, vêm incidindo em mudanças nas universidades, levando-as a assumirem novos formatos e finalidades, na medida em que o conhecimento passa a ser visto como estratégia para alavancar os países e projetá-los no cenário mundial.

Observou-se ainda que frente a esses desafios os países, e em especial as nações latino-americanas, vêm implementando reformas políticas e educacionais em seus sistemas de ensino, sob a orientação, direta ou indireta, dos organismos internacionais e em consonância com o processo de globalização. Assim, a adoção de uma nova regulação transnacional para a educação superior, traduzida sob a forma de políticas, projetos, metas, planos e ações, passou a se constituir como tentativa de resolução para os problemas enfrentados pelos sistemas de educação superior desses países.

Cumpre destacar que, embora haja diferenças em termos de sistemas educacionais, a importância da educação superior para a integração regional parece ter crescido ainda mais nas últimas décadas, principalmente com a criação e o fortalecimento de blocos regionais, como a União Europeia e o Mercosul, por meio da constituição do Processo de Bolonha e do Mercosul Educacional, respectivamente, e que procuram alcançar uma harmonização de seus sistemas de educação com vistas à mobilidade de estudantes e docentes, à cooperação institucional, à acreditação de seus cursos e ao reconhecimento dos títulos.

Entendido isso, buscou-se compreender também a instauração do processo de modificações empreendido na educação brasileira, nos últimos anos, no que diz respeito tanto à expansão deste nível de ensino no país quanto no que concerne aos objetivos/finalidades aos quais a educação superior vem servindo. Esse cenário de mudanças tem gerado inquietações, suscitado debates e discussões nos meios acadêmico e profissional sobre as variações deste nível de ensino e do modelo de formação que se pretende.

Cumpre destacar que o contexto de reestruturação da educação superior brasileira tem se configurado em meio ao embate entre a garantia do direito à educação e as pressões para

sua mercantilização. Assim, o argumento da diversificação das fontes de financiamento e o fortalecimento da expansão da educação superior privada, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, tem sido incorporado às novas diretrizes para a educação superior brasileira.

Diante disso, as alterações nas políticas e gestão da educação superior advindas, especialmente após a LDB/1996, evidenciam que o sistema, a partir da década de 1990, ampliou tanto o número de IES quanto o de matrículas, com preponderância da rede privada.

Desse modo, destaca-se que o novo desenho funcional para o Estado brasileiro, adotado pelo governo FHC (1995-2002), pautou-se na descentralização e racionalização dos gastos. As IES públicas sofreram sérios cortes e ajustes e, para tanto, geraram iniciativas para comercialização de seus serviços. A expansão pela iniciativa privada criou possibilidades de acesso à educação superior a uma parcela maior da população; em contrapartida, suscitou indagações quanto à qualidade do ensino oferecido, o que levou a uma reformulação da legislação vigente para institucionalização de parâmetros de avaliação.

No governo Lula da Silva (2003-2010), ressaltam-se, dentre as medidas adotadas para ampliação do número de vagas na educação superior, a instituição do PROUNI e do REUNI, além da implementação da EaD. Com isso, destaca-se que, na gestão desse governo, ocorreu a expansão e interiorização da educação superior, com ampliação do número de IES, do quantitativo de cursos e do número de matrículas nos cursos de graduação na modalidade presencial e a distância. Isso possibilitou maior acesso à educação superior da população brasileira, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, permanecendo, contudo, como no governo FHC, a primazia das instituições privadas.

Como pode ser averiguado, houve de fato uma expansão significativa na educação superior brasileira nos últimos anos, contudo ela tem sido insuficiente e mal distribuída, fazendo com que haja demanda reprimida para algumas carreiras, como é o caso do curso de Medicina, foco desse estudo.

Assim, constatou-se a existência de uma migração de estudantes brasileiros para instituições de países vizinhos como o Paraguai e a Bolívia, que buscam titulação em nível de graduação, quando ela tem sido facilitada pela inexistência de processos seletivos e a valorização da moeda brasileira em relação à moeda desses países, além de outros facilitadores como a proximidade geográfica e a similaridade dos idiomas.

Diante das análises realizadas, verificou-se que a Bolívia e o Paraguai atendem, proporcionalmente, um número maior de alunos na educação superior desde 1999, apresentando dados superiores ao Brasil, com preponderância de instituições de ensino privadas.

Nesse sentido, observa-se que a migração de estudantes brasileiros para as instituições da Bolívia e do Paraguai tem se mostrado crescente nos últimos anos, vislumbrada pela ampliação dos pedidos de revalidação de títulos, em que a incidência maior recai sobre brasileiros com títulos oriundos dessas instituições e mapeados, sobremaneira, pelos processos junto às universidades sul-mato-grossenses e junto ao Programa Revalida.

Diante disso, a saída desses estudantes não se configura por meio dos programas governamentais instituídos para isso, o que leva à sua não configuração nas estatísticas oficiais de programa de mobilidade e cooperação institucionalizado entre países e universidades. Caracteriza-se por ações próprias, decorrentes do fornecimento da educação transfronteira ou além-fronteiras, na qual serviços educacionais são oferecidos em outros países com intuitos comerciais.

O que se observou, portanto, é que, apesar dos poucos resultados positivos na sistemática atual de revalidação de diplomas, o número de estudantes brasileiros que tem procurado as instituições da Bolívia e do Paraguai é crescente. Diante desse movimento, procurou-se verificar o que estaria atraindo os estudantes brasileiros para essas instituições além das condições mencionadas anteriormente.

Desse modo, passou-se a investigar as medidas estratégicas adotadas por essas instituições para a atração dos estudantes brasileiros.

Para isso, elegeram-se os *sites* das próprias instituições da Bolívia e do Paraguai para as análises, ou seja, buscou-se em cada *site* particularidades especificas de mensagens que denotassem formas de atratividade para os estudantes brasileiros. Destaca-se que o período de coleta das informações foi o mesmo para todas as universidades. E, ainda, justifica-se a utilização de uma mesma ferramenta de comunicação – no caso os *sites*, para que houvesse mais uniformidade nas observações. Contudo, não desconsideraram-se outras fontes de materiais, os quais serviram para complementar o estudo, como: panfletos (*folders*), jornais impressos e eletrônicos, *sites* de notícias, *sites* de empresas de assessoria/consultoria.

Desse modo, as análises apontaram que todas as IES contam com uma seção destinada a apresentar a instituição envolvendo aspectos como: história, ato e ano de criação, missão,

visão e objetivos. Outro ponto observado foi quanto aos aspectos da organização acadêmica, nos quais apareciam informações (*links*) sobre os cursos, formas de ingresso, documentação exigida, unidades administrativas, *campi* em outras sedes, serviços oferecidos, diferenciais da instituição, entre outros.

Por fim, pôde-se constatar, pelo exame dos *sites* das 13 (treze) instituições de educação superior da Bolívia e das 05 (cinco) instituições do Paraguai, que existem formas diversificadas e recorrentes de estratégias utilizadas por essas instituições voltadas para a atratividade dos estudantes brasileiros, com ênfase especial para o curso de Medicina.

Nesse sentido, as estratégias observadas foram: uso da língua portuguesa para passar informações da instituição e dos cursos para os estudantes brasileiros, percebido pela existência de páginas traduzidas para o português tanto pelas instituições da Bolívia quanto nos *sites* de instituições do Paraguai; outro ponto levantado foi a existência de representantes brasileiros, nas próprias instituições e mesmo em locais estratégicos no Brasil, com o objetivo de prestar assessoramento e consultoria para aqueles estudantes que queiram obter informações sobre os cursos; destaque também para a existência de linhas telefônicas com prefixos de estados brasileiros para divulgação e esclarecimentos a respeito da instituição e dos cursos; houve também, como medida de atratividade, a utilização de depoimentos de alunos brasileiros que estudam nas instituições, os quais destacam a qualidade da formação que recebem atestada pelos mecanismos de acreditação de curso no âmbito do Mercosul, bem como o destaque dado à infraestrutura existente, como hospitais e laboratórios para as atividades práticas e de estágio.

Outras estratégias verificadas e que são utilizadas pelas instituições consistem em destacar informações particularizadas, como: a divulgação de que possuem cursos acreditados pelo ARCU-SUL, o sistema de avaliação do Mercosul, o que daria credibilidade para o curso que é ofertado; destaque para o fato de não possuir processo seletivo para ingresso, como vestibular; que os custos de seus cursos são menores do que os praticados no Brasil; que possuem convênios com hospitais brasileiros, com a possibilidade de o estudante poder optar onde gostaria de realizar o estágio obrigatório; que possuem similaridades da carga horária do curso de Medicina, inclusive ao que é normatizado nas DCNs brasileiras; que contam com uma infraestrutura completa e adequada para a realização das aulas práticas para o curso de Medicina. Ainda, há *links* em que são destacados os documentos necessários para os estudantes brasileiros.

Com isso, pode-se observar que, para além das condições socioeconômicas presentes no atual contexto mundial e brasileiro, há de fato movimento das próprias instituições em adotar medidas de atratividade de estudantes brasileiros para instituições bolivianas e paraguaias.

Em síntese, o que se observa é que as medidas de estratégia adotadas pelas instituições de educação superior da Bolívia e do Paraguai são contundentes no sentido de que os estudantes brasileiros são clientes em potenciais para os serviços que oferecem.

A utilização dessas estratégias gera questionamentos quanto à legitimidade da instituição e à qualidade dos cursos que oferece e que acabam por refletir nos processos de reconhecimento desses títulos. Além disso, esse fluxo de alunos além-fronteiras tem desafiado as políticas nacionais e internacionais, haja vista que as políticas instituídas, especialmente em termos de credenciamento, não têm conseguido frear esse movimento, o que denota que novos e mais estudos devem ser realizados acerca desse movimento migratório, já que podem oferecer riscos para os sistemas educacionais nacionais.

A questão-chave que agora se apresenta é como lidar com o aumento da educação além-fronteiras, ou seja, com o crescente número de estudantes brasileiros que tem cruzado as fronteiras na busca por uma titulação. Diante disso, ressalta-se a importância de um trabalho de forma colaborativa e complementar entre os envolvidos para se possa construir um sistema educacional que garanta a qualidade e a integridade dos títulos que são emitidos por essas intituições educacionais.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas, Publicação periódica e Anais

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula; CATANI, Afrânio Mendes. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 561-582, nov. 2009.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remunerações e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago 2011.

AROCENA, Rodrigo. Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo em América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 915-936, out. 2004.

_____; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr./jun. 2011.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação superior e as organizações internacionais: a mercadorização em campo. In: 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 2011, Cascavel. *Anais...*, Cascavel: Unioeste, 2011.

BAGANHA, Maria Ioannis. A cada sul o seu norte: dinâmicas migratórias em Portugal. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 23-44.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARROSO, João. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contra-reforma*: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEZERRA, Maria das Graças Dantas. *O processo de internacionalização da educação como fator estratégico de desenvolvimento institucional*: um olhar sobre as ações de

internacionalização desenvolvidas em instituições de ensino superior do Rio Grande do Norte na visão de seus representantes. Natal, 2012. Dissertação (Mestrado profissional em Administração), Universidade Potiguar, 2012.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI. Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p.129-152, jul. 2001.

BRAVIN, Flávia Helena Dante Alves. *Comunicação do posicionamento de marketing das instituições de ensino superior*. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Administração), Universidade de São Paulo, 2009.

BRITO, Vilma Miranda de. *A política educacional brasileira recente: novos contornos da ampliação da escolaridade obrigatória*. Campo Grande, 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

BRUNNER, José Joaquín. Globalização e o futuro da educação: tendências, desafios, estratégias. In: UNESCO. *Educação na América Latina*: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, *OREALC*, 2002. p. 13-56.

CARNEIRO, Breno Pádua Brandão; NOVAES, Ivan Luiz. Regulação do ensino superior no contexto da contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs). *Educação e contemporaneidade*: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 65-89.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma na educação*: o que os planejadores devem saber. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio; LIMA, Rosângela Novaes; NASCIMENTO, Ilma Vieira do (Orgs.). *Política pública de educação no Brasil*: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 103-146.

_____. *Internacionalização do ensino superior*: estratégia de solidariedade ou de mercado? Natal: AFIRSE, 2010, p. 1-24.

_____. A expansão e o acesso ao Ensino Superior: os novos desafios da educação brasileira. In: FARIAS, Maria da Salete Barboza; FRANÇA, Magna; SOUSA JÚNIOR, Luiz (Orgs.). *Políticas de Gestão e Práticas Educativas*: a qualidade do ensino. Brasília: Líber livro, 2011. p. 19-36.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A educação superior. In.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil*: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002, p. 77-88.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; MICHELOTTO, Regina Maria. As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento. *Fundamentos em Humanidades*, San Luís, v. 1, p. 47-58, nov., 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 295-316.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB.* Brasília: Inep, 2008. p. 329-348.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.

CONCEIÇÃO, Jullie Cristhie; REAL, Giselle Cristina Martins. Indicadores de qualidade na avaliação na educação superior: congruências e incongruências das políticas brasileira e paraguaia. In: 3º Encontro de Iniciação Científica, 3º Encontro de Extensão, 2º Encontro de Pós-Graduação. *Anais...*, Dourados: UFGD, p. 01-14, 2009.

_____. *A expansão da educação superior e os efeitos no processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do Sul*. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

DA LUZ, Rodolfo Joaquim Pinto da; MELO, Pedro Antônio de; ANGELO, Gilberto Vieira. Educação Superior na América Latina: a convergência necessária. *RCA*, Florianópolis, v. 7, n. 13, p 1-20, jan./jul. 2005.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a

educação”? Tradução de António M. Magalhães. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

_____. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a ideia de bem público? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 817-838, set., 2003.

_____. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, esp., p. 893-914, out. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação e privatização do ensino superior*. Porto Alegre: Vozes, 1999.

_____. Educação superior sem fronteiras cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? *Avaliação*, Campinas, v. 8, n. 3, p. 9-9, dez. 2003.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out., 2004.

_____. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. O Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs.). *Universidade contemporânea*. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 131-154

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.). *Políticas e Gestão da Educação Superior*: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Políticas de expansão da educação superior no Brasil e a modalidade EaD. In: MANCEBO, Deise; SILVA Jr, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas*: Educação superior e pós-graduação no Brasil. São Paulo: Alínea, 2008, p. 97-116.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 198-239.

_____. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos estudos* – CEBRAP, São Paulo, n. 88, p. 153-179, dez. 2010.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. A expansão do ensino superior privado a partir de 1990: limites e possibilidades. *Artifícios*, Pará, v. 2, n. 4, p. 01-19, dez. 2012.

EIRÓ, Maria Idati. *O sentido da pedagogia por competências*: de Bolonha à América Latina. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Integração da América Latina), Universidade de São Paulo, 2010.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. *A pesquisa qualitativa em educação*: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. *Nuances*, Presidente Prudente v. 17, p. 51-68, jan./dez., 2010.

FERREIRA, Maria Cecilia. *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, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

FERREIRA, Kleyton Carlos. *Projeto Tuning América Latina em universidades brasileiras*: uma análise da "afinação" educacional superior ao modelo europeu. Dourados, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto alegre: Bookmam, 2004.

GOIN, Mariléia. *O processo contraditório da educação no contexto do Mercosul: uma análise a partir dos planos educacionais*. Florianópolis, 2008. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *Reformas e políticas*: educação superior e pós-graduação no Brasil. São Paulo: Alínea, 2008. p. 23-51.

_____; MORAES, Karine Nunes de. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

GONÇALVES, Paulo Sérgio. *A pós-graduação no Brasil nos termos do Acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos estados partes do Mercosul*. Maringá, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, 2012.

GUADILLA, Carmen García. El espacio ENLACES en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitária. In: CADENAS, José María (Org.). *La Universidad Latinoamericana en Discusión*. Caracas: UCV, UNESCO-*IESALC*, 2010. p. 26-45.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE Emerson Duarte; SANTIAGO, Salomão Nunes. Expansão e financiamento da educação superior brasileira: perspectivas para o novo PNE (2011-2020). *Universidade e Sociedade*. DF, ano XXI, v. 48, p. 21-31, jul., 2011.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos educacionais*, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez., 2005.

HORTALE Virginia Alonso; MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da Educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, esp., p. 937-960, out. 2004.

HOUAISS. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua portuguesa S/C Ltda. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
KNIGHT, Jane. Comercialización de servicios de educación superior: implicaciones del AGCS. In: GUADILLA, Carmen García *et al*. (Orgs.). *El difícil equilíbrio*: la educación superior entre byien público y comercio de serviços. Paris: Columbus, 2004, p. 24-51.

_____. *Higher education crossing borders*: guide implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for cross-border education. Paris: UNESCO, 2006.

_____. Educação comercial através de fronteiras: implicações para o financiamento da educação superior. In: *Educação superior em um tempo de transformações*: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Tradução de Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 126-128.

_____. Educação superior através das fronteiras: questões e implicações para garantia de qualidade e credenciamento. In: *Educação superior em um tempo de transformações*: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Tradução de Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 188-192.

_____. Internacionalização da educação superior: novos desenvolvimentos e consequências não intencionadas. *Boletim de Ensino Superior*, IESALC, n. 211, out. 2010.

_____. Cinco verdades sobre internacionalização. In: International Higher Education. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 69, p. 64-66, nov., 2012.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In. KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI*: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 1-11.

_____. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 4, p. 41-52, jul./dez. 2008.

_____; SANDOVAL, Salvador Antonio Mireles. O processo de regionalização das universidades do Mercosul: um estudo exploratório de regulação supranacional e nacional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 647-668, maio/ago. 2012.

LAMARRA, Norberto Fernàndez. Hacia la convergência de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Ibero-Americana de Educación*, Madri, n. 35, may-ago. 2004.

LAUS, Sonia Pereira. Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil. In: IV Colóquio sobre Gestão Universitária na América do Sul, *Anais...*, 2003.

LIMA, Kátia. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Reformas e políticas*: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008. p. 53-72.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar., 2008.

LORENZET, Deloíze. *A expansão da educação superior brasileira*: o tensionamento entre o público e o privado. Passo Fundo, RS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettotato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandeo de. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MARTÍNEZ, Mirna Susana Vieira. *Rumos da formação de professores além da fronteira*: identidades e diferenças. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Adoção do marketing pelas instituições de educação superior. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 29, n. 3, p. 21-35, jul./set. 2006.
MAUÉS, Olgaíses. A educação superior no Plano Nacional de Educação, 2011-2020: a proposta do executivo. 33. *Reunião Anual da Anped*, GT 11, 2010.

McCOWAN, T. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 1-22, abr. 2005.

_____. Internacionalização da educação superior e a transformação da universidade no novo cenário global. *Conferência proferida em 30 de setembro de 2013*, na 36ª Reunião Nacional da ANPEd (GT-11, Política de Educação Superior), Goiânia, 2013.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de Expansão da Educação Superior e a Proposta de Reforma Universitária do Governo Lula. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 179-198, dez., 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O processo de Bolonha *vis a vis* a globalização de um modelo de Ensino Superior. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 187-203, jan./jun. 2006.

MORGADO, José Carlos. Globalização, ensino superior e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos. (Org.). *Globalização e (des)igualdades*: desafios contemporâneos. Porto: Porto, 2007. p. 61-72.

_____. O processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 107-124, dez., 2006.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.

_____. Reforma e desafios da educação superior: o processo de Bolonha dez anos depois. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 181-207, jul., 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out., 2005.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020)*: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 105-136.

_____. *O acesso à educação superior no Brasil*: desafios e perspectivas. Campinas: Facter, 2013.

_____; CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. *Avaliação*, Campinas, v. 6, n. 4, p. 7-16, nov., 2001.

_____; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In**:** OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *O campo universitário no Brasil*: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Estado e política educacional no Brasil*: desafios do século XXI. São Paulo, 2006. Tese (Livre Docência), Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2006.

_____. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, esp, p. 661-690, out. 2007.

_____. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Pieto de. *O PMM e a educação superior*: globalização, política supranacional e medidas institucionais. Dourados, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

OSTRIA, Gustavo Rodríguez; VARGAS, Crista Weise. Educacion superior universitaria en Bolivia: Estudio Nacional. *IESALC/ UNESCO*, Cochabamba – Bolívia. 1. ed. marzo, 2006.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 877-898, nov. 2012.

PAULA, Aida El K. de. *A integração social no MERCOSUL: as políticas de educação em saúde no Brasil e na Argentina (1991 2006)*. Brasília, 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade de Brasília, 2009.

PFEIFER, Mariana; GIARETA, Paulo Fioravante. Expansão da educação superior no Brasil: panorama e perspectiva para a formação de professores. Congresso Nacional de Educação e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**,** Curitiba. *Anais*... Educere – PUC/PR, 2009.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. MERCOSUL, competitividade e educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 219-233, dez., 1998.
PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, esp., p. 727-756, out. 2004.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: *A pesquisa qualitativa:* enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. *O Ensino superior no Mundo e no Brasil* **–** Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2005. Brasília-DF, 2003.

RANGEL, Maria Luiza Nogueira. *O exame nacional de desempenho de estudantes no curso de Pedagogia da UnB*: avanços, limites e desafios. Brasília, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2010.

REAL, Giselle Cristina Martins. Impactos da expansão da educação superior na mobilidade estudantil: o eixo Brasil – Paraguai. In: *32ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu – MG, 2009. *Anais*... Caxambu: ANPEd, 2009.

_____. Transformações recentes na educação superior na fronteira entre Brasil e Paraguai: os anos 2000. In: LIMA, Paulo Gomes; FURTADO, Alessandra Cristina (Orgs.). *Educação Brasileira*: interfaces e solicitações recorrentes. Dourados: Editora UFGD, 2011. p. 117-140.

_____. Quantidade e Qualidade na Educação Superior Paraguaia – impactos no Brasil. *XVI ENDIPE* – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.

_____. A educação superior na fronteira Brasil-Paraguai: efeitos (in)esperados da política supranacional. In: VII Simpósio Internacional. Uberlândia – MG, 2013. *Anais*... Uberlândia, 2013.

_____; ALVARES, Adriana de Lurdes Trentin. Educação superior na fronteira: alguns efeitos da política em curso. In: *XXII Seminário Nacional Universitas/Br. Natal* – RN, 2014. *Anais*..., Natal: Universitas/Br, 2014.

REIS, Carla de Borja. *O uso dos resultados do exame nacional de desempenho dos estudantes nos cursos de física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)*. Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2009.

REIS, Márcia Santos Anjo. *Expansão e interiorização da educação superior*: o caso singular do município de Jataí-GO. Jataí, 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social:* métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIVAROLA, Domingo M. La universidad paraguaya, hoy. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 533-578, jul. 2008.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade força intelectual ou estratégia para construção do Estado? Trad. Alfredo Macedo Gomes e Roderick Somerville Kay. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-600, set./dez. 2009.

ROCHA, Cíntia Lins, VAIDERGORN, José. Processo de Bolonha: a criação de um espaço europeu de ensino superior e possíveis influências nas universidades brasileiras. In: Congresso Ibero-americano. Araraquara. *Anais...*, 2009.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. O guardador de inutensílios. *Cadernos de Cultura*, Campo Grande, v. 7, p. 17-30, mai., 2004.

_____. Ensino superior na américa latina e a globalização da racionalidade capitalista. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 65-81, maio/ago. 2007.

SANTOS, Catarina de Almeida. *A expansão da educação superior rumo à expansão do capital*: interfaces com a educação a distância no Brasil. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos Santos; CAMBOURS DE DONINI, Ana Maria. Políticas de integração e internacionalização da educação superior no Mercosur educativo. In: X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur. Mar del Plata. *Anais...*, dez. 2010.

SCHÄFFER, Neiva Otero. *Urbanização na fronteira*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: _____. *Educação Superior*: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000, p. 47-62.

_____. Reforma Universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, esp, p. 1021-1056, out. 2006.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n.105, p. 991-1022, set./dez., 2008.

SIEBIGER, Ralf Hermes. *O processo de Bolonha e a universidade brasileira*: aproximações a partir da análise de documentos referenciais. Dourados, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso na educação superior: significados e tendências em curso. *Série Estudos*, Campo Grande, n. 30, p. 10-25, jul./dez. 2010.

_____. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil* – Reforma do Estado e Mudança na Produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-27, may/aug, 2005.

SOUSA, José Vieira de. Marketing produzido e imagens projetadas para a comunidade pelas instituições privadas de ensino superior no distrito federal: conflito e cumplicidade. In: 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2004. *Anais*... Caxambu: ANPEd, 2004.

_____. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009.

_____; RANGEL, Maria Luiza Nogueira. Gestão democrática e avaliação emancipatória: caminhos para uma educação superior de qualidade. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Vitória – ES, 2009. *Anais*... Vitória: ANPAE, 2009.

_____. Aumento das vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2010. *Anais*... Caxambu: ANPEd, 2010.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e Educação Superior*: estrutura e funcionamento. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada*: educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

STALLIVIERI, Luciane. *O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

_____; MONTEIRO, Suzana. Diagnóstico do quadro atual das estruturas de relações internacionais acadêmicas. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 27, n. 55, p. 13-37, jul./dez. 2005.

TROW, Martin. *Reflections on the transition from elite to mass to universal access*: forms and phases of higher education in modern societies since WWII, University of California, 2005.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VARGUESE, N.V. *Globalization of higher education and cross-border student mobility*. Paris: UNESCO, 2008.

WEITZEL, Simone da Rocha. *E-prints*: modelo da comunicação científica em transição. In: FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; TARGINO, Maria das Graças (Orgs.). *Preparação de revistas científicas*: teoria e práticas. São Paulo: Reichmamm & Autores, 2005, p. 161-194.

Documentos Jurídicos Nacionais

BRASIL. *Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996*. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto2026.pdf. Acesso em: 05 de setembro de 2014.

_____. *Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

_____. *Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf. Acesso em: 08 de setembro de 2014.

_____. *Decreto nº. 5.518, de 23 de agosto de 2005*. Promulga o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5518.htm. Acesso em: 22 de novembro de 2013.

_____. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. 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, DF, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 12 de setembro de 2014.

_____. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

_____. *Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 05 de setembro de 2014.

_____. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 18 de agosto de 2014.

_____. *Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 17 de setembro de 2014.

_____. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE). Disponível em: http://www.ibge.gov.br. Acesso em: 17 de setembro de 2014.

_____. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP) Sinopse Estatística da Educação Superior. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse. Acesso em: 25 de janeiro de 2015.

_____. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 09 de outubro de 2014.

_____. *Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9192.htm. Acesso em: 25 de agosto de 2014.

_____. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 25 de agosto de 2014.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 de novembro de 2013.
_____. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 08 de agosto de 2014.

_____. *Lei 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

_____. *Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 09-07-2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

_____. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

_____. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 13 de setembro de 2014.

_____. *Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013*. Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e no 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm. Acesso em: 15 de setembro de 2014.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 05 de outubro de 2014.

_____. MARE. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995.

_____. *Portaria Interministerial nº 865, de 15 de setembro de 2009*. Aprova o Projeto Piloto de revalidação de diplomas de médico expedido por universidades estrangeiras. MEC/MS. Disponível em: http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/108. Acesso em: 12 de maio de 2014.

_____. *Portaria Interministerial nº 278 de 17 de março de 2011*. Institui o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos expedidos por universidades estrangeiras (Revalida). Disponível em: http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=18/03/2011. Acesso em: 15 de abril de 2014.

_____. *Portaria nº 109, de 05 de junho de 2012* Dispõe sobre a expansão de vagas em cursos de Medicina e criação de novos cursos de Medicina nas Universidades Federais. Disponível em: http://meclegis.sesu/mec.gov.br/documento/view/id/109. Acesso em:16 de agosto de 2014.

MEC. *Resolução nº 1, de 26 de fevereiro de 1997*. Fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semipresenciais ou à distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_97.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2014.

_____. *Resolução nº 4, de 7 de novembro de 2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2014.

_____. *Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de janeiro de 2002*. Estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13192%3Aresolucao-ces-2002&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866. Acesso em: 22 de outubro de 2014.

_____. *Resolução CNE/CES nº 8, de 04 de outubro de 2007*. Altera o Art. 4º e revoga o art. 10 da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces008_07.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2014.

_____. *Resolução CNE/CES nº 7, de 25 de setembro de 2009*. Altera o §2º do art. 8º da Resolução CNE/CES nº 8, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces007_09.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2014.

_____. *Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf. Acesso em: 18 de novembro de 2014.

Documentos Jurídicos Estrangeiros

BANCO Mundial. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995. Disponível em: http://bancomundial.org. Acesso em: ago. 2014.

_____. Construir Sociedade de Conocimiento: Nuevos Desafios para la Educación Terciária. Washington, 2003. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2014.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. *Ley nº 70, de 20 de diciembre de 2010*. Ley De La Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Asamblea Legislativa Plurinacional. Disponível em: http://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=119. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

COMUNIDADE Econômica Europeia. Decisão do Conselho de 15 de Junho de 1987. *Estabelece o Programa ERASMUS*. Luxemburgo, 1987. Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31987D0327:PT:HTML. Acesso em: 17 de novembro de 2014.

DECLARAÇÃO de *Bolonha*. Disponível em: http://www.mercosur.int/innovaportal/file/719/1/cmc_1991_tratado_es_asuncion.pdf. Acesso em nov. 2013.

ENAQ. Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. In: *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, fev. 2005, 43p. . Disponível em: http://www.aneca.es/content/download/12246/142281/file/ESG_Espa%C3%B1ol.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2015.

MERCOSUL. *Tratado de Asunción*. Disponível em: http://www.mercosur.int/innovaportal/file/719/1/cmc_1991_tratado_es_asuncion.pdf. Acesso em: 12 de novembro de 2013.

_____. *MERCOSUL Educacional*. Disponível em: http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=19&Itemid=37. Acesso em 12 de novembro de 2013.

_____. *Acordo ARCU-SUL*. Disponível em: http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/. Acesso em: 14 de novembro de 2013.

_____. *Programa de Movilidad MERCOSUR – PMM*: Fase Piloto/Movilidad de Estudiantes de Grado del MERCOSUR Convocatória - 2011/2012. Montevideo, 2011. Disponível em: http://www.Universitariosmercosur.org/sitio/repo/arch_15_1.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2013.

PARAGUAY. *Ley nº 136, de 29 de marzo de 1993.* Ley de Universidades. Disponível em: http://www.mic.gov.py/v1/sites/172.30.9.105/files/Ley%2036.pdf. Acesso em dez. 2014.

_____. *Ley nº 2.072, de 13 de febrero de 2003*. Creación de la Agência Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior - ANEAES. Disponível em: http://www.mec.gov.py/aneaes/docs/Ley%20de%20la%20ANEAES.pdf. Acesso em: 11 janeiro de 2015.

PROGRAMA *Marca*. Disponível em: www.programamarca.siu.edu.ar. Acesso em: 18 de novembro de 2013.

PROJETO *Alfa tunning* Europa. 2000 – 2003. Disponível em: http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html. Acesso em: 20 de setembro de 2014.

_____. *AMÉRICA LATINA (primeira etapa)*. Disponível em: http://tuning.unideusto.org/tuningal. Acesso em: 20 de setembro de 2014.

_____. *AMÉRICA LATINA (segunda etapa)*. Disponível em: http://www.tuningal.org. Acesso em: 20 de setembro de 2014.

UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Acesso em: 05 de novembro de 2014.

_____. *Sociedade do conhecimento versus economia do conhecimento*: conhecimento, poder e política. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001417/141702POR.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

_____. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf. Acesso em: 09 de setembro de 2014.

_____. *Compêndio mundial de la educación 2011*: comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Canadá: Instituto de Estadisticas de la Unesco, 2011.

Matéria e/ou Artigo de Jornal

AGÊNCIA Brasil. Conselho diz que Brasil não precisa de novas escolas de Medicina, mas de vagas de residência. *EBC*, 11 dez. 2012. Disponível em: http://www.ebc.com.br/2012/12/cfm-brasil-nao-precisa-de-novas-escolas-de-Medicina-mas-de-mais-vagas-de-residencia-medica. Acesso em: 22 de maio de 2014.

CONESUL News. Paraguai torna-se a melhor opção latino americana para quem quer estudar Medicina no exterior. *Conesul News*, 17 jun. 2014. Disponível em:

<http://www.conesulnews.com.br/brasil-mundo/paraguai-torna-se-a-melhor-opcao-latina-para-quem-quer-estudar-Medicina>. Acesso em: 19 de outubro de 2014.

CONSELHO Federal de Medicina. CFM divulga nota contra a abertura de vagas em cursos de Medicina ruins. *CFM*, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.crmpb.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22298:cfm-divulga-nota-contra-a-abertura-de-vagas-em-cursos-de-Medicina-ruins&catid=3>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

CREMESP. Demografia médica no Brasil – cenários e indicadores de distribuição. *CREMESP/CFM*, 10 fev. 2013. Disponível em: <http://www.cremesp.org.br/pdfs/DemografiaMedicaBrasil>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

DUARTE, Alessandra. Dados do Censo confirmam redução do analfabetismo. *O Globo*, 16 nov. 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/pais/dados-do-censo-2010-confirmam-reducao-do-analfabetismo-3248285>. Acesso em: 25 de abril 2014.

ESCOLAS Médicas do Brasil. A expansão de vagas em cursos de Medicina e a criação de novos cursos de Medicina nas universidades federais. *Escolas Médicas do Brasil*, 8 jun. 2012. Disponível em: <http://www.escolasmedicas.com.br/news_det.php?cod=1651>. Acesso em: 15 de maio de 2014.

MAISONNAVE, Fabiano. Medicina na Bolívia tem mais brasileiros que curso da USP. *Folha de S.Paulo*, 3 nov. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/11/1366119-Medicina-na-bolivia-tem-mais-brasileiros-que-curso-da-usp.shtml>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.