

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ICS
CENTRO DE ESTUDOS E PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AS AMÉRICAS – CEPPAC

LEONARDO OSVALDO BARCHINI ROSA

**Cooperação Acadêmica Internacional: um estudo da atuação da
CAPES**

Brasília, outubro de 2008

LEONARDO OSVALDO BARCHINI ROSA

**Cooperação Acadêmica Internacional: um estudo da atuação da
CAPES**

Dissertação apresentada ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC), do Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, especialista em Estudos Comparados sobre as Américas.

Orientador:
Prof. Dr. Benicio Viero Schmidt

Brasília, outubro de 2008

LEONARDO OSVALDO BARCHINI ROSA

Cooperação Acadêmica Internacional: um estudo da atuação da CAPES

Dissertação defendida no Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC), do Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília (UnB), para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, especialista em Estudos Comparados sobre as Américas.

BANCA EXAMINADORA

Titulares:

Prof. Dr. Benício Viero Schmidt – Ceppac – UnB
(Orientador e Presidente da Banca)

Prof. Dr. Henrique Carlos de Oliveira de Castro – Ceppac – UnB

Prof. Dr. Abílio Baeta Neves – IFCH – UFRGS

Suplente:

Profa. Dra. Sonia Maria Ranincheski

Tô voltando

Maurício Tapajós e Paulo César Pinheiro

Pode ir armando o coreto e preparando aquele feijão preto
Eu to voltando
Põe meia dúzia de Brahma pra gelar, muda a roupa de cama
Eu to voltando
Leva o chinelo pra sala de jantar...
Que é lá mesmo que a mala eu vou largar
Quero te abraçar, pode se perfumar porque eu to voltando
(...)
Diz que eu só volto amanhã se alguém chamar
Telefone não deixa nem tocar...
Porque eu to voltando!
(...)

*À Alessandra, Patrick e Paloma, pela alegria que me
proporcionam quando eu volto...*

AGRADECIMENTOS

Esta tarefa é das mais difíceis, mas tentarei lembrar de todos os que, de qualquer forma, contribuíram para que este trabalho fosse possível. Para aqueles não listados, desculpem, mas a memória me traiu.

- À minha família: Alessandra Patrick e Paloma, pela paciência e apoio durante a gestação e concretização deste projeto; prometo devolver com juros as horas roubadas do nosso convívio.
- Ao meu orientador, amigo e ídolo, Prof. Benicio Viero Schmidt, por ter despertado a adormecida ânsia por conhecimento e ter me apoiado, profissionalmente e academicamente, de uma maneira que jamais poderia imaginar e jamais esquecerei. Minha admiração e gratidão serão para sempre infinitas, sendo o Prof. Benicio o principal responsável pela minha chegada até aqui.
- À Profa. Sonia, pelo apoio decisivo e importantes dicas na reta final do meu trabalho. Sem essa ajuda não seria possível concretizar esta dissertação.
- Aos Professores Abilio Baeta Neves e Tuiscon Dick, por terem acreditado no meu potencial e me proporcionado oportunidade única de conviver com a comunidade acadêmica brasileira na CAPES.
- Ao Professor Jorge Guimarães, pela confiança em mim depositada e pelas contribuições tão importantes ao meu trabalho.
- À Profa. Denise Neddermeyer, pela amizade e apoio durante o curso.
- Aos professores do CEPPAC Henrique e Ana Maria Fernandes, pelas discussões e reflexões quando da defesa do meu projeto e pelo interesse ao longo de todo o Mestrado.
- Aos demais professores do CEPPAC, pela qualidade das aulas e debates muito acima das minhas mais altas expectativas.

- Aos meus colegas do CEPPAC, pela contribuição, interesse e pelas reflexões e debates que pudemos ter ao longo do curso. Em especial agradeço ao Vicente, Luiz Carlos, Renata Motta, Elizeu e Beth pela amizade, dicas de leituras, e compartilhamento de angústias...
- Aos meus colegas da CGCI/CAPES, pelas contribuições e discussões que tanto me ajudaram a melhorar meu trabalho. Em especial agradeço ao Sérgio e à Idê, por todo o apoio dado.
- Finalmente, à minha família, tão importante na minha vida: Mayris (mãe) por todo apoio e exemplo de vida que tanto luto para estar à altura; Syomara (irmã) pelo companheirismo e amor; Luiz Carlos e Margareth (sogros) pela ajuda no dia a dia tão atribulado; Osvaldo (pai) por ter contribuído de maneira decisiva, com nossas conversas até altas horas, desde tenra idade, no meu interesse pelos temas ligados à economia e sociedade.

RESUMO

O presente trabalho teve como escopo analisar a trajetória da cooperação acadêmica internacional no Brasil e sua influência na educação superior, enfocando o trabalho na participação da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação do Brasil nesse contexto. A pesquisa teve como principal objetivo descrever e analisar o histórico da educação superior brasileira ligada à criação das principais agências de fomento à cooperação acadêmica internacional, bem como realizar uma análise sobre a evolução do trabalho executado pela CAPES, especialmente por sua Diretoria de Relações Internacionais, nesse campo. A dissertação mostra a forte influência de países estrangeiros, principalmente Europeus e os Estados Unidos na criação e desenvolvimento do sistema universitário brasileiro e na pós-graduação brasileira, analisa e esquematiza os programas de cooperação em curso na CAPES e, ao final, procura traçar mecanismos de avaliação da eficácia do fomento à cooperação internacional desenvolvida pela agência.

ABSTRACT

This thesis had the scope of analyzing the international academic cooperation in Brazil and its influence in higher education, focusing the work on CAPES, Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education of the Ministry of Education of Brazil in this context. The main objective of the research was to describe the historic development of the Brazilian higher education and the creation of the main support agencies of the academic cooperation, as well as analyze the evolution of the work developed by CAPES specially within its Directorate of International Relations in this field. The thesis shows the strong influence of foreign countries, mainly european and the United States in the creation and development of the Brazilian university system and post-graduate courses, describes and prepares a scheme of the ongoing cooperation programas of CAPES and, in the end, tries to propose mechanisms of evaluation of the efficiency of the support of the internacional cooperation developed in the agency.

Palavras-chave: cooperação internacional, educação superior, pós-graduação.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Gráficos

Gráfico 1: Bolsas de Estudo no Exterior da CAPES, divisão entre bolsas concedidas no “balcão”, por meio de solicitações individuais e bolsas concedidas no âmbito de projetos de cooperação internacional	89
Gráfico 2: Evolução do número de Projetos Conjuntos de Pesquisa em andamento na CAPES	91
Gráfico 3: Evolução do número de Projetos Conjuntos de Pesquisa em andamento na CAPES	91
Gráfico 4 – Distribuição de projetos conjuntos de pesquisa por região geográfica brasileira	92
Gráfico 5 – Distribuição de cursos de pós-graduação por região geográfica brasileira	93
Gráfico 6 – Distribuição de cursos de pós-graduação por região geográfica brasileira	94
Gráfico 7 – Distribuição de projetos conjuntos de pesquisa por área do conhecimento	95
Gráfico 8 – Distribuição de cursos de pós-graduação por área do conhecimento	95
Gráfico 9 – Distribuição de parcerias universitárias por área do conhecimento	96
Gráfico 10 – Evolução dos projetos na área de Engenharia se somados os Projetos Conjuntos de Pesquisa e Parcerias Universitárias	97
Gráfico 11 – Evolução no número de publicações com colaboração internacional medida pela co-autoria de artigos científicos	100
Gráfico 12: Média de artigos publicados pelos coordenadores de projetos do Programa CAPES/COFECUB	103
Gráfico 13: Média de artigos publicados em colaboração com a França pelos coordenadores brasileiros.....	104

Gráfico 14: Produtividade de ex-bolsistas CAPES de doutorado-pleno e doutorado-sanduíche titulados em 2000	110
Gráfico 15: Produtividade de ex-bolsistas CAPES de doutorado-pleno e doutorado-sanduíche titulados em 2001	111
Gráfico 16: Produtividade de ex-bolsistas CAPES de doutorado-pleno e doutorado-sanduíche titulados em 2002	112
Gráfico 17: Produtividade média de ex-bolsistas CAPES de doutorado-pleno e doutorado-sanduíche titulados (2000-2002)	113
 <i>Quadros</i>	
Quadro 1 – Modelo de Canto (2005) – Estratégias adotadas pela academia brasileira	62
Quadro 2 – Modelo de Schmidt (2005) – Fases da Cooperação Internacional	62
Quadro 3 – Ações de cooperação Sul-Sul e início das atividades	98
 <i>Tabelas</i>	
Tabela 1 – Número de estudantes brasileiros beneficiários de bolsas de estudos (1958)	46
Tabela 2 – Distribuição de bolsas no exterior por país (2007)	77
Tabela 3 – Distribuição dos projetos conjuntos de pesquisa, por programa e por país (2007)	79
Tabela 4 – Parcerias Universitárias em andamento, por programa e por país (2007)	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

USP – Universidade de São Paulo

UDF – Universidade do Distrito Federal

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

MEC – Ministério da Educação

DRI – Diretoria de Relações Internacionais da CAPES

C.E.Su. – Câmara de Educação Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

BEX - Programa de Bolsas no Exterior da CAPES

MECyT – Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina

MES – Ministerio da Educação Superior de Cuba

UDELAR – Universidad de la Republica do Uruguay

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FAUBAI - Fórum das Assessorias Internacionais das Universidades Brasileiras

UFPA – Universidade Federal do Pará

Cenargen - Centro Nacional de Pesquisa de Recursos Genéticos e Biotecnologia

Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

UCB – Universidade Católica de Brasília

UnB – Universidade de Brasília

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

INCA – Instituto Nacional do Câncer.

PDEE – Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DAAD – Serviço de Intercâmbio Acadêmico Alemão

PgU – Programa Universitário

PEC-PG - Programa de Estudantes Convênio – Pós-Graduação

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
IES - Instituições de Ensino Superior
CDFB - Colégio Doutoral Franco-Brasileiro
CDBA - Colégio Doutoral Brasileiro-Argentino
Cofecub – Comitê de CÔO
STIC-AmSud – Ciência e tecnolo
Grices – Gabinete de Re
DGU – Direção Geral de Universidades da Espanha
CNI - Confederação Nacional da Indústria
IEL - Instituto Euvaldo Lodi
FIPSE – Fund for the Improvement of Post Secondary Educacion
UNIBRAL – Programa
BRAFINITEC – Programa
BRAFAGRI – Programa
CAPG-BA – Centros Associados de Pós-Graduação Brasil – Argentina
PVE – Programa Professor Visitante Estrangeiro
EAE – Programa Escola de Altos Estudos
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
MINTER – Mestrado Interinstitucional
DINTER – Doutorado Interinstitucional
CAFP-BA – Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil e Argentina
CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
PQDELP – Programa de Qualificação Docente e Ensino da Língua Portuguesa em Timor Leste
UniCV – Universidade de Cabo Verde
IBAS – Índia, Brasil e África do Sul

SUMÁRIO

Introdução	1
Cooperação internacional no contexto atual	2
Definição de cooperação internacional	4
Importância da cooperação internacional	6
Conteúdo	7
CAPÍTULO I	11
O início da Educação Superior Brasileira: Influências Internacionais	11
1.1 Ensino Superior no Brasil e na América Espanhola: os primeiros séculos	12
1.2 A reforma pombalina	14
1.3 A família real no Brasil	17
1.4 A independência	18
1.5 A Primeira República	19
1.6 As primeiras universidades – efemeridade	21
1.7 As universidades que prosperaram e a influência de modelos internacionais	22
1.8 Críticas ao modelo aglutinador, a reforma Francisco Campos e influência norte-americana seminal ...	24
1.9 A Universidade de São Paulo	27
1.10 A Universidade do Distrito Federal	31
1.11 Conclusão	32
CAPÍTULO II	34
A consolidação do sistema universitário e a criação das agências de fomento: a trajetória da CAPES	34
2.1 A república Populista	35
2.2 Fomento à Ciência e Tecnologia: a criação do CNPq	37
2.3 A criação da CAPES e sua trajetória	40
2.4 A formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação: inspiração no modelo norte-americano	48
2.5 A reforma de 68	50
2.6 O Sistema Nacional de Pós-Graduação em franca expansão: necessidade de avaliação	53
2.7 Avaliação e mensuração da inserção internacional	54
2.8 O Acordo CAPES-COFECUB	56
2.9 O Portal de Periódicos	57
2.10 Conclusão	58
CAPÍTULO III	60
A cooperação acadêmica internacional e políticas implementadas: o caso da CAPES60	
3.1 Importância da cooperação internacional	61

3.2 Fases da Cooperação	61
3.3 A criação da DRI e as mudanças recentes da CAPES	68
3.4 Grupo Assessor	72
3.5 Programas em andamento da DRI	73
3.5.1 O Programa de Bolsas Individuais no Exterior (a brasileiros) e no Brasil (a estrangeiros).....	75
3.5.1.1 Programa de Bolsas no Exterior - BEX (de caráter multinacional):	75
3.5.1.2 Programa CAPES/FULBRIGHT(Estados Unidos)	76
3.5.1.3 Programa CAPES/DAAD/CNPQ (Alemanha),	76
3.5.1.4 Programa de Estudantes Convênio - PEC-PG	77
3.5.2 Colégios Doutoriais	77
3.5.3 Fomento a Projetos Conjuntos de Pesquisa:	78
3.5.4 Parcerias Universitárias Binacionais	80
3.5.5 Atração de pesquisadores e docentes estrangeiros.....	81
3.5.6 Programas interinstitucionais de pós-graduação no Brasil e no Exterior	83
3.5.7 Programas Especiais de Incentivo à Formação Científica e de Formação de Professores.....	84
3.6 Novas ações	84
3.7 Conclusão	86
CAPÍTULO IV	88
Tentativa de Avaliação.....	88
4.1 Os números da DRI	89
3.2 Indução por área e indução a regiões geográficas brasileiras	90
3.3 Cooperação Sul-Sul	98
3.4 Produção científica com colaboração internacional	99
3.5 Efetividade dos Projetos Conjuntos de Pesquisa	102
3.6 Produtividade dos estudantes beneficiários da cooperação internacional.....	105
3.7 Conclusão	114
CONCLUSÃO.....	115
BIBLIOGRAFIA	120

Introdução

O presente trabalho tem como escopo discorrer sobre a cooperação acadêmico-científica internacional no Brasil e sua influência na educação superior atual e histórica, enfocando o trabalho e participação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Ministério da Educação do Brasil nesse contexto.

A delimitação do tema é relevante, em virtude de que a produção de conhecimento se tornou fator indissociável do desenvolvimento numa nova economia, que, segundo Castells (1999) é informacional, global e em rede. E explica Castells (1999) que é “informacional porque a produtividade e competitividade de unidades ou agentes nessa economia (...) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos” (idem, p. 119). É global, uma vez que suas atividades produtivas, seus componentes, a circulação e o consumo “estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos” (idem, p. 119). E, finalmente, afirma que é em rede, porque hoje a produtividade se desenvolve e a concorrência é feita num contexto de redes de interação global, “entre redes empresariais” (idem, p. 119).

Estas mudanças são significativas, rápidas e perpassam por todo o espectro social, senão vejamos: Giddens (2000, p. 47), afirma categoricamente que o mundo está em descontrole e, nos países ocidentais, “não só as instituições públicas, mas também a vida cotidiana estão se libertando do domínio da tradição”. Igualmente, até nas sociedades mais tradicionais, “a força das tradições está declinando”, fruto do processo acelerado de globalização (idem, p. 47). Castells (1999a, p.78) afirma que essa nova lógica de informacionalização / globalização de culturas e economias afetam conceitos como identidade, raça e etnia, produzindo compostos simbólicos a partir de identidades de difícil discernimento.

A ocorrência recorrente de termos como revolução informacional, fotônicas, redes de empreendedorismo celular ou mesmo globalização, sugerem que o mundo caminha para um futuro tecnológico altamente sofisticado. A informação e o conhecimento,

nesse contexto, se transformam nos recursos mais primordiais, substituindo o tradicional trio composto por trabalho, terra e capital (Lindbloom, 2001, p.13).

De fato verificamos que as alterações na configuração da organização social, bem como as mudanças nos processos produtivos, cada vez mais dependem da agregação dos novos conhecimentos e informações, expressos pela inovação (Schmidt, 2000). E estes ganham impulso com o trabalho associado, em rede, no contexto internacional, ganham recursos informacionais ganham impulso com o incremento de um capital social no meio acadêmico-científico. Este capital social, segundo Giddens, “refere-se às redes de confiança que indivíduos podem estabelecer para apoio social, como o capital financeiro pode ser acumulado para investimento”. Da mesma maneira que o capital financeiro, Giddens afirma que “o capital social pode ser expandido - investido e reinvestido”, sendo de “fundamental importância na sociedade civil” e, no contexto da nova economia, se transforma na “base das redes que tem papel relevante na inovação” (Giddens apud Saul, 2003).

Cooperação internacional no contexto atual

A tendência de aumento da inserção internacional da comunidade acadêmica¹ cresce com as transformações do setor produtivo em escala mundial. Os mercados de bens e serviços se internacionalizaram de vez e são dominados por grupos empresariais multinacionais e redes internacionais de produção (Castells, 1999). Isto gera pressões consideráveis às nações para que se insiram nesses arranjos e acordos transnacionais, decorrentes do processo de globalização, uma vez que os problemas enfrentados pelos governos hoje passaram a exigir soluções transnacionais ou supranacionais (Holzner e Harmon, 1988, p. 35).

A era da informação de Castells (1999) diminui fronteiras e “apequenou” o mundo, tornando todo e qualquer tipo de contato, em todas as áreas, mais fáceis, rápidos e eficazes. Ou como prefere expressar Thomas Friedman (2005), “o mundo se achatou”.

¹ Segundo Gama e Velho (2004, p.1) quando medida por meio da “contagem de artigos publicados em co-autoria por pesquisadores trabalhando em, pelo menos, dois países diferentes, a cooperação internacional mais do que duplicou entre 1988 e 2001 – passou de 8 para 18% do total de artigos publicados e indexados pelo Science Citation Index (NSF, 2004, Science and Engineering Indicators, pp. 5-44).

Nesse contexto ficam prejudicadas quaisquer análises de sistemas educacionais ou sistemas de produção de ciência se limitadas a partir de determinações político-territoriais (Schmidt, 2000). Os novos recursos em ampla evolução não podem mais ser organizados ou coordenados nacionalmente e sim devem ter uma configuração global. O sistema de mercado², “para o bem ou para o mal, é o grande globalizador e o principal instrumento institucional que suprime a autonomia de nações (Lindbloom, 2001, p. 13).

Disto decorre que a política de inserção internacional acadêmica de um país deve estar atenta às transformações decorrentes da própria internacionalização da produção, gerando mecanismos ágeis, flexíveis e eficazes para incrementar a produtividade do conhecimento em colaboração com outros países.

A cooperação internacional, nesse sentido, é fator fundamental para o desenvolvimento da ciência brasileira – e mundial – e, especialmente, tem tido um crescimento vertiginoso por aqui, ocasionado pela demanda da própria comunidade acadêmica brasileira, no âmbito da CAPES e de outras agências de fomento. Esse crescimento foi impulsionado, para além das conseqüências da globalização e informacionalização, pela potencialidade de nossas riquezas naturais estratégicas, o próprio desenvolvimento nacional observado nos últimos 50 anos, nossa conseqüente projeção no cenário externo e a expansão e qualificação de nosso sistema de ensino superior e de pesquisa (Neves, 1999).

É, portanto, instrumento, estratégico “na consecução dos objetivos maiores da qualificação de recursos humanos e do desenvolvimento acadêmico nacional” (idem, p. 1), tendo a CAPES um desafio permanente de busca de eficiência e resultados, uma vez que se configurou como tendo um papel monopólico, não só na certificação, avaliação e credenciamento dos cursos de pós graduação, como também nos “processos de cooperação acadêmica internacional” (Schmidt, 2006, p. 215).

² Lindbloom (2001, p. 4) define “sistema de mercado” como sendo um sistema de organização social das atividades humanas coordenado por interações mútuas expressas na forma de transações e não coordenado por comandos centrais. Para saber mais sobre “sistemas de mercado” consultar: LINDBLOOM, C. The Market System: What It Is, How It works, and What to Make of It. New Haven: Yale University Press, 2001, 296 p.

A cooperação internacional, além de expandir-se, também se complexificou e alterou sua configuração, criando novas oportunidades e novos modelos, estimulando “parcerias institucionais”, em detrimento de iniciativas individuais, que são “baseadas no compromisso real das instituições (nacionais e estrangeiras), e não meramente na participação de indivíduos perseguindo motivações particulares” (idem, p. 1). Essa maior complexidade é medida por estratégias e iniciativas diferenciadas, que visam a atingir a internacionalização do ensino superior e da pesquisa, no processo acelerado de globalização, observando-se, também, uma mistura de lógicas, acadêmica e econômica, no impulsionamento desse processo (Schmidt, 2005, p. 2).

Definição de cooperação internacional

Podemos entender a cooperação internacional como simplesmente uma “troca de saberes entre os financiadores e os receptores da doação” na teoria e, na prática, como “um interesse no estado da arte da ciência em diversos países” (Faria e Costa, 2006, p. 159). Nesse sentido, a cooperação internacional teria o como seu principal objetivo o de “favorecer a transferência de recursos humanos dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento” (Faria e Costa, 2006, p. 160).

O conceito³, quando posto desta maneira, não expressa em sua totalidade a dimensão da cooperação internacional em curso na CAPES, executada por meio de seus programas. Com efeito, o trabalho da cooperação internacional da CAPES se complexificou ao longo dos anos e vai da simples concessão de bolsas de estudos individuais no exterior – para brasileiros – ou no país – para estrangeiros – o que se coadunaria com o conceito de Faria e Costa explicitado acima, até a formalização de trabalhos conjuntos entre pesquisadores, estudantes e docentes, em torno de objetivos comuns, direcionados à pesquisa científica em geral ou à modernização institucional de universidades e centros de pesquisa.

Nesse sentido, Faria e Costa (2006) complementam com a assertiva acerca do desenvolvimento da cooperação internacional nos últimos 30 anos, enfatizando que a

mesma “tem se pautado por estilos de ação diferenciados conforme os interesses das agências de fomento e a correlação de forças internas nos países onde atuam” (idem, p. 160).

Isto é, a cooperação internacional, com todas essas dimensões, pode ser definida como sendo “a expressão de um trabalho conjunto entre nações, visando contribuir e operar na busca de objetivos de interesse para todos os participantes envolvidos” (Souto e Reinert, 2004, p. 1).

De acordo com Silva (2007) há diferença entre colaboração internacional e cooperação internacional. Segundo a autora a colaboração “é não eqüitativa e assimétrica, o que implica a existência de um ator principal, responsável pelo projeto/programa e proprietário dos resultados mais interessantes do ponto de vista de aplicação estratégica, industrial e comercial, enquanto os outros membros são apenas coadjuvantes”. Na cooperação, segundo a mesma autora, significa colocar no objetivo da parceria “o que cada parceiro tem de melhor, e de maneira complementar, mas sempre garantindo a independência de cada membro” (idem, p. 8).

No entanto, a própria autora coloca que os termos colaboração e cooperação, em última análise, significam “**trabalhar em conjunto**” (idem, p. 7), o que se torna relevante no presente trabalho, razão pela qual adotamos apenas o termo cooperação internacional para **todos os tipos de trabalho em conjunto**. Outros autores consultados (Canto e Hannah, 2006; Dick, 2002; Neves, 2005 e 2007; Nunes, 2006; Schmidt, 2005) também não distinguem essas nomenclaturas.

Silva (2007) ressalta que há riscos envolvidos no ato de cooperar e enumera diversos deles: “a perda de liberdade de ação, com a criação de dependências, além do incremento da complexidade gerencial”, bem como “riscos políticos se a cooperação falhar; transferência “indesejada” de tecnologia sensível pela comunicação muito pessoal e, ainda, ajuda involuntária em criar ou fortalecer futuros competidores” (idem, 2007, p. 6 – 7). Em países em desenvolvimento um outro risco relevante apontado para a cooperação internacional é a evasão de cérebros, o que, aparentemente, no caso brasileiro, não é um

³ Para mais sobre os conceitos sobre cooperação acadêmica internacional, com uma revisão teórica de conceitos, ver CANTO, I. e HANNAH, J. “Colaboração (Neocolonial) Avançada – um novo Modelo de Parceria entre o Centro e a Periferia”, R B P G, Brasília, v. 3, n. 6, p. 214-233, dez. 2006.

“fenômeno social relevante, quando comparada com a de outros países do Terceiro Mundo” (Guimarães, 2002).

Desta maneira, é relevante efetuar um estudo sobre a atuação da cooperação internacional na CAPES, problematizando as novas dimensões e desafios decorrentes das transformações econômico-político-sociais advindas de um processo de diminuição de fronteiras e, conforme dito, achatamento do mundo.

Importância da cooperação internacional

A cooperação internacional tornou-se instrumento decisivo e imprescindível para o desenvolvimento da educação superior, ciência e tecnologia de um país em vias de desenvolvimento (Neves, 2005), sendo um processo dinâmico que trata, “especialmente, da transferência e utilização do conhecimento como métodos capazes de criar novos conhecimentos” (Chermann, 1999, p. 45). Nesse sentido:

“A cooperação é, na verdade, condição intrínseca ao desenvolvimento das universidades e configura importante base para a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos. Para os países da América Latina tem sido decisiva na superação de carências históricas na formação de recursos humanos e no processo de “institutional building” no campo da educação superior e da ciência e tecnologia. Muitos organismos de pesquisa, universidades e escolas de nível superior foram erguidos com a participação direta e decisiva de missões estrangeiras” (Neves, 2005, p. 1)

Ao mesmo tempo em que a cooperação se constitui “na melhor forma ou apenas o único meio para alcançar objetivos comuns no mundo globalizado”, abrindo “janelas de oportunidade para os países em desenvolvimento” (SILVA, 2007, p. 6), há necessidade compreendê-la em sua total dimensão. É necessário conhecer os mecanismos de cooperação e as potencialidades de cada país e setor envolvidos, de forma a melhor barganhar para se alcançar um acordo, sendo que “neste processo, todos os parceiros tentam maximizar seus interesses” (idem, 2007, p. 6), o que comprova a tendência de complexificação que a atuação internacional exige.

Assim, a cooperação internacional da CAPES, como em outras agências ao redor do mundo, sofreu alterações substanciais de ordem conceitual e prática ao longo dos anos. O crescimento, modificação e complexificação da cooperação internacional da CAPES será discutido no presente texto,

Com o crescimento e fortalecimento da pós-graduação brasileira, mudaram expectativas e objetivos com relação à cooperação. Passamos de um modelo de cooperação assimétrica, para um modelo de cooperação baseado na simetria de ações, no modelo *win-win* (Neves, 2005), razão pela qual se torna relevante o presente trabalho, tratando especificamente dessas modificações.

Conteúdo

Neste trabalho foram consultadas várias fontes bibliográficas, especialmente as relacionadas com a educação superior, ciência e tecnologia no Brasil. Podemos destacar a trilogia de Luiz Antônio Cunha⁴ sobre a universidade brasileira, como balizadora dos dois primeiros capítulos.

Foram consultadas, também, teses e dissertações de funcionários ou ex-funcionários da CAPES, que tratam de temas relativos à cooperação internacional, além de documentos internos da CAPES, que balizaram o capítulo 3. Tomamos como base, também, especialmente para o terceiro capítulo, os subsídios apresentados para a atualização do “Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais”, fornecidos à Marília Costa Morosini, para o capítulo referente à “Internacionalização da Educação Superior”, da qual a pesquisadora é organizadora, em 2008, na parte específica da cooperação internacional da CAPES (Capítulo 3)⁵.

No capítulo 4 foram feitas consultas a bases de dados, como o Web of Science e plataforma *lattes* do CNPq a partir de informações quantitativas obtidas na área internacional da CAPES.

⁴ As obras são: “A Universidade Reformanda - O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior”, “A Universidade Crítica - O Ensino Superior Na Republica Populista” e “A Universidade Temporã”.

⁵ A edição com as atualizações referentes à cooperação internacional da CAPES, do “Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais” ainda não foi publicada.

Foram consultados e analisados, também, outras fontes, como o sítio da CAPES na internet (www.capes.gov.br), documentos contendo normas e procedimentos dos programas (Editais, Manuais, Formulários, etc.), além de uma vasta documentação de circulação interna da CAPES (Ofícios, Memorandos, Notas Técnicas), além de palestras e conferências, bem como outros textos produzidos por servidores e dirigentes do órgão e entrevistas realizadas ao longo do período de pesquisa. Isto sem contar a vasta consulta a recentes artigos científicos relacionados ao tema em apreço.

Em linhas gerais, no presente trabalho, será feito um histórico da cooperação acadêmico-científica internacional no Brasil, passando pela criação das primeiras escolas superiores brasileiras, das primeiras universidades, dos primeiros cursos de pós-graduação, da conformação de um Sistema Nacional de Pós-Graduação e de programas públicos e não-públicos de cooperação, ressaltando a atuação da cooperação acadêmica internacional brasileira, especialmente na CAPES.

A vocação do sistema de ensino superior brasileiro para a internacionalização será discutida durante todo o texto, uma vez que determinantes histórico-culturais foram preponderantes para que o nosso sistema se conformasse de maneira a beneficiar a cooperação acadêmica, desde seus primórdios.

O primeiro capítulo abordará, brevemente, o histórico do ensino superior brasileiro, enfatizando a influência da cooperação internacional na criação do sistema universitário brasileiro. Será dada especial ênfase à criação da USP, considerada por muitos autores⁶ como a primeira real universidade brasileira, ou melhor, a primeira instituição universitária dotada de projeto acadêmico e institucional completo⁷. A questão da diferença do caso brasileiro – colonização portuguesa – no tema específico da criação de universidades, com os outros países da América Espanhola também será abordada, principalmente no que tange à importância dada pelos colonizadores ibéricos quanto à educação superior. A discussão tratará de focar a influência da cooperação européia, promovida principalmente por professores estrangeiros no Brasil, no que se relaciona à criação das primeiras universidades brasileiras.

⁶ São várias e fundadas as razões para que esses autores considerem a USP como a primeira universidade brasileira. Podemos citar: Schwartzman (2006), Romano (2006), dentre outros.

⁷ Assim definiu a USP o atual Secretário de Educação Superior do MEC em recente artigo.

O segundo capítulo abordará a expansão do sistema de educação superior brasileiro após a criação das primeiras universidades e a influência da cooperação acadêmica internacional nessa expansão. **Paralelamente, far-se-á um histórico da fundação aos dias atuais da CAPES.** Nesta parte, observar-se-á uma forte influência, principalmente dos Estados Unidos da América, na criação e consolidação de escolas agrícolas, também remetendo à influência da cooperação internacional e enfatizando a criação dos primeiros cursos de pós-graduação, no período do pós-guerra, a partir do modelo americano de ciência. Nesta fase do trabalho será iniciado o processo de análise do desenvolvimento científico-tecnológico do país a partir da criação das primeiras pós-graduações e das agências de fomento à pesquisa e pós-graduação, especialmente CAPES e CNPq, ambas fundadas em 1951.

No que tange à CAPES, este capítulo se situará na trajetória inicial da mesma, de sua fundação até meados dos anos 80, enfatizando a importância que foi – e é – dada à área da cooperação internacional, quando serão abordados os marcos divisórios de sua história correlacionando-os com a inserção internacional pretendida pela comunidade acadêmica. Assim, não se centrará no setor responsável pela cooperação internacional propriamente dita e sim analisará essa trajetória e programas a partir do ponto de vista de inserção internacional que, repetimos, foi e continua sendo demandado pela própria comunidade beneficiária da agência.

O terceiro capítulo se centralizará no estado da arte da missão da CAPES, levando em consideração sua atuação global no que tange à questão da internacionalização da educação superior ou da inserção acadêmica brasileira.

Será feito, ainda, uma descrição da atuação da cooperação acadêmica internacional da CAPES especificamente, discorrendo sobre sua política, programas⁸, histórico e mecanismos de financiamento existentes. Será sugerida uma tentativa de divisão sistemática dos programas existentes na área internacional da CAPES, repartindo os mesmos por objetivos, modalidades e alcance geográfico e político.

⁸ Para fins deste estudo utilizamos a denominação de “Programa” difundida por Egler e outros (1999, p. 3): “Programa é um instrumento voltado para concretizar uma ação orientada e se caracteriza pela organização de diversos projetos e atividades, articulando-os entre si, com vistas a resultados que contribuam para atender demandas e necessidades previamente identificadas para a solução de problemas ou criação de condições almejadas”.

O quarto capítulo se centrará na tentativa de mensurar os resultados obtidos pelas políticas levadas a cabo pela CAPES no que se refere à internacionalização da pós-graduação brasileira. Serão analisados, de forma inicial, os resultados obtidos a partir da atuação da CAPES, especialmente no que concerne à produtividade dos reais beneficiários do programa – estudantes de graduação e pós-graduação – e a influência nos grupos de pesquisa que esses programas exercem. A produção científica brasileira também será analisada, a partir da teoria cientométrica e bibliométrica, para avaliar a internacionalização dos produtos advindos da cooperação, traduzidos por artigos científicos, fatores de impacto, produtividade com colaboração internacional, dentre outros.

CAPÍTULO I

O início da Educação Superior Brasileira: Influências Internacionais

O objetivo deste capítulo é discorrer, de forma sucinta, sobre a fase inicial do ensino superior brasileiro, desde os tempos coloniais até meados do século XX, procurando associar os marcos históricos relevantes, à cooperação internacional ou à inserção internacional de indivíduos - profissionais, acadêmicos, estudantes, políticos – ou instituições.

Em linhas gerais, será abordado o histórico do início do ensino superior brasileiro logo após o descobrimento, comparando com a criação e o desenvolvimento das primeiras universidades da América espanhola. Neste ponto, procuraremos demonstrar as diferenças entre o ensino teológico dos jesuítas no Brasil, com o controle central do reino, e as instituições nascentes nos demais países do continente americano. A rigor, demonstrar-se-á que, devido ao fato de não existirem instituições formais de ensino superior no Brasil-Colônia, o fluxo de estudantes brasileiros, nas camadas ditas de elite, à Europa, inicia-se de forma contundente e com apoio da metrópole desde os primeiros anos do nosso descobrimento. Isto criou um pensamento elitista voltado para a Europa, com clara influência do positivismo francês, que permeou nossa sociedade por mais de 3 séculos.

Outras influências serão observadas, como a da escola alemã e, já no século XX, a escola norte americana baseada no pragmatismo.

Será abordada a questão das primeiras escolas superiores após a vinda da família real ao Brasil, passando, já no período da Primeira República, a analisar a criação das primeiras universidades brasileiras.

A criação da USP (Universidade de São Paulo) considerara por muitos a primeira universidade, enquanto projeto político-pedagógico completo, do País e a influência do ideário francês e alemão na sua criação serão objeto de reflexao, procurando, na conclusão do capítulo, traçar um paralelo entre a formação do sistema de educação superior no Brasil-Colônia, Império e República, com a inserção internacional.

Cabe ressaltar, que é impossível discorrer sobre o histórico do ensino superior brasileiro sem fazer referência à obra paradigmática⁹ de Luiz Antônio da Cunha¹⁰, sobre a criação e consolidação do sistema universitário brasileiro. Nesse sentido, ao longo deste capítulo tomo como base a trilogia do referido autor, utilizando sua sistematização, para organizar o histórico aqui pretendido.

1.1 Ensino Superior no Brasil e na América Espanhola: os primeiros séculos

Inicialmente, faz-se necessário contextualizar o ensino superior na América, especificamente discorrendo sobre as diferenças no que tange ao colonialismo português em detrimento ao espanhol.

Com efeito, o ensino superior no Brasil desenvolveu-se de maneira distinta do restante dos países latino-americanos, desenvolveu-se tardiamente. A colonização espanhola deu maior importância à criação de universidades.

Já em 1538, em São Domingos, menos de meio século após Cristóvão Colombo aportar no Novo Mundo, foi criada a hoje denominada Universidade Autônoma de São Domingos, que passou por sucessivos fechamentos e transformou-se, séculos depois, em uma instituição laica¹¹. A instituição, como as congêneres seguintes, foi constituída como uma corporação semi-eclesiástica fechada, e autorizada mediante a bula papal *In Apostolatus Culmine*.

Em 1551, cria-se a Universidade Nacional Maior de São Marcos (Peru), por um decreto do rei Carlos I da Espanha, a partir da congregação religiosa dominicana de Cuzco. Esta detém o título de primeira universidade da América

⁹ De acordo com Kuhn (2005) os paradigmas determinam um padrão de desenvolvimento para uma determinada ciência que a diferencia de padrões familiares de outras ciências.

¹⁰ Neste capítulo, em especial, recorreremos a: CUNHA, L. A. C. R. . A Universidade Temporã - O Ensino Superior da Colônia A Era de Vargas. RIO DE JANEIRO: FRANCISCO ALVES, 1980. 295 p.

¹¹ A universidade, criada nos moldes da *Universidad de Alcalá de Henares* interrompeu suas atividades em 1801, por consequência da ocupação haitiana ao país. Reabriu-se em 1815, adotando o caráter laico. Fecha as portas em 1822 com mais uma intervenção haitiana. Em 1866 é criado instituto profissional que funciona no lugar e em substituição à antiga universidade. Em 1914 finalmente o instituto profissional é transformado em universidade.

Em 1553, cria-se a universidade, no México, hoje denominada Universidade Autônoma do México (UNAM¹²). Outras muitas universidades foram criadas no século XVI e XVII, sendo parte delas foram extintas. Dentre as que ainda persistem podemos destacar a Universidade de Córdoba, Argentina (1621), Universidade de San Gregorio Magno, (Quito, Equador – 1622), Universidade de San Francisco Javier, (Yucatán, México, 1624), Universidade de San Francisco Javier (Sucre, Bolívia, 1624), Universidade del Rosário (Colômbia, 1653), Universidade de San Carlos (Guatemala, 1676), Universidade Nacional de San Cristóbal Huamanga (Ayacucho, Peru, 1677) e a Universidade Nacional de San Antonio Abad (Cuzco, Peru, 1692).

Cabe ressaltar que essas universidades não tinham o propósito de difundir conhecimento à população nativa e, sim, eram destinadas à formação da classe estrangeira dominante.

As citadas primeiras universidades da América espanhola foram criadas com a anuência da metrópole, fundadas em Decretos-Reais, replicando os modelos de universidades espanholas já existentes, em especial a de Salamanca e Alcalá de Henares, diferentemente do que acontecia aqui. O reino de Portugal, ao contrário, procurava obstruir qualquer tentativa de criação de instituições universitárias no Brasil e, desde os remotos tempos da colônia, incitava os estudantes brasileiros a concluírem seus estudos em Coimbra.

Adicione-se a isto o fato de que, em Portugal não havia ainda a profusão de universidades existentes na Espanha. Somente a Universidade de Coimbra existia, em detrimento das 8 universidades existentes na Espanha à época: Universidade de Salamanca, Valência, Lérida, Barcelona, Santiago de Compostela, Valladolid, Oviedo e Alcalá (Cunha, 1980).

Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, a fundação do Colégio dos Jesuítas da Bahia em 1550 e a criação dos cursos de artes e teologia em 1572 é que finalmente podemos identificar esboços de cursos de ensino superior. Estes cursos eram totalmente religiosos e afastados do Estado.

¹² A UNAM é considerada a maior universidade do mundo, com algo em torno de 280 mil estudantes e 70 mil professores, pesquisadores e funcionários.

Os estudos, no caso do curso de artes no Colégio dos Jesuítas da Bahia, eram idênticos aos oferecidos pelos mesmos jesuítas no Colégio de Évora, Portugal e reproduziam os rituais das universidades européias. Contudo, os títulos concedidos pela “filial” brasileira não possuíam a mesma validade dos concedidos por Évora. Para os egressos de Évora havia a possibilidade de entrada na Universidade de Coimbra e, para os brasileiros, havia a necessidade de realização de cursos adicionais, especialmente em lógica.

Esta situação perdurou até 1689, quando o Estado deu estatuto civil aos colégios jesuítas do Brasil.

1.2 A reforma pombalina

A morte de D. João V, a subida ao trono de D. José I e a nomeação para ministro do rei, em 1750, de Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal iniciou o “período pombalino” em Portugal, que trouxe conseqüências sensíveis à universidade portuguesa.

Com a crise na economia portuguesa e a ascensão industrial da Inglaterra, Marquês de Pombal iniciou um processo de modernização institucional em Portugal, visando a criar condições para superar a dominação dos britânicos e para que a industrialização também chegasse aos lusitanos.

O Estado português, eclesiástico, devia obediência ao poder da igreja, passando, após Pombal¹³, a estabelecer-se o poder absoluto do Rei.

Isto trouxe conseqüências claras ao ensino universitário. A Revolução Industrial estava atrelada ao Iluminismo e à Reforma Protestante, o que fez por alterar a pedagogia em direção ao “*treinamento da capacidade individual de descoberta, de crítica e de formulação, orientada para a produção do conhecimento, supostamente inacabado*” (Cunha, 1980, p. 44).

¹³ O Marquês de Pombal foi embaixador português em Londres, lá residindo por vários anos, o que pode explicar seu fascínio velado pelos britânicos.

No pensamento de Marques de Pombal, a Universidade de Coimbra deveria se desfazer da estrutura baseada na idade das trevas e modernizar-se:

“A reforma de Coimbra, em 1772, representou a fundação de uma universidade inteiramente nova. Escolas, instituições de treinamento prático, programas e métodos de estudo, sanções e medidas disciplinares, edifícios, livros de texto --- tudo isso foi profundamente renovado, quando não recriado. A maior parte dos professores eram escolhidos e nomeados pelo próprio Pombal, que recrutou mestres renomados do exterior, especialmente italianos. Foram criadas duas novas escolas, de matemática e filosofia, esta última orientada para o que era então conhecido como “filosofia natural”, com base no conhecimento aplicado. A educação secundária passou também por uma mudança total. A universidade ganhou um jardim botânico, um laboratório de física e química, um dispensário farmacêutico e um laboratório de anatomia.” (Schwartzman, 2001, cap.2, p. 17)

Como conseqüência, em 1759, os padres jesuítas foram expulsos do reino português pelo Marquês de Pombal e suas propriedades foram expropriadas, acarretando o fim das instituições de ensino sob sua responsabilidade¹⁴, obviamente, também no Brasil (Cunha, 1980).

Desde o descobrimento até o final do século XVIII, a educação brasileira possuía uma orientação religiosa (Neddermeyer, 2002), alienada das necessidades da sociedade colonizada e voltada para o propósito de educar os membros da própria ordem jesuíta. Como na América espanhola, era também elitista. Nas palavras de Romano (2006):

“A política de Portugal para as colônias foi extremamente restritiva ao desenvolvimento do saber, da técnica e sobretudo da cultura laica. Portugal foi um campeão da contra-reforma, que significou um atraso na Europa inteira. A relação só começou a mudar com o Marquês de Pombal (1699-1782), um adepto das luzes.”

¹⁴ Em 1776 os franciscanos criam uma faculdade em seu Seminário no Rio de Janeiro e em 1798 no Seminário de Olinda.

A obstrução à educação superior era uma política advinda de Portugal, que procurava assegurar total controle e hegemonia no território tropical ao negar, por diversas vezes, os pedidos de abertura de instituições de ensino superior. Os portugueses queriam que a colônia permanecesse totalmente isolada de qualquer influência externa que pudesse interferir em sua autoridade e prejudicar seu comércio. Nesse sentido, não só a educação era censurada, mas também a imprensa e mesmo qualquer outra iniciativa que pudesse trazer conhecimento cultural à colônia, era proibida. A única saída aos brasileiros era a Universidade de Coimbra e estes, inclusive, eram agraciados com bolsas de estudos na instituição portuguesa (Neddermeyer, 2002).

Isto é, o reino de Portugal não só obstruía o ensino superior, como também relegava a uma segunda classe o que era ensinado aqui, ao não reconhecer os títulos jesuítas, e incitava os estudantes brasileiros a partirem para um ensino superior “verdadeiro e de qualidade”, que só poderia ser efetuado em Coimbra.

Para melhor entender como funcionava a sociedade da época, em especial o da elite com relação à busca pelo conhecimento em Coimbra, Anísio Teixeira (1989) explica que essa sociedade se organizava em um escalonamento típico das castas orientais: clero, nobreza, misteres ou artesãos, escravos, e os índios, como reservas humanas, para a defesa das cidades e vilas. Ou como ainda conclui Teixeira (1989, cap. 2): *senhores e artesãos livres (elite branca), escravos e a casta dos indígenas (em minoria social)*. E critica, afirmando que a rigor, “*a estrutura não era sequer a da Idade Média a não ser que considerássemos os índios dos aldeamentos jesuíticos como servos, o que não era completamente exato, pois constituíam setor segregado da sociedade*”(Teixeira, 1989, cap.2). E, finalmente, sobre essa elite, Teixeira descreve:

“Sobre esta sociedade pairava a elite, cuja cultura intelectual era claramente a da Idade Média e comum com a da Metrópole, compreendendo a formação teológica e de letras latinas do clero e dos legistas, canonistas e médicos, que se iriam graduar na Universidade de Coimbra, que era tanto a universidade da Metrópole quanto da Colônia”

E sobre o fluxo de estudantes à Universidade de Coimbra, Teixeira (1989, cap.3) explica:

“Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas. No século XVIII, esses alunos eram obrigados a um ano apenas no Colégio de Artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, nesta última, depois da reforma de 1772, incluídos os estudos de ciências físicas e naturais. Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.”

Isto exemplifica diferenças entre o desenvolvimento do ensino superior no Brasil e no restante da América Latina. De fato, tal desenvolvimento, no Brasil é considerado um caso atípico no contexto latino-americano (Oliven, 2002).

1.3 A família real no Brasil

Somente com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, é que passamos a possuir cursos de ensino superior propriamente ditos, quando a América espanhola já possuía cerca de 26 universidades. Somente no século XVIII, a Universidade do México já havia diplomado 7850 bacharéis e 437 doutores e licenciados.

No ínterim desses três séculos de ausência de universidades, a elite brasileira procurava sua formação superior na Europa, especialmente em Portugal. Assim, a graduação no exterior era necessária e bem vista desde os tempos do nosso descobrimento, idéia que, de certa forma, continuou nos séculos posteriores, e permanece até os dias atuais, influenciando na forma de criação, consolidação e desenvolvimento do ensino superior no Brasil, conforme veremos a seguir.

A transferência da família real portuguesa para o Brasil gerou a necessidade de refundação de nosso ensino superior, dentro do arcabouço de Estado nacional, mas em virtude da ainda existente dependência cultural a Portugal (Cunha, 1980).

Comerciantes baianos sugeriram a criação de uma universidade, o que foi rapidamente rejeitado por D. João VI e seus conselheiros. Porém, foram instituídas cadeiras ou faculdades profissionais isoladas que possuíam o objetivo de, como na França, formar quadros para o Estado. As primeiras escolas foram a Academia da Marinha (1808) e a

Academia Real Militar, fundada em 1810, ambas com 8 anos de curso. Também em 1808 foi fundado o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, que mais tarde viria a se tornar a Faculdade de Medicina da Bahia. Também na Bahia foram criadas as cadeiras de economia (1808) agricultura (1812), química (1817) e desenho técnico (1818), rompendo definitivamente com o programa literário e eclesiástico do período colonial (Trindade, 2008). Estas escolas eram pautadas por modelos franceses, sendo franceses muitos dos livros adotados pelas mesmas (Cunha, 2005).

Cabe frisar, que a criação das escolas de ensino superior, posteriores à vinda da família real ao Brasil, não diminuiu o ímpeto dos brasileiros por buscarem conhecimento universitário no exterior. Contudo, a Universidade de Coimbra não mais era o único destino desses estudantes. Com efeito, a França e Bélgica¹⁵ tornaram-se os países preferidos para o treinamento profissional da elite Brasileira da época. O fluxo de estudantes ao exterior permanecia alto (Neddermeyer, 2002).

1.4 A independência

Uma nova onda de expansão, também tímida, de cursos superiores, deu-se, no Brasil, após a independência, em 1822. O novo império demandava uma variedade de novos profissionais para a estrutura burocrática que fora criada. Apesar de abandonado o projeto de criação de uma universidade, proposto por José Bonifácio de Andrada e Silva¹⁶, criaram-se as faculdades de direito em São Paulo, no convento de São Francisco (1827) e em Olinda (1828), no mosteiro de São Bento. Foram criadas, ainda, as Escolas Normais, destinadas à formação de professores para o ensino primário no Rio de Janeiro (1835), Minas Gerais (1840), Bahia (1841) e em São Paulo, em 1846 (Trindade, 2008).

Podemos destacar, ainda, a criação da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a partir da homônima francesa, transferindo a formação em engenharia da matriz militar para a civil e a Escola de Minas, em Ouro Preto, também tomando como base o modelo

¹⁵ Entre 1817 e 1914, 613 brasileiros estudaram em instituições belgas, principalmente nas ciências aplicadas ou médicas (Castillo, 2002)

¹⁶ A dissolução da Assembléia Constituinte por D. Pedro I foi decisiva para que o projeto não fosse adiante. O projeto ainda foi retomado em 1855 pelo Senador Bernardo José da Gama, diretor da Faculdade de Direito de Olinda e pelo senador Paulino José de Soares Souza, em 1870, não vingando nas duas ocasiões.

francês, mais precisamente a Escola de Minas de Saint-Etienne. Esta, apesar de fundada em 1832, somente foi formalmente instalada em 1876.

A influência francesa, no período de regência de D. Pedro II permeava toda a sociedade brasileira. Costumes e idéias francesas foram inculcadas na própria estrutura cultural do império. A personalidade de D. Pedro II, pessoa de sofisticada cultura, sócio da Academia de Ciências de Paris e bem relacionado com outras famílias reais européias, foi decisiva para que fossem adotados padrões franceses no ensino superior brasileiro. Conforme citado acima, foram criadas escolas inspiradas nas *grand ecoles* e foi adotado o sistema francês de cadeiras, em escolas profissionais isoladas (Neddermeyer, 2002).

1.5 A Primeira República

Após a derrocada do império, o ensino superior na Primeira República¹⁷ (1889 – 1930) passa a ser influenciado, ainda pela França, pelo positivismo de August Comte, que pregava a realização do estudo dos fenômenos a partir da aplicação de uma metodologia própria, derivada do estudo das ciências naturais. O referido método era baseado na idéia de que as transformações da sociedade seguiram leis objetivas com diferentes estágios de desenvolvimento. Esses estágios eram teológicos, metafísicos e positivos. A fase positiva significava que fatos e fenômenos poderiam ser compreendidos de maneira melhor a partir de uma visão empírica da realidade, do que utilizando interpretações de entidades abstratas¹⁸.

Contudo, o senso de modernidade dos positivistas, no caso brasileiro, possuía natureza estritamente utilitária e autoritária. Os positivistas brasileiros, por exemplo, eram contra a instalação de universidades, pois estas interfeririam na disseminação de suas crenças sobre liberdade pedagógica, oportunidades universais de educação e liberdade religiosa (Neddermeyer, 2002).

¹⁷ Também chamada de República Velha ou de República Oligárquica.

¹⁸ Para Cunha (1980) essa influência positivista, no Brasil, é iniciada com a atuação de Benjamin Constant, como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos de 1890 a 1891 e tem seu término com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, com sua política educacional desencadeada em 1930 – 1931. Esse período teria início com a consolidação da hegemonia da classe latifundiária, composta principalmente por cafeicultores, bem como com a consolidação do operariado e de movimentos insurrecionais de militares, apoiados por setores das camadas médias urbanas. A crise dessa hegemonia determinaria o fim da Primeira República.

Apesar de não contar ainda com universidades, o ensino superior, na Primeira República, é expandido de forma substancial. Antes desse período havia poucos estabelecimentos de ensino superior e poucos estudantes. As disciplinas de Medicina e correlatas, Engenharia e correlatas, Direito e Agronomia eram ensinadas somente em sete cidades do país: Rio de Janeiro, São Paulo, Ouro Preto, Salvador, Recife/Olinda, Cruz das Almas (BA) e Pelotas (RS). Em números, a expansão nas matrículas foi significativa, passando de 2.300 matrículas em 1880, para 10.000 em 1915 (Cunha, 1980).

Essa expansão é explicada pelo surgimento das escolas superiores livres, positivistas, não estatais e empreendidas por particulares. A partir da República já podíamos falar em ensino superior privado no Brasil, fruto da Constituição Republicana de 1891, que descentralizou o ensino superior – antes era exclusivo do poder central – delegando-o também para governos estaduais e permitindo a criação de instituições privadas (Sampaio, 2000).

Observa-se, a despeito dessa expansão – ao final do século XIX havia cerca de 40 instituições de ensino superior – que a elite brasileira¹⁹ continuava a procurar sua formação fora do país, notadamente na França e Portugal, mas agora já começava a exercer certa pressão ao governo central para criar um sistema nacional de ensino superior (Spagnolo, 1989).

Com efeito, desde a proclamação da República até a segunda década do século XX, o Brasil viu consolidar-se uma oligarquia nacional com os donos de terra e a classe comerciante de São Paulo e Minas Gerais governando o país. Naquele tempo somente 5% da população brasileira possuía a qualificação necessária para o voto, qual seja a de ser alfabetizado (Canto, 1999).

Essa época fica conhecida como o período da *Ilustração Brasileira*²⁰ uma vez que o contato com a Europa era intenso. Importaram-se e acolheram-se pela elite política, intelectual e cultural do país teorias da França, como o evolucionismo, o darwinismo biológico e social, o positivismo, e o materialismo filosófico e político.

¹⁹ Agora uma oligarquia.

²⁰ Para mais sobre esse período ver Barros, Roque Spencer de – A ilustração brasileira e a Idéia de Universidade, São Paulo, USP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1959.

1.6 As primeiras universidades – efemeridade

A criação de universidades no Brasil estava por vir. Podemos citar 3 tentativas de criação de universidades²¹ no início do século XX. A resposta do governo positivista republicano foi rápida às investidas de descentralizar o ensino.

Essas instituições, denominadas universidades, tiveram vida curta nesse período. A primeira delas foi a Universidade de Manaus, implantada em 1909, no ápice do ciclo da borracha, como Escola Universitária Livre de Manaus, denominada Universidade de Manaus em 1913. Em 1926, com a decadência do ciclo da borracha, a universidade se dividiu em vários estabelecimentos isolados²² (Cunha, 2008).

Em seguida, uma sociedade formada por 20 profissionais de nível superior (11 médicos, 4 farmacêuticos, 3 dentistas e 2 advogados) formaram uma sociedade civil denominada Universidade de São Paulo, em 19 de novembro de 1911, que contava com 10 escolas superiores profissionais²³, uma escola superior de Filosofia, História e Literatura, além de uma escola primária e outra secundária, estas duas últimas com curta duração. Em 1912 a universidade já contava com 466 estudantes – a maioria nos cursos de Odontologia e Direito – e em 1916 associaram-se a ela a Academia de Ciências de São Paulo e a Associação Beneficente Universitária. Como tratava-se de instituição privada, os diplomados enfrentaram a resistência do governo do estado no que se refere à validação dos diplomas para o exercício profissional. Com efeito, uma lei da Assembléia Estadual de São Paulo proibiu egressos de instituições privadas de exercerem legalmente a profissão de dentista, o que foi decisivo para a dissolução da universidade em 1917 (Cunha, 1980).

No mesmo período de fundação da referida Universidade de São Paulo, um grupo de profissionais liberais e membros da burocracia estatal do estado do Paraná, reunindo, além de recursos próprios, financiamento do governo estadual, fundou a Universidade do Paraná, a 19 de dezembro de 1912. Mais uma universidade privada sendo criada. Eram instalados os cursos de Direito, Engenharia, Farmácia e Odontologia, com 96

²¹ Segundo Alperstedt (2000) não há unanimidade no que tange à criação da primeira universidade do Brasil. O que é rebatido por Schwartzman, que considera a Universidade de São Paulo, fundada em 1934, como a primeira delas.

²² Reativada, em 1962, como Universidade Federal do Amazonas.

²³ De acordo com Cunha (1980, p.181): Belas-Artes; Ciências; Filosofia e Letras; Agronomia e Zootecnia; Medicina Veterinária; Comércio; Farmácia; Odontologia; Medicina e Cirurgia; Engenharia; e Direito.

estudantes e 26 professores. Dois anos depois era instalado o curso de Medicina. Novamente o governo, por meio da Reforma Carlos Maximiliano, reoficializa o ensino e impede que escolas superiores fundadas em cidades com menos de 100 mil habitantes – Curitiba possuía apenas 66 mil – sejam equiparadas a instituições federais no que tange à validade de seus diplomas. A rede federal somente possuía escolas isoladas e a Universidade do Paraná teve que dissolver-se (Cunha, 1980).

1.7 As universidades que prosperaram e a influência de modelos internacionais

Nos anos 20, pela primeira vez, é atribuído o nome de “universidade” pela República a quatro faculdades profissionais sediadas no Rio de Janeiro: a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e duas Escolas Livres de Direito que se fundiram numa terceira. O real intuito que impulsionou, ou melhor, apressou sua criação foi a necessidade de atribuir ao Rei da Bélgica, que visitou o Brasil àquela época, o título de *honoris causa*. Essa universidade, contudo, somente seria implantada definitivamente em 1937 (Trindade, 2008).

Era a Universidade do Rio de Janeiro, que inaugurava a criação de instituições federais cuja técnica de organização era por “aglutinação” (Cunha, 1980, p.190), que consistia numa reunião de instituições de ensino superior com administração centralizada. Eram universidades do tipo “Confederação de Escolas Profissionais” (Fischer, 2001). Mais tarde essa universidade se denominaria Universidade do Brasil, convertendo-se na atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Verificamos forte influência do modelo francês-napoleônico²⁴ na conformação da Universidade do Rio de Janeiro. Em sua estrutura, a Universidade contava com centralização estatal latente, as escolas eram isoladas, todas de cunho profissionalizante, havendo dissociação entre ensino e pesquisa. Ao contrário do modelo alemão, que via nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o centro pensante da

²⁴ Pela Convenção de 1793, na França, Napoleão aboliu as universidades, tratando de dizimar o espírito corporativo e medieval nelas existentes, que dava ênfase à cultura clássica e impedia a entrada das ciências experimentais e do enciclopedismo. Até 1896 o sistema universitário francês, como no Brasil, se resumia a um conglomerado de escolas superiores autárquicas isoladas, organizadas como serviço público. Estava implantado um monopólio educacional que procurava uniformizar culturalmente, bem como unificar politicamente a República francesa. (Paula, 2003).

universidade, representando o órgão universitário por excelência que deveria aglutinar toda a pesquisa e inovação, na Universidade do Rio de Janeiro, como no modelo francês-napolêônico, quando da sua criação, esta conformação era relegada a segundo plano, como hierarquicamente inferior (Paula, 2003).

Por “aglutinação” também foi fundada a Universidade de Minas Gerais, em 1927, de caráter estadual, já que fora criada pelo Presidente do Estado Antonio Carlos de Andrade. Aglutinavam-se, em um 7 de setembro, as faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia, e Farmácia, que já existiam em Belo Horizonte. Em 1928 o Governo Federal, ao contrário das investidas privadas anteriores para a criação de universidades, regulamentou o ensino fora da rede federal, com o Decreto 5.616 e seu regulamento, que rezava que as universidades dos estados gozariam de “perfeita autonomia administrativa, econômica e didática” (Cunha, 1980, p. 191).

Segundo Cunha (1980, p.2), diferentemente dos casos do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, a criação de uma universidade no Rio Grande do Sul não se deu por “aglutinação”, e sim pela “diferenciação” de escolas em um único estabelecimento.

A escola de engenharia de Porto Alegre, que deu origem à Universidade de Porto Alegre, foi fundada em 1896 e seu corpo docente, à época, era constituído por 50 professores estrangeiros, principalmente alemães (Cunha, 1980).

Esta instituição pode ser considerada paradigmática no sentido de ter sido constituída fora dos padrões vigentes à época e pela franca influência da cooperação internacional, traduzida pela presença de professores estrangeiros. Com efeito, a partir de 1911, é registrada a primeira tentativa de atração sistemática de professores estrangeiros à instituição. Somente nesse ano, 13 professores especialistas, na maioria europeus se instalam no Instituto de Agronomia e Veterinária e mais sete em outro. institutos. Em 1913, o número sobe para 30 professores estrangeiros presentes na Escola, sendo o intercâmbio somente é interrompido pela I Guerra Mundial (Morosini e Franco, 2006).

Na escola de engenharia de Porto Alegre, no ensino tecnológico, foram criados os cursos de Engenharia Civil, Agrimensura, Arquitetura, Engenharia de Minas, Eletrotécnica e Química Industrial. Outra vertente era o ensino rural, sendo criado o Instituto de Agronomia e Veterinária (Bergamaschi, 1999).

De fato, a Escola de Engenharia de Porto Alegre possuía características dissonantes do resto das instituições da época. Enquanto que a maioria das escolas eram, inspiradas no modelo francês-napoleônico de faculdades voltadas “ao eruditismo e à profissionalização”, esta instituição, muito explicada pela constituição de seu corpo docente, era “inicialmente orientada pelo modelo universitário alemão e, após, americano e caracterizou-se pela interligação entre os diferentes graus de ensino, pela descentralização de suas atividades no Estado e pela produção e divulgação do conhecimento produzido” (Morosini e Franco, 2006). Era uma instituição moderna que privilegiava a pesquisa desde sua fundação, sendo a primeira instituição de ensino superior brasileira que abarcou a pesquisa tecnológica como vetor do conhecimento (Cunha, 1980).

Em 1928, a escola contava com 1200 estudantes em 11 unidades, formando desde operários, mestres de ofícios e capatazes rurais a químicos industriais, engenheiros civis e médicos veterinários (Cunha, 1980). Os estatutos da instituição já a denominavam de *Universidade Técnica* desde 1922, mas a “denominação prevalente continuou a ser a de Escola, até 1931, quando foi autorizada a mudança de nome pelo Decreto do Governo Provisório da República” (Morosini e Franco, 2006).

1.8 Críticas ao modelo aglutinador, a reforma Francisco Campos e influência norte-americana seminal

A “aglutinação” de escolas não teve vida fácil perante a elite brasileira. Uma onda de críticas à pobre condição educacional do país se seguiu. O papel da educação como propulsora do desenvolvimento nacional foi discutido amplamente pela sociedade na década de 30. Em 1932, um grupo de intelectuais envolvidos com a questão educacional lançou um manifesto, conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, que trouxe à tona percepções e estratégias para a modernização do pensamento educacional no Brasil. Um dos principais pensadores signatários do Manifesto era Anísio Teixeira:

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições

econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...” (Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1932).

O Manifesto abordava questões relativas a todos os níveis educacionais, chamando a sociedade para atender ao problema e apoiar a criação de um sistema educacional que comportasse como paradigma a qualidade do ensino em todos os níveis. Criticava a universidade brasileira recém-formada por estar “exclusivamente a serviço das profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito)” e conclamava que esta não poderia “erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos” (Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1932). Estava latente a necessidade de criação de uma verdadeira universidade brasileira.

Paralelamente a esses acontecimentos, a falta de uma estrutura de ensino superior no Brasil gerava discussões advindas agora não só da influência européia. Começava a observar-se a influência norte-americana nesse contexto, principalmente com a

importação das idéias de John Dewey e sua visão sobre o “lugar da política educacional nas sociedades modernas”²⁵.

Com efeito, Anísio Teixeira²⁶, era o principal defensor do pensamento de pragmatismo educacional de Dewey no Brasil. Dewey teve importância fundamental no desenvolvimento educacional dos Estados Unidos no século XX, e, no Brasil, por meio de Anísio Teixeira, trazia à tona a discussão de necessidade de criação de uma identidade nacional, identidade esta que passaria por uma reforma educacional e pela conformação de um sistema universitário. A discussão era, entretanto, contraditória, uma vez que Anísio Teixeira ficou obcecado com a racionalidade norte-americana e procurou, durante toda a sua vida, transplantar essa racionalidade. Teixeira acreditava que era possível reformar a sociedade reformando o homem (Souza, 2005). Nesse sentido Anísio Teixeira defendia a escola pública, leiga, gratuita e para todos (Oliven, 2002).

Como consequência, uma nova reforma, a Francisco Campos²⁷, que também era influenciado por Teixeira e Dewey, delineou, pela primeira vez, as características próprias de uma universidade. Segundo Schwartzman (2001, cap. 5, p. 10) “as razões declaradas para o novo projeto não deixam dúvida de que a intenção era chegar a uma visão monolítica, coerente e oficial do que deveria ser uma universidade, em sintonia com o novo regime político”, uma vez que o texto da reforma foi amplamente discutido e debatido, com opiniões advindas de todas as correntes de pensamento vigentes à época. Na opinião de Francisco Campos, ainda citando Schwartzman, a universidade seria:

“ ...[uma] instituição administrativa e educacional que une toda a educação superior sob uma única liderança intelectual e técnica, seja o seu ensino de natureza pragmática e profissional ou puramente científica, sem aplicação imediata, com o duplo objetivo de proporcionar à elite da nação um treinamento técnico, e criando ao mesmo tempo um clima

²⁵ Para mais sobre este tema, consultar a obra de Alan Ryan, 1998 "Deweyan Pragmatism and American Education," in *Philosophers on Education*, ed. Rorty, 1998.

²⁶ Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey em 1928, na Universidade de Columbia.

²⁷ Francisco Campos, formado em Direito elegeu-se deputado estadual em 1919 e federal em 1921, reelegendo-se em 1924. Com o Governo Vargas assumiu o Ministério da Justiça e logo após o Ministério da Educação e Saúde (1931), quando promoveu a reforma do ensino secundário e universitário. Escreveu o Manifesto dos Pioneiros da Educação assinado por intelectuais à época. Era amigo de Anísio Teixeira e

propício para que os talentos puristas e especulativos persigam a sua meta, indispensável para o crescimento cultural da nação --- a investigação e a ciência pura.” (Schwartzman, 2001, cap. 5, p. 10)

A rigor, essa nova legislação foi fruto de uma combinação do pensamento educacional de visões de dois segmentos intelectuais da sociedade brasileira: o grupo liberal, que defendia um sistema educacional secular e progressivo; e o grupo católico, que insistia numa educação orientada pela religião, de acordo com os valores familiares, em oposição ao materialismo e comunismo. Apesar de captar assuntos de interesses dos dois grupos, a principal característica da reforma e do estatuto das universidades criado era que a mesma não estava ligada diretamente com as demandas propositivas dos dois grupos. Ao contrário, nota-se como vetor a definição de um tipo de sistema universitário baseado na visão autoritária do governo dos anos 30. Um rígido controle advindo de um Estado cada vez mais centralizado e uma atitude estritamente utilitária foram os aspectos legais predominantes dessa nova legislação, apesar de a referida reforma pretender parecer advinda de consenso. Nesse sentido, podemos afirmar que a real intenção da reforma “era chegar a uma visão monolítica, coerente e oficial do que deveria ser uma universidade, em sintonia com o novo regime político” (Schwartzman, 1991, cap. 5, p. 10).

Em oposição a esse pensamento, a terceira universidade que prosperaria seria a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, sendo a “primeira e mais bem-sucedida universidade da década de 30” (Schwartzman, 2006, p.163).

1.9 A Universidade de São Paulo

A pesar de tornar-se o principal centro de crescimento econômico do Brasil, advindo primeiro do plantio e exportação do café e, posteriormente pelo desenvolvimento da indústria, o Estado de São Paulo não conseguiu impedir o impulso centralizador da Primeira República. A revolução constitucionalista de 1932, que tentara frear esse impulso, foi frustrada e o sentimento de derrota pelas armas criou a noção na elite paulistana de que somente pelo conhecimento a hegemonia paulista poderia ser reconquistada (Schwartzman,

também defensor da necessidade de modernizar a educação. Foi, ainda, o principal redator do Ato Institucional n. I, do regime militar de 1964. Faleceu em 1968.

2006). A criação de uma instituição de qualidade acadêmica relevante, devolveria a São Paulo, sua influência política no cenário nacional (Neddermeyer, 2002, p. 44)

Nessa concepção, Júlio Mesquita Filho, uma das personalidades mais preponderantes na criação da nova universidade do Estado e cuja família era – e continua sendo – proprietária do jornal *O Estado de São Paulo*, via como necessidade a “criação de uma nova elite, instruída não só nas ciências modernas, mas também nas mais avançadas práticas gerenciais e de negócios”²⁸. O projeto teve total e irrestrito apoio do governo do Estado e culminou com a criação de duas instituições: a Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (denominada na sua origem de Escola Livre de Sociologia e Política²⁹, fundada em 1933) e a Universidade de São Paulo, fundada em 1934 (Schwartzman, 2006, p. 154).

Dentre os objetivos, da Escola Livre de Sociologia e Política, podemos destacar a necessidade de ressaltada pelos fundadores de formação de “uma elite numerosa, que possa não só colaborar eficaz e conscientemente na solução dos magnos problemas da administração pública e particular, como também orientar o povo e a nação no reajustamento indispensável ao moderno equilíbrio social” (Escola Livre de Sociologia e Política apud Cunha, 1980, p. 237)

No ano seguinte, 1934, foi nomeada uma comissão, pelo interventor do estado Armando Salles de Oliveira, para o estudo da criação de uma universidade em São Paulo. Prontamente em 25 de janeiro de 1934, um decreto estadual criou a universidade, que incorporava as seguintes faculdades: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Faculdade de Medicina, Escola Veterinária. Criou-se a Faculdade de Educação, que incorporou o Instituto de Educação e também a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Denominadas “instituições complementares”, foram absorvidas à estrutura da universidade os seguintes institutos técnico-científicos:

²⁸ Para mais sobre a fundação da USP ver: Limongi, F. Educadores e Empresários Culturais na Fundação da USP. UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1988.

²⁹ Segundo Cunha (1980, p. 236), havia total conexão também entre a fundação da escola e a derrota na Revolução de 1932, que aparece no próprio “Manifesto dos Fundadores”, que clamava pela criação de uma elite no país “instruída sob os métodos científicos”.

Instituto Biológico, Instituto Higiênico, Instituto Butantã e o Instituto Agrônômico de Campinas, dentre outros (Cunha, 1980, p. 240 – 241).

No caso da USP, em contraste com as universidades existentes, podemos citar que sua conformação privilegiava uma concepção acadêmica clara e bem definida em seu estatuto: o principal objetivo era promover o progresso da ciência por meio da pesquisa, enfatizando a autonomia institucional, qualidade do ensino e valores educacionais centrados na necessidade de formar profissionais competentes.

Para inculcar o pensamento científico na instituição foi necessária a contratação de diversos professores estrangeiros, notadamente vindos da Europa. A idéia dos participantes da criação da universidade era acelerar o processo de desenvolvimento da qualidade do ensino e pesquisa praticados na instituição por meio da colaboração e da contribuição daquilo que de melhor se desenvolvia não somente de um país avançado, mas de todos os países avançados:

“Assim, a Itália deveria proporcionar professores de matemática, geologia, física, paleontologia e estatística; a Alemanha, de zoologia, química e botânica; a Inglaterra ajudaria em outro ramo da história natural, e talvez também em psicologia; quanto à França, teria reservada as cátedras de pensamento puro: sociologia, história, filosofia, etnologia, geografia, e possivelmente também a física.” (Duarte apud Schwartzman, 1991, Cap. 5, p. 21)

De fato, isto foi levado em prática. Foram chamados, no primeiro ano posterior à sua fundação, treze professores europeus, sendo seis franceses, quatro italianos e três alemães, nas mais diversas áreas do conhecimento, partindo da filosofia à química, da zoologia à história (Cunha, 1980, p. 242 – 243). Isto foi fundamental para a criação de uma perspectiva internacional na USP, uma vez que o convívio entre docentes, discentes e pesquisadores de várias nacionalidades permitia não só a troca de conhecimentos em determinadas disciplinas ou campos do saber, e sim se constituíam numa verdadeira oportunidade de aprimoramento e interação com outras culturas, idiomas e diferentes processos produtivos, o que é imprescindível na disseminação do conhecimento.

Há discussão entre o real modelo adotado pela USP: o francês-napoleônico ou o alemão. Schwartzman (2006, p. 165 – 166) relata que os fundadores da USP

pretendiam adotar o modelo institucional francês, uma vez que Mesquisa Filho e Duarte, que tinham estudado em Paris, imaginavam a participação dos professores estrangeiros “não apenas como cientistas e especialistas, mas como intelectuais, fundadores de uma nova *intelligentsia* cosmopolita” (Schwartzman, 2006, p. 165 – 166). Os professores franceses, ao contrário dos professores de outras nacionalidade, eram proeminentes na disseminação dessa concepção³⁰.

Contudo, apesar da influência dos pensadores franceses, notamos que nas universidades alemãs, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras representavam o órgão universitário por excelência, órgão este que deveria integrar todas as demais atividades e ser fonte de pesquisas inovadoras, como na USP. Ao contrário, na França, as faculdades de filosofia situavam-se abaixo das escolas especializadas na hierarquia científica (Paula, 2003).

Assim, apesar da influência e o número de professores e pesquisadores franceses participando nos anos iniciais da USP, podemos afirmar que a influência no campo da institucionalidade das universidades alemãs foi significativa.

Isto traz outra característica marcante na primeira universidade Brasileira: a mistura entre filósofos e cientistas sociais franceses, cientistas sociais brasileiros formados nos Estados Unidos e institucionalidade alemã, privilegiando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, se tornou uma das matizes fundamentais que tornaria a USP diferenciada de todas as outras universidades, e contribuiu significativamente para criar um ambiente cosmopolita dentro da instituição, que pode ter sido determinante na inserção internacional de outras universidades e de docentes e pesquisadores brasileiros. Não dispomos, entretanto, de dados que possam mensurar a veracidade dessa assertiva – nem é objetivo deste trabalho - o que poderia ser explorado em pesquisas posteriores.

³⁰ Para mais sobre a criação da USP, sobretudo no que tange à participação dos empresários paulistas ver: Limongi, F. Educadores e Empresários Culturais na Fundação da USP. UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1988.

1.10 A Universidade do Distrito Federal

Outra universidade do Distrito Federal, também teria vida efêmera, apesar do alto padrão de sua concepção e corpo docente recrutado. Concebida por Anísio Teixeira, e instituída pelo prefeito Pedro Ernesto em abril de 1934, a UDF se tornaria o segundo projeto de universidade moderna no Brasil (Trindade, 2008).

Em consonância com as idéias deweyanas de disseminação da educação de alto nível e em contraste com a USP, que previa a formação de elites e classes dirigentes dentre seus objetivos, a UDF avançava em direção ao “liberalismo igualitarista” (Cunha, 1980, p. 241). A universidade deveria cumprir, segundo Anísio Teixeira, importante papel na formação e aperfeiçoamento de professores e administradores de escolas inferiores, dando a ela uma vocação mais abrangente no que tange à importância no contexto educacional.

Nesse sentido, o Instituto de Educação seria o organismo central da instituição, que ainda contaria com um conjunto de escolas (Ciências, Economia, Direito, Filosofia e Letras), o Instituto de Artes, além de instituições que complementariam a Universidade para a experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural. Essa articulação era influenciada pelo perfil intelectual de seu idealizador, mesclando a valorização dos estudos clássicos e a cultura geral de sua formação nos colégios jesuítas, com sua formação pós-graduada nos Estados Unidos (Trindade, 2008).

Em janeiro de 1939, após menos de 4 anos de sua fundação, foi extinta por Decreto Presidencial, uma vez que não contava com a simpatia do governo central por afrontar os ideais da reforma de Francisco Campos, sendo os seus cursos transferidos para Universidade do Brasil (Oliveira, 2002).

Estas duas universidades, a despeito da curta trajetória da Universidade do Distrito Federal, foram altamente influentes no ensino superior brasileiro e concentraram uma enorme quantidade de professores estrangeiros. Esta cooperação foi fundamental, uma vez que muitos desses professores estrangeiros permaneceram no nosso país por longos anos, “mudando radicalmente o estilo de trabalho, as concepções metodológicas e os padrões de engajamento teórico e científico vigente” no Brasil (CORDOVA, GUSSO e LUNA, 1986, p. 8 – 9).

O trabalho desses professores estrangeiros teve desdobramentos claros na consolidação da pesquisa e na criação da pós-graduação no país. Sua influência foi imensa nos estudantes brasileiros que arregimentavam “à medida que, em meio a seu trabalho, empenharam-se em identificar novos talentos e em dar-lhes o impulso inicial de formação, encaminhando-os posteriormente aos melhores centros de treinamento nos países centrais” (idem, p. 9)

1.11 Conclusão

Neste capítulo, procuramos discorrer sobre a fase inicial do ensino superior brasileiro, no período compreendido entre o descobrimento do Brasil até a Era Vargas. Foi tentada a associação, ainda que de maneira prévia, entre os principais acontecimentos históricos no que tange à educação do período acima com a à inserção internacional de indivíduos - profissionais, acadêmicos, estudantes, políticos – ou instituições.

Podemos concluir que a decisão política da Coroa Portuguesa de não permitir a abertura de instituições universitárias no Brasil teve conseqüências claras no que tange à conformação do nosso sistema de ensino superior. Mais além, verifica-se que a ausência de universidades fez com que a elite brasileira colonial buscasse seus estudos na Europa, desde nosso descobrimento. Primeiro na Universidade de Coimbra, onde foi observado um grande fluxo de estudantes brasileiros, depois em universidades francesas e belgas.

A constatação acima, apesar carecer de comprovação em termos comparativos com relação à América espanhola, o que poderá ser estudado posteriormente, teve conseqüências claras no pensamento educacional brasileiro.

As primeiras universidades brasileira, denotam uma influência do modelo europeu na sua estruturação. Mais além, há uma mescla de tipos institucionais, notadamente o alemão e francês, na conformação dessas universidades, notadamente a USP e a Universidade de Porto Alegre.

Foi possível constatar, ainda, que o fluxo de docentes e pesquisadores europeus ao Brasil foi intenso na criação das primeiras universidades, o que propiciou um

ambiente cosmopolita nessas instituições (mistura entre filósofos e cientistas sociais franceses, cientistas sociais brasileiros formados nos Estados Unidos e institucionalidade alemã, privilegiando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão).

Este ambiente cosmopolita aponta para a necessidade de se estudar as conseqüências desta característica no desenvolvimento universitário brasileiro, especialmente na pós-graduação, que desenvolveu-se com a importante contribuição da formação no exterior de seus idealizadores e com a contribuição da cooperação internacional.

No próximo capítulo, será abordada a expansão do sistema de educação superior brasileiro após a criação das primeiras universidades e a influência da cooperação acadêmica internacional nessa expansão, analisando a criação da CAPES e a influência internacional na conformação do sistema nacional de pós-graduação brasileiro.

CAPÍTULO II

A consolidação do sistema universitário e a criação das agências de fomento: a trajetória da CAPES

No capítulo anterior analisamos a criação do sistema de ensino superior no Brasil no período do descobrimento até a década de 30 do século XX, como marco para a criação das primeiras universidades no Brasil.

O presente capítulo discorrerá sobre a expansão do sistema de educação superior brasileiro, após a criação das primeiras universidades, analisando a influência, nessa expansão, da cooperação acadêmica internacional, especialmente no que tange à atuação de docentes e pesquisadores estrangeiros e à influência de paradigmas estrangeiros, notadamente europeus e norte-americanos, nas instituições criadas e no sistema como um todo.

O capítulo pretende, também, discorrer sobre a criação das principais agências de fomento científico a essas universidades, principalmente no que se refere à CAPES e ao CNPq. O texto se aterá mais precisamente à CAPES, **agência responsável pela formação de recursos humanos de alto nível no país**. Nesta parte, observaremos, principalmente, uma forte influência dos Estados Unidos da América remetendo à importância da cooperação internacional e enfatizando a criação dos primeiros cursos de pós-graduação, no período do pós-guerra, a partir do modelo norte-americano de ciência.

Nesta fase do trabalho será iniciado o processo de análise do desenvolvimento científico-tecnológico do país a partir da criação das primeiras pós-graduações, em consequência da criação da CAPES e CNPq, ambas fundadas em 1951.

No que tange à CAPES, este capítulo se situará na trajetória inicial da mesma, de sua fundação até meados dos anos 80, enfatizando a importância que foi – e é – dada à área da cooperação internacional, quando serão abordados os marcos divisórios de sua história correlacionando-os com a inserção internacional pretendida pela comunidade acadêmica.

2.1 A república Populista

Nesta seção, inicialmente, analisaremos o estado da arte do ensino superior brasileiro no período compreendido entre 1930, mais especificamente do final da década, até a criação da CAPES e do CNPq, ambas 1951, e o contexto de desenvolvimento da ciência brasileira.

O Brasil, no final da era Vargas, contava com 5 universidades: Universidade do Brasil, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais e a Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A expansão das universidades, foi significativa no período de 1930 a 1937, foi tímida no período compreendido entre 1937 a 1945. Já em 1932 o Brasil contava com 20.739 estudantes no ensino superior. Nos treze anos subseqüentes verificamos um crescimento de 2,4% ao ano, em média, no número de estudantes. Das cinco universidades supra citadas adicionamos 293 estabelecimentos isolados que perfaziam 27.253 estudantes matriculados em 1945. O ensino era integralmente pago, mesmo nos estabelecimentos oficiais (eram cobradas taxas de inscrição, inscrição nos exames vestibulares, matrícula em cada ano, taxa por disciplina, por semestre, diplomas), e a admissão dependia de exames vestibulares, da apresentação de certificação de conclusão de curso e de prova de idoneidade moral (Cunha, 1982, p. 17 – 19).

Os estudantes não eram organizados de forma nacional. Até 1937 os centros acadêmicos funcionavam isoladamente em cada faculdade, quando nesse mesmo ano reuniram-se os representantes desses centros no Conselho Nacional de Estudantes. Em 1938, o Conselho se reuniu pela segunda vez, criando a União Nacional dos Estudantes, que participariam anos mais tardes ativamente da “demolição do Estado Novo” (Cunha, 1982, p. 21).

Por sua vez, os pesquisadores, especialmente após a criação da USP, viam em São Paulo melhores condições de realizar atividades de pesquisa. A USP reunia vários pesquisadores de renome internacional e “propiciou condições para que se formasse um novo modelo de cientista, que veio a representar importante papel no processo de institucionalização da ciência brasileira” (Schwartzman, 1979, p. 225). O Estado de São Paulo, em 1947, teve inserido em sua Constituição estadual a obrigatoriedade de destinar

0,5% de sua receita ao trabalho científico de pesquisadores individuais, resultando, três anos depois, na criação da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), que cumpriria esse dispositivo constitucional (Cunha, 1982).

O advento da segunda guerra mundial teve desdobramentos significativos não só no ensino superior brasileiro, como também na pesquisa científica como um todo, em todo o planeta. De um lado o Brasil intensificou sua política de substituição das importações a partir de 1937, quando o Estado assumiu essa industrialização como um projeto de desenvolvimento, o que teve impulso claro quando do advento da guerra para uma escala mundial, que fez com que direitos trabalhistas fossem quase extintos e o setor produtivo industrial se desenvolvesse rapidamente. Esse desenvolvimento gerou demandas à educação superior, uma vez que a indústria nascente necessitava de mão-de-obra qualificada numa escala jamais vista no país. Além da mão-de-obra qualificada, era necessária também impulsionar a produção do conhecimento, gerando subsídios para a contínua expansão do setor industrial no Brasil.

Nos Estados Unidos, por outro lado, o Projeto Manhattan (1943 – 1945), que levou à construção da bomba atômica, cria uma nova concepção de ciência no mundo. O paradigma dominante na ciência era a atuação isolada e solitária do pesquisador, com limitações técnicas e orçamentárias causadas pela concessão de *grants* individuais. O projeto Manhattan inaugura uma nova visão do Estado em relação à ciência, complexificando as atividades da pesquisa, envolvendo milhares de pesquisadores e técnicos trabalhando coordenadamente em projetos subsidiados por gigantescos orçamentos.

O Projeto Manhattan, segundo Simon Schwartzman (Schwartzman, 1976, cap. 6), teve conseqüências diretas no cotidiano do trabalho do pesquisador contemporâneo: “Quando a pesquisa adquire este nível de custo e complexidade, desaparecem, aparentemente, as fronteiras entre a ciência e a técnica, e o "mercado" científico concebido por Polanyi deixa lugar a uma situação em que opções políticas na área de ciência e tecnologia passam a determinar às atividades de cada pesquisador” (idem, cap. 6).

Após o projeto Manhattan, a *big science* norte-americana passava a vigorar em escala internacional. Essa nova forma de fazer ciência procurava integrar como

características básicas “uma série de atividades que vão desde a pesquisa básica até sua aplicação prática” e baseava-se no significativo aumento dos custos na produção científica. Além disso era necessário integrar a vontade política à atividade científica, procurando garantir a sobrevivência da mesma até seu objetivo finalístico (Schwartzman, 1976).

Em suma, a baixa expansão da educação superior no Brasil no período de 1930 a 1945 não alterou a configuração das universidades brasileiras. Contudo, a substituição de importações e a criação de uma nova cultura científica e da necessidade de expandir a produção científica no Brasil para atender a demanda da industrialização foram decisivos para a criação de um sistema de fomento à ciência e tecnologia brasileira, principiada por políticas de formação de recursos humanos de alto nível.

A *big-science* americana do pós-guerra passa a influenciar decisivamente a formação de recursos humanos no país, sendo o modelo norte-americano adotado tanto na esfera da pesquisa como também na conformação de um sistema nacional de pós-graduação.

2.2 Fomento à Ciência e Tecnologia: a criação do CNPq

A força de trabalho brasileira era constituída predominantemente, em meados da década de 40, por trabalhadores rurais. O setor de serviços abarcava a maioria dos empregados nas áreas urbanas o que gerava uma demanda brutal à incipiente indústria brasileira e a preocupação preponderante nos *policy makers* brasileiros se relacionava com o déficit de pessoal com titulação no ensino superior. O sistema universitário brasileiro estava direcionado, principalmente, ao treinamento de pessoal nas profissões liberais e era necessário investir na melhoria da educação superior em outras áreas, principalmente no campo da engenharia e da química, o que originou a criação de instituições pelo Estado para enfrentar o problema (Neddermeyer, 2002).

Duas dessas instituições foram criadas em 1951: a CAPES e o CNPq, então chamado de Conselho Nacional de Pesquisas³¹. Essas duas instituições tinham dois diferentes propósitos: o CNPq deveria investir predominantemente na pesquisa científica

³¹ Em 1975 se transforma em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e passa a estar ligado ao Ministério do Planejamento.

nas ciências naturais e a CAPES deveria treinar professores e pesquisadores para incrementar a força de trabalho das instituições universitárias. Naturalmente, pelo fato da ciência ser produzida predominantemente, no Brasil, nas universidades, as duas ações se complementariam, o que gerou uma convergência entre suas atuações, muitas vezes sendo replicadas e superpostas as ações nessas instituições.

O CNPq foi criado a partir do modelo norte-americano da *American National Science Foundation* e também do Conselho Superior da Pesquisa Científica e Técnica da França. Nessa vertente, “assuntos como pesquisa fundamental, concessão de bolsas de estudo, troca de informações científicas, registro de pessoal científico e técnico, carreira de pesquisador e tempo integral”, que se constituíam nas principais linhas de ação do CNPq, também “figuravam nos programas de ação de instituições congêneres dos EUA e da França” (Romani, 1982).

Foi fundada como uma instituição que seria capaz de lidar com as questões relativas às políticas estratégicas relativas ao desenvolvimento da ciência no Brasil, especificamente direcionada à pesquisa com energia atômica, uma vez que a preocupação com o desenvolvimento bélico não só no país, como no mundo, fruto da segunda guerra mundial, era flagrante. Já em 1949, o presidente Dutra, em mensagem ao Congresso, traduzia essa preocupação:

"É um fato reconhecido que, após a última guerra, tomaram notável e surpreendente incremento não só por imperativo de defesa nacional, senão também por necessidade de promover o bem-estar coletivo, os estudos científicos, e de modo particular os que se relacionam com o domínio da física nuclear. Neste sentido estão dedicando esforço diuturno as nações civilizadas, em particular os Estados Unidos, a Inglaterra, o Canadá e a França, que passaram a considerar tais estudos tanto em função dos propósitos da paz mundial como, sobretudo, em razão dos imperativos da própria segurança nacional. É evidente, para quem seriamente pensa nos destinos do país, que o Brasil não poderia ficar alheio àqueles propósitos decorrentes, sobremaneira, da atual conjuntura histórica."
(Relatório do CNPq, 1951apud Romani, 1982).

O CNPQ era ligado ao gabinete da Presidência da República e liderada por um oficial militar, Almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva, que presidiu a instituição até 1955.

Podemos afirmar que o papel Estado como fomentador direto da ciência e tecnologia foi institucionalizado com a criação do CNPq e foram, a partir daí, experimentadas as primeiras ações nacionais para o planejamento e implementação de políticas governamentais no campo da pesquisa. Assim, a lei de criação do CNPq preceituava, por exemplo que a instituição deveria incentivar “em cooperação com órgãos técnicos oficiais, a pesquisa e a prospecção das reservas existentes no país, de materiais apropriados ao aproveitamento da energia atômica” (art. 3º, § 3º, da Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951).

Nesse sentido, nos primeiros anos, os recursos eram alocados principalmente ao desenvolvimento das ciências naturais, sendo que em 1951, por exemplo, as ciências básicas ligadas à físicas receberam 65,5% do orçamento e as ciências biológicas os 34,4% restantes. Esses recursos eram distribuídos principalmente na forma de concessão de bolsas e auxílios a pesquisadores, primordialmente para atividades de interação internacional (Morel apud Neddermeyer, 2002).

Sob o comando do Almirante Álvaro Alberto, no CNPq, além da concessão de bolsas e auxílios, foram criados os primeiros institutos ligados ao órgão, os quais eram responsáveis pela execução do trabalho de investigação científica e tecnológica: Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA, 1952); Institutos de Pesquisas da Amazônia (INPA, 1952), que incorporou o Museu paraense Emílio Goeldi e o Instituto de Bibliografia e Documentação (IBBD, 1954), que deu lugar ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Logo após, em 1957, foi criado o Instituto de Pesquisas Rodoviárias (IPR), que em 1972 foi transferido para a jurisdição do Departamento Nacional de Estradas e Rodagens (DNER). Estes institutos não mais estão ligados ao CNPq.

Em 1956 foi criada a Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), subordinada diretamente à Presidência da República. Entre os anos de 1956 e 1961, o CNPq diminuiria seu montante de recursos, passando de 0,28% do Produto Interno Bruto

(PIB) para 0,11%, em função das atividades relacionadas à Energia Nuclear ter sido absorvida pelo CNEN.

Entretanto, as idéias básicas que nortearam o CNPq em suas etapas posteriores já estavam sedimentadas: “o estabelecimento de convênio com entidades nacionais, a pesquisa orientada para fins específicos e a identificação de recursos naturais” (Romani, 1982).

2.3 A criação da CAPES e sua trajetória³²

Conforme já explicitado, duas são as principais razões para a preocupação do Estado com o desenvolvimento da ciência: a busca do desenvolvimento nacional a partir da qualificação de mão-de-obra especializada, decorrente da crescente demanda advinda industrialização brasileira ocasionada pela substituição de importações; e a influência da comunidade internacional que, no pós-guerra, passaria a se preocupar significativamente com o desenvolvimento científico e tecnológico como pressuposto da soberania das nações.

Ao lado do CNPq, a CAPES foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto Presidencial n. 29.741, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. Era necessário dotar o Brasil de uma nova elite intelectual que, no pensamento do Governo Vargas, deveria “reaparelhar” o Estado “para dar suporte às necessidades de desenvolvimento, buscando ultrapassar a fase de industrialização restringida para realizar uma profunda alteração na estrutura do sistema produtivo” (Córdova, 1996, p. 7).

No início da década de 50 o contingente de profissionais com nível superior era extremamente baixo, representando apenas 0,67% da massa da população economicamente ativa, concentrados na região Centro-Sul (85%). O Estado então se preocupava não só com o quantitativo, mas também com a questão qualitativa da mão-de-obra. Ações convergentes deveriam proporcionar um aumento da produtividade dos diferentes setores econômicos emergentes (agricultura e indústria) e a formação superior deveria ser expandida e qualificada (idem, 1996).

A CAPES então surgiria inicialmente como uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A Comissão era composta por representantes do Ministério da Educação, do Departamento Administrativo do Serviço Público, da Fundação Getúlio Vargas, do Banco do Brasil, da Comissão Nacional de Assistência Técnica, da Comissão Mista Brasil – Estados Unidos, do Conselho Nacional de Pesquisas, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, da Confederação Nacional da Indústria e da Confederação Nacional do Comércio. Além de “assegurar a existência do pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país”, a Campanha deveria, também, “oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento” (Decreto n. 29.741/1951).

Todos os membros da comissão eram brasileiros³³. Cabe comentar sobre a participação de representante da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos. Na qualidade de representante dessa Comissão foi nomeado o Dr. Glycon de Paiva Teixeira, ex-Secretário-Geral da Academia Brasileira de Ciências (1941-1943) e ex-superintendente do BNDE, hoje BNDES, no período de 1955-1956, como membro da Comissão de criação da CAPES. À época participar da comissão Mista Brasil – Estados Unidos significava possuir grande prestígio político junto ao Presidente Vargas. Como resultado da Segunda Guerra Mundial, o Brasil se aproximou muito dos Estados Unidos e o governo brasileiro tentava obter vantagens com o crescimento de programas colaborativos não só na área de educação, mas também em outras áreas (Faust apud Canto, 1999). Canto (1999, p. 124), afirma que de acordo com Vizentini (1994, p. 24) Getúlio Vargas enxergava a cooperação internacional como um importante instrumento para o desenvolvimento nacional e tentou criar uma simbiose entre a política externa brasileira e políticas para o crescimento do país. Ademais,

³² Nesta parte do trabalho baseio-me no trabalho de Córdova, 1996.

³³ Além de Anísio Teixeira, como representante do Ministério da Educação, foram designados: Beatriz Marques de Sousa Wahrlich (Departamento Administrativo do Serviço Público), Ernesto Luiz de Oliveira Júnior (Comissão Nacional de Assistência Técnica), Glycon de Paiva Teixeira (Comissão Mista Brasil-Estados Unidos), Otávio Augusto Lins Martins (Conselho Nacional de Pesquisas), Joaquim de Farias Góis Filho (Confederação Nacional da Indústria), Francisco Gama Lima Filho (Confederação Nacional do Comércio), Aldo Batista Franco (Banco do Brasil SA), Luís Narciso Alves de Matos (Fundação Getúlio Vargas) e Lourival Câmara (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (Córdova, 1996, p. 9).

Anísio Teixeira, que viria a se tornar o primeiro Diretor-Geral da CAPES, era favorável a essa cooperação e era partidário do modelo norte-americano pragmático de educação.

Como atividades específicas para atender a esses objetivos, o Decreto de criação da CAPES, em seu artigo 3º listava:

"a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade;

b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais;

c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, e seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro;

d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;

e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;

f) promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados".

Em 12 de julho de 1951, o Professor Anísio Spínola Teixeira é nomeado Secretário-Geral da Comissão para a condução dos trabalhos da Campanha. Teixeira então fala à imprensa ressaltando “a tremenda desproporção entre os recursos educacionais e a tarefa de progressão e expansão que vem o Brasil, a despeito de tudo, enfrentando e realizando” (Anísio Teixeira apud Córdova, 1996).

Anísio Teixeira viria ser figura central não só na consolidação da CAPES, como também na implantação de um sistema nacional de pós-graduação e na própria concepção reformista da universidade brasileira. Sem a figura de Anísio Teixeira,

provavelmente, a CAPES não teria se transformado numa das agências centrais responsáveis pelo desenvolvimento científico brasileiro. Tendo estudado nos Estados Unidos, de visão pragmática, Teixeira via a universidade brasileira como atrasada, apenas um conglomerado de escolas profissionais e, para ele, por meio da pós-graduação, poderia esta estrutura ser sensivelmente alterada, passando para uma conformação mais afeta às grandes *research universities* norte-americanas. Isto é, Anísio Teixeira tinha em mente que era possível reconstruir a universidade brasileira pela pós-graduação e a CAPES teria papel fundamental nessa transformação. A história mostra que suas idéias apontavam para um rumo correto e que, de fato, a pós-graduação foi responsável pela transformação vista nas décadas subseqüentes (Mendonça, 2003)

A CAPES possuía, nos primeiros anos, estrutura muito simples e enxuta, composta por um Secretário Geral, um Diretor de Programas e um Diretor Executivo. Em 1955 a função de Diretor Executivo é extinta.

Haviam apenas dois programas em andamento nos primeiros anos: o Programa Universitário (PgU), que tinha como objetivo “acudir e auxiliar o desenvolvimento das universidades e institutos de ensino superior” e o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC), que visava a “atender à demanda de pessoal de nível superior por parte dos meios profissionais e culturais do país”. A estes dois programas foram criados dois serviços de apoio: o Serviço de Bolsas de Estudo e o Serviço de Estatística e Documentação. Completando a estrutura burocrática, o Serviço Administrativo, formado por uma secretaria se responsabilizava pelas funções administrativas propriamente ditas (expediente, protocolo, expedição, etc.) (Córdova, 1996, p. 13).

O Programa Universitário (PgU) consistia no financiamento a projetos para o fortalecimento de futuros centros universitários, a partir de “centros universitários”, “núcleos universitários” ou “unidades de trabalho universitários” e consistiam na contratação de um professor sênior em torno do qual se articulavam professores assistentes, reeditando os “processos de construção das atividades acadêmicas da USP” (Córdova, 1996, p. 14).

Cabe frisar que a atividade de inserção internacional nesses projetos era extremamente valorizada por Anísio Teixeira. Em torno dos projetos eram contratados professores visitantes estrangeiros, estimuladas atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, concedidas bolsas de estudos e apoiados eventos de natureza científica.

Ainda em 1952 foram concedidas as primeiras três bolsas de estudo, uma para formação no país, em Música, e duas outras no exterior, nas áreas de agronomia e antropologia. Em 1953 foram concedidas 79 bolsas, sendo a grande maioria para formação no exterior (54). No ano seguinte foram concedidas 155 bolsas, sendo 72 no exterior (CAPES, 2008)³⁴.

O Programa de Quadros Técnicos e Científicos se desenvolvia por meio de estudos, pesquisas e levantamentos “destinados a esclarecer o conhecimento relativo às disponibilidades de profissionais e técnicos de nível superior através do país, sua distribuição e suas deficiências quantitativas ou qualitativas em face às necessidades condicionadas pela situação econômica, social e cultural de cada região” (CAPES, 1954 apud Córdova, 1996, p. 15).

A partir de 1955 a CAPES enfrenta seu primeiro grande teste. Com a morte de Getúlio Vargas houve a assunção meteórica de Café Filho e depois de Kubitschek passando o poder para Jânio Quadros e deste para João Goulart. Nesse ínterim diversos Ministros da Educação ocuparam a pasta de forma fugaz, à exceção de Clóvis Salgado, com permanência mais duradoura. À despeito da instabilidade política, todos os programas da Campanha foram mantidos.

Em especial, o programa de Bolsas de Estudo se consolida como principal linha de ação da CAPES. Os mecanismos de administração das bolsas também se aperfeiçoam e a comunidade acadêmica incipiente enxerga na CAPES um modelo de eficiência nesse quesito (Neddermeyer, 2002). Programas financiados por agências internacionais no Brasil passam a demandar da CAPES ajuda na divulgação de suas oportunidades, muito antes mesmo da CAPES firmar qualquer acordo interinstitucional com instituições estrangeiras.

³⁴ Dados extraídos de <http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html>, acessado em 15/03/2008.

Com efeito, em 1953, o começa a ser publicado o “Boletim de Informações Sobre Bolsas de Estudo” e já em seu primeiro número (CAPES, 1953-a, pp.2-3) é apresentado como fruto de um levantamento efetuado pela CAPES a relação de 26 Entidades que no País concediam bolsas, tais como o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, o CNPq, o INEP, o DASP, o Conselho Nacional do Petróleo, a Comissão Mista Brasil - Estados Unidos, a Fundação Getúlio Vargas, as Embaixadas da Alemanha, dos Estados Unidos, da França, o Conselho Britânico, a Fundação Rockefeller (Spagnolo, 1995, p. 8).

Não há documentação confiável sobre o número de estudantes no exterior beneficiados pela CAPES ou outras fontes a ela relacionadas nos primeiros anos da Campanha. Levantamento realizado por Neddermeyer (2002), a partir de dados de Oliveira e Carvalho (1960) aponta aproximadamente 1300 estudantes beneficiários das bolsas de estudo no exterior, por ano, entre 1953 e 1959.

A maioria das concessões era destinada a estudos pós-graduados em universidades estrangeiras, mas também observam-se estudantes beneficiados por contratos de estágio e de assistência à pesquisa no exterior. A tabela 1, elaborado pela mesma autora (2002) nos dá uma noção do alcance da importância da CAPES, outras agências e governos no que tange à centralização de oportunidades de estudos no exterior³⁵:

³⁵ Todas essas oportunidades de bolsas tinham informações concernentes centralizadas na CAPES.

Tabela 1 – Número de estudantes brasileiros beneficiários de bolsas de estudos (1958)³⁶

Fonte de Financiamento	Número anual de bolsas concedidas
Bolsas dos Governos Estrangeiros	
França (bolsas de cooperação cultural, acadêmica e técnica)	150-200
Alemanha (DAAD, Fundação Humboldt e Escolas Técnicas)	30
Inglaterra (Conselho Britânico, Federação Britânica de Indústrias)	30
Itália	20-25
Japão	10-15
Portugal	10
Espanha	30
Estados Unidos (60-80
Outros países (Suécia, Noruega, Holanda, Israel, etc.)	10-15
Bolsas de Instituições Privadas	
ICA ³⁷	300-350
Rockfeller, Guggenheim e outras Fundações	56-60
Hospitais Americanos (estágios)	30
Universidades e institutos de pesquisa dos EUA	20
Empresas norte-americanas (programas de treinamento)	30
Organizações Internacionais (UNESCO, OMS, OEA, OSPA, FAO, Agência Internacional de Energia Atômica, UNICEF)	80-100
Universidades e hospitais europeus	20
Bolsas concedidas pelo Brasil	
CAPES	30
CNPq	50
Estado do Rio Grande do Sul	24
Ministério da Educação	20-30
Bolsas de instituições privadas	50
TOTAL	1084-1259

Fonte: Américo Barbosa de Oliveira e José Zacarias Sá Carvalho apud Neddermeyer, 2002.

Em 1960 a concessão de bolsas no exterior pela CAPES dá um salto, influenciado por parcerias internacionais que estudaremos a seguir, passando para 485 concessões. Em 1963, fruto da instabilidade política, as bolsas concedidas sofrem retração, passando a 283 concessões (Spagnolo, 1995).

A reputação, reconhecimento e competência na administração do programa de bolsas de estudo e na divulgação das oportunidades de estudo no exterior no Brasil fez com que a CAPES estabelecesse sua primeira parceria internacional, juntamente com a

³⁶ Importante salientar que as dificuldades de encontrar dados sobre a formação de estudantes no exterior persiste até hoje, sendo difícil mensurar a quantidade de estudantes que procuram outros países para iniciarem ou complementarem sua formação.

³⁷ Segundo Neddermeyer (2002), esta instituição não foi definida no documento de Oliveira e Carvalho (1960). Presume-se que seja o *Institute of Contemporary Arts* de Londres, que costumava receber muitos estudantes brasileiros para estágios de curta duração.

Fundação Rockefeller em 1956³⁸, que concedeu algo em torno de 200 bolsas de estudo nas áreas de medicina e biologia (Canto, 1999, p. 126).

No início dos anos 60 foi criado um programa pelo Governo Brasileiro, sob a coordenação da CAPES para que estudantes Latino-Americanos, Asiáticos e Africanos realizassem seus estudos no Brasil, com a finalidade política de dar ao Brasil posição central na formação do conhecimento na América Latina, posição esta antes ocupada pela Argentina (idem, 1999, p. 126). O Programa se denomina PEC-PG (Programa de Estudantes Convênio da Pós-Graduação), existente até hoje e administrado conjuntamente pela CAPES, CNPq e MRE. Veremos mais detalhes do programa no capítulo subsequente.

Em 1964 foi criada uma nova parceria internacional, desta feita com a Fundação Ford³⁹, denominado Projeto CAPES/FORD, que visava à formação de recursos humanos em ciências básicas.

No mesmo ano, a CAPES estabeleceu parceria com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), e criou o Programa CAPES/BID, para apoiar instituições de ensino superior brasileiras na melhoria de sua infra-estrutura (equipamentos, laboratórios, etc.) procurando dar suporte e meios de continuidade dos trabalhos aos pesquisadores que retornavam do exterior após conclusão de seus estudos e fortalecer o incipiente sistema de pós-graduação nacional que se formava. Nesse sentido, na mesma época, a CAPES alteraria seus critérios de concessão de bolsas no exterior, passando a dar prioridade a áreas não existentes no país (ibidem, p. 126).

Assim, podemos afirmar que, nos primeiros anos após sua criação, a CAPES teve papel decisivo na formação de recursos humanos no país. Especialmente, a criação do Programa Universitário, que concedia primordialmente bolsas de estudo no exterior e o

³⁸ A fundação Rockefeller teve participação decisiva na consolidação da genética no Brasil. Entre os anos 40 e 50, a fundação, além do programa de concessão de bolsas no exterior, financiou a vinda de pesquisadores estrangeiros, notadamente para o Departamento de Biologia Geral da USP, constituindo-se num exemplo ilustrativo da intervenção de uma fundação americana no desenvolvimento científico do Brasil. O apoio da fundação se estenderia, na Biologia, até a década de 60, quando existiam no Brasil ainda 12 centros de pesquisa em genética no país em que se destacavam São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Campinas (Faria e Costa, 2006, p.167-168)

³⁹ A Fundação Ford se instalou no Brasil em 1962, no Rio de Janeiro. Entre 1960 e 1980 a Fundação Ford apoiou o programa da CAPES com cerca de US\$ 800 mil, especialmente para repasse de bolsas de estudo nos Estados Unidos. No campo das ciências sociais, a atuação da Fundação Ford também foi significativa, entre 1960 e 1970, especialmente. A Fundação apoiou a criação do CEBRAP, CEDEC e IDESP, além do apoio à criação da ANPOCS e ABEP.

estabelecimento de parcerias com organismos internacionais norte-americanos deram à CAPES uma feição internacionalizada, constituindo-se como marcos relevantes na consolidação da agência. Isto gerou a formação de quadros acadêmicos e científicos que subsidiariam a expansão de nosso ensino superior com forte influência internacional. Esses mesmos cientistas, formados no exterior, viriam a criar e consolidar um Sistema Nacional de Pós-Graduação vigoroso e altamente influenciado pelo modelo de ensino pós-graduado dos Estados Unidos.

2.4 A formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação: inspiração no modelo norte-americano

Com o golpe de 1964 e o advento do governo militar no Brasil, uma série de reformas educacionais ocorreu no país. Os militares inculcaram uma agenda de ideologia nacionalista e estatizante, baseada nos conceitos de “segurança nacional” e “desenvolvimento econômico” ao Brasil. Para fazer do país uma potência mundial, os investimentos em ciência e tecnologia eram fundamentais, pois o liberariam da dependência externa (Neddermeyer, 2002). Nessa vertente, um sistema nacional de pós-graduação necessitava ser criado e tornou-se prioridade, recebendo aportes financeiros substanciais para sua consolidação (Canto, 1999).

Contudo, faltava “às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização” (Parecer nº 977/65, C.E.Su, CFE, de Newton Sucupira, p. 1). O Parecer Newton Sucupira seria o marco legal que propiciaria a criação do referido sistema nacional. Segundo o documento, o “sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a conseqüência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação” (idem, p. 2).

O Parecer delineava as bases da pós-graduação brasileira, dotando-a de flexibilidade à semelhança do modelo norte-americano. Distinguiu, então, a pós-graduação *stricto sensu* da *lato sensu*, sendo esta última normatizada como sendo toda e qualquer formação sucedânea à graduação, cujo objetivo seria “técnico profissional específico sem

abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade”, destinada ao aperfeiçoamento do “domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado” (Parecer nº 977/65, C.E.Su, CFE).

Quanto à pós-graduação *stricto sensu*, o parecer é elucidativo:

“a pós-graduação sensu stricto apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário.” (Parecer nº 977/65, C.E.Su, CFE).

E apresenta o seguinte conceito de pós-graduação *stricto sensu*:

“ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.” (Parecer nº 977/65, C.E.Su, CFE)

Sobre a definição do escalonamento de cursos, o parecer em comento procura enfatizar a necessidade de apenas ater-se a seus aspectos fundamentais, não estabelecendo padrões rígidos, de forma a dotar a pós-graduação de flexibilidade, essencial à sua sobrevivência. São dadas, assim, apenas “balizas mestras” permitindo a estruturação dos cursos de forma variada, em função das peculiaridades de cada área do conhecimento e dando margem de iniciativa não só às instituições e às áreas do conhecimento, como também ao próprio aluno na organização de seus estudos.

Assim, a pós-graduação é estruturada em dois níveis: Mestrado e Doutorado, determinando o tempo mínimo para conclusão do Mestrado em um ano e do Doutorado em dois anos. Em ambos casos, “o programa de estudos compreenderá um elenco variado de matérias afim de que o aluno possa exercer opção orientado pelo diretor de estudos. Em sua área de concentração o candidato escolherá certo número de matérias, complementada por outra ou outras escolhidas em campo conexo” (Parecer nº 977/65, C.E.Su, CFE, p. 9). Para o Mestrado seriam necessárias 360 horas escolares e para o Doutorado 450 horas. “O

mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal” mas não há obrigatoriedade de conclusão do Mestrado para o início do doutoramento (idem, p. 10).

Conforme aludido, a pós-graduação brasileira é estruturada de forma similar à dos Estados Unidos, sendo os cursos de Mestrado e Doutorado dotados de uma fase inicial, de obtenção de créditos por meio de disciplinas relacionadas com seu objeto de estudo e outra, final, quando os estudantes devem envidar esforços em atividades de pesquisa para posterior apresentação (escrita e oral) da dissertação, no caso do Mestrado e tese, no caso do Doutorado.

Finalmente, o Parecer dá uma diretriz que viria a influenciar toda a atuação da CAPES e conseqüentemente a pós-graduação brasileira, anos mais tarde:

“Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos” (Parecer nº 977/65, C.E.Su, CFE).

Ainda no ano de 1965, 27 cursos são classificados pelo Conselho Federal de Educação no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país⁴⁰.

2.5 A reforma de 68

Reformar o sistema de educação superior não era uma idéia nova nos idos de 1968. A principal crítica ao modelo brasileiro de universidade sempre foi a de que as universidades brasileiras eram compostas de um conglomerado de escolas profissionais não respondendo pela demanda da sociedade brasileira, cujo setor produtivo – indústria e agricultura, principalmente – crescia vertiginosamente. O sistema de cátedras, onde o professor sênior era o “dono” disciplinas isoladas, essas replicadas em várias faculdades

⁴⁰ Dentre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da década de 60, podemos citar: os cursos nas Ciências Físicas e Biológicas da Universidade do Brasil (seguindo o modelo das *graduate schools* norte-americanas), resultado de um convênio com a Fundação Ford, e cursos na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE). Também merecem destaque a implantação do mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e os cursos em ciências agrárias da Escola Superior de Agricultura de Viçosa e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Santos, 2003).

dentro de uma mesma instituição, era considerada antidemocrática e contrária à moderna concepção de universidade (Neddermeyer, 2002).

A primeira motivação para a reforma se centrava na necessidade de expandir o número de vagas. O número de candidatos ao ensino superior crescia em torno de duas vezes mais do que o número de estudantes que efetivamente ingressavam nesse nível de ensino. Outra motivação se relacionava com a necessidade de criar um sistema mais eficiente de treinamento de pessoal para os setores público e privado, uma vez que restrições orçamentárias não permitiam ao governo criar novas instituições.

Nesse sentido foi proposta uma reforma baseada na “racionalidade e eficiência” das estruturas acadêmicas e na “democratização” de oportunidades de ensino (idem, 2002).

Novamente há clara influência norte-americana na construção da reforma. Apesar das críticas, principalmente advindas do setor estudantil, um convênio foi assinado entre o MEC (Ministério da Educação) e o USAID para que um grupo de trabalho delinear a configuração da nova universidade brasileira⁴¹. Essa configuração se caracterizaria pela transição do modelo tradicional universitário, baseado no conglomerado de escolas profissionais, para um modelo de universidade de pesquisa, inspirado nas *research universities* dos EUA.

Para que as universidades brasileiras reorganizassem sua estrutura para contemplar ensino, pesquisa e extensão de forma integrada, várias medidas foram instituídas pela reforma⁴², seguindo parcialmente as recomendações do Grupo de Trabalho MEC – USAID, dentre elas: os professores e pesquisadores aumentaram sua carga horária na universidade, passando para o regime de dedicação exclusiva na maioria dos casos; o sistema de cátedras foi abolido e suplantado por departamentos e institutos a serem administrados de forma centralizada; foi instituído o sistema de créditos, visando a dar

⁴¹ Foi tensa a permanência dos consultores norte-americanos no Brasil, sendo os mesmos contestados por significativa parcela da sociedade e principalmente pela classe estudantil. A lei da reforma universitária não foi preparada por eles, apesar de esta ter se inspirado parcialmente em suas recomendações. Em 02/07 de 1968, pelo Decreto 62.937, foi instituído no MEC um grupo de trabalho de 11 membros, sob a presidência do Ministro da Educação para formular a reforma da universidade brasileira visando à sua “eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o país” (Cunha, 1988, p.219-220).

⁴² A reforma foi instituída pela Lei n. 5.540, de 28/11/1968, complementada pela Lei n. 464, de 11/11/1969.

maior flexibilidade na grade horária dos estudantes, o que permitiria maior circulação entre as instituições de ensino superior; os cursos foram divididos em dois módulos, sendo um básico e outro profissional; e a pós-graduação foi caracterizada como fundamental nas atividades universitárias (Cunha, 1988).

A reforma também previa uma maior autonomia à universidade. Autonomia esta que não poderia se confundir com arbítrio, devendo a mesma se submeter à sociedade e ao Estado. Assim, deveria haver um equilíbrio entre autonomia universitária e a gestão do Estado, o que fez essa autonomia rebaixar-se “ao nível de racionalização na distribuição dos recursos” (Cunha, 1988, p. 222-223).

Outra constrição à autonomia, que reflete sobremaneira neste trabalho, definiu-se na pós-graduação. Apesar de ser considerada como atividade fundamental, a pós-graduação deveria se submeter a uma política nacional gerida pelo Estado, de iniciativa do Governo Federal, expressa em Decreto, por duas razões: uma porque o montante de recursos necessários para o desenvolvimento da pesquisa e pós-graduação ultrapassaria quaisquer possibilidades das universidades; duas porque a produção do conhecimento era considerada “matéria de interesse nacional” e transcendia o “âmbito de cada universidade em particular” (idem, p. 223).

Com relação às diretrizes da pós-graduação, a reforma foi lacônica, influenciada pelo fato de que Newton Sucupira, que havia relatado o Parecer que delineava a conformação dos cursos de mestrado e doutorado no país, fazia parte da Comissão. Sucupira pode ter influenciado a comissão da reforma no sentido de que não havia necessidade de aportar considerações acerca desse nível de ensino, que já estaria muito bem regulamentado à época, em consonância com as diretrizes básicas instituídas pela Lei n. 5540, de 1969.

Alguns dos objetivos da reforma foram alcançados. Com efeito, a expansão no número de matrículas foi significativo, passando de 96.700 em 1960, para 425.500 em 1970 e 1.377.286 em 1980. No setor público, ainda que proporcionalmente menor, o aumento também foi notável: de 53.600 matrículas em 1960, para 210.600 na década seguinte e 492.200 em 1980.

No campo das atividades de pesquisa e pós-graduação o aumento também foi considerável: somente entre 1969 e 1970 as matrículas na pós-graduação cresceram 127%. Passamos de 261 diplomados (mestrado e doutorado) em 1969, para 5.369 em 1981, passando de 125 cursos de pós-graduação em 1969 para 1.021 em 1981, consolidando definitivamente a pós-graduação brasileira (Neddermeyer, 2002, p. 75).

Podemos afirmar que a conjugação entre delineamento dado pelo Parecer Sucupira e sua recepção pela Reforma, que mais além, repetiu a importância que a pós-graduação deveria ter na estrutura universitária foram fundamentais para a consolidação e expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Restaria à CAPES levar a cabo os direcionamentos dados pelos dois documentos e avocar a política de desenvolvimento da pós para sua alçada, o que de fato ocorreu.

2.6 O Sistema Nacional de Pós-Graduação em franca expansão: necessidade de avaliação

A avaliação da pós-graduação feita pela CAPES teve início no ano de 1976. Contudo esta não é a primeira experiência de avaliação realizada no Brasil, neste nível de ensino. Anos antes o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer n. 77, de 1969, já fixava normas para o credenciamento da pós-graduação, conforme o comando da Reforma universitária empreendida no ano anterior.

O Parecer n. 77 também foi relatado por Newton Sucupira e estabelecia que o credenciamento dos cursos de pós-graduação deveria ser concedido somente mediante análise prévia do Conselho Federal de Educação, com aprovação da maioria de seus membros e homologado pelo MEC. O parecer “contemplava os requisitos básicos para a organização e funcionamento dos cursos de pós-graduação, tais como a qualificação do corpo docente, sua produção científica, tradução de ensino e pesquisa do grupo, disponibilidade de recursos materiais, etc” (Martins, 2002, p. 70).

O CFE analisou 202 cursos de pós-graduação no período de 1969 a 1974, realizando diligência em 101 deles. A grande maioria dos cursos em diligência a era “proveniente de instituições com pós-graduação previamente existente e que não se enquadrava nas novas normas estabelecidas pelo CFE” (idem, p. 70-71).

Nesse mesmo período⁴³ a CAPES se consolidava como principal agência de fomento à pós-graduação no país e foi criado o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que traçava objetivos e metas para reordenar essa expansão de acordo com as necessidades do país⁴⁴. Como objetivo central o Plano ressaltava a necessidade de “expansão da pós-graduação visando a capacitação docente das instituições de ensino superior” e as principais metas se direcionavam para o “o aumento da titulação e de vagas nos cursos de mestrado e de doutorado” (Martins, 2002, p. 75).

Com os rumos definidos para a pós-graduação pelo PNPG e com os comandos jurisdicionais estabelecidos pelo CFE, foi iniciado, em 1976 a avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país. Em 1975 foi feito o levantamento de dados e existiam 490 mestrados e 183 doutorados no país distribuídos em 48 instituições, sendo que somente 1/3 deles estavam credenciados pelo Conselho Federal de Educação.

A avaliação da CAPES contempla os pares como atores centrais no processo. É, pois, uma avaliação externa à própria agência. As áreas do conhecimento eram - e são - divididas e os critérios de desempenho das mesmas são estabelecidos em conformidade com suas especificidades, não excluindo a comparabilidade dentro de cada área. No início a avaliação era anual, passando a ser bienal em 1980 e trienal em 1997.

2.7 Avaliação e mensuração da inserção internacional

É nesse ano de 1997 que a área internacional ganha maior destaque na CAPES. De 1976 a 1997 a avaliação da CAPES teve avanços significativos e ganhou respeitabilidade perante à comunidade acadêmica. Contudo, no fim desse período a CAPES encontrou uma excessiva concentração dos cursos nos conceitos A e B e ainda havia problemas quanto ao tempo de titulação dos estudantes. Alguns mestrados levavam 6 anos para concluir o curso e doutorandos, até 10 anos. Por essas razões a CAPES convidou

⁴³ A CAPES se transfere para Brasília em 1974.

⁴⁴ O I PNPG (1975-1979) contemplava que a pós-graduação “deveria se tornar objeto de planejamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, como parte integrante do sistema educacional”. O PNPG deveria, ainda, “estar articulado com as políticas de desenvolvimento traçadas pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) bem como pelo II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT)” (Martins, 2002, p. 75). Foram elaborados, ainda, o II PNPG (1982-1985), o III (1986-1989) e o IV (2005-2010), este último, como os anteriores, que prevê a expansão na pós-graduação, com ênfase nas áreas tecnológicas, especialmente nas engenharias.

especialistas internacionais⁴⁵ para realizarem um diagnóstico sobre a avaliação da pós-graduação brasileira. Após debruçarem-se sobre os documentos que estabeleciam as normas e procedimentos da avaliação e visitar alguns cursos de pós-graduação, esses especialistas prepararam um relatório com recomendações que visavam a aperfeiçoar a avaliação.

Dentre as recomendações podemos destacar: sugestão de diminuição do tempo de titulação de estudantes, alteração na escala de avaliação – passando de A a D para 1 a 7, substituição de uma avaliação bienal para uma trienal, necessidade de aferição de qualidade comparável a cursos de prestígio internacionais para os cursos com grau 6 e 7 (estes deveriam ser uma minoria) e inclusão de avaliadores de outras áreas e avaliadores internacionais como requisito para uma avaliação comparativa entre as áreas e uma avaliação utilizando parâmetros internacionais de qualidade (INFOCAPES, 1997).

Várias destas recomendações foram acatadas e outras aperfeiçoadas e incorporadas, alterando as avaliações seguintes da pós-graduação brasileira.

Em especial a incorporação de parâmetros internacionais para balizar a qualidade exigida para que os cursos atinjam nota igual ou superior a 6 refletiu na necessidade de incremento da cooperação internacional dos grupos de pesquisa. Outra alteração, incorporada posteriormente, foi decisiva para incrementar a procura da comunidade acadêmica por projetos internacionais. A maioria das áreas, por sugestão do Conselho Técnico-Científico e por adesão, uma vez que são autônomas, passaram a contar, como critério de avaliação, em diferentes níveis e especificidades, a inserção internacional medida por convênios, projetos de cooperação, parcerias, organização de eventos ou outras atividades internacionais⁴⁶, todas hoje financiáveis pela CAPES.

⁴⁵ Eram 8 os especialistas: Nestor Oscar Bianchi (Argentina), Medicina, Diretor do Instituto Multidisciplinar de Biologia Celular da Argentina; Henri Durantou (França), doutor em Agronomia, membro do Comitê Nacional de Avaliação da França; Barry McPherson (Canadá), doutor em Sociologia, ex-presidente da Associação Canadense de Pós Graduação; Bertrand Saint-Sernin (França), Filosofia e História das Ciências, então Reitor da Universidade de Paris-Sorbonne; Denis Weaire (Irlanda), doutor em Física e então presidente da Sociedade Européia de Física; John Weiner (Estados Unidos), doutor em Físico-química, consultor e então chefe do Departamento de Atividades Multidisciplinares em Matemática e Ciências Físicas da NSF; e Sigmar Wittig (Alemanha), doutor em Engenharia e então reitor da Universidade de Karlsruhe, na Alemanha.

⁴⁶ Na avaliação do triênio 2004-2006, das 45 áreas pesquisadas, 95% possuíam, nos critérios de avaliação da CAPES, expressamente, a inserção internacional medida por projetos e convênios internacionais como critério para elevação da nota. No triênio 1998-2000 apenas 30% das áreas possuíam alguma referência a atividades internacionais.

Este último ponto, em especial, teve reflexos claros no setor internacional da CAPES, fragmentado pelo setor de bolsas no exterior e cooperação internacional. Isto é, para que os cursos sejam avaliados com notas altas, 6 ou 7, se tornava necessário comprovar inserção internacional, o que ocasionou uma corrida dos cursos ao fomento da cooperação internacional, notadamente na CAPES e no CNPq. O setor internacional da CAPES teve expressivo crescimento nos anos subseqüentes, constituindo-se como um dos principais objetivos da agência a “promoção da cooperação internacional” (Guimarães, 2008).

2.8 O Acordo CAPES-COFECUB

Em 1973 um grupo de reitores de instituições francesas visitaram universidades brasileiras, especialmente da região nordeste. Em 1976 contatos entre dirigentes da CAPES e do governo Francês, como conseqüência dessa visita, começaram a elaborar um programa de cooperação acadêmica internacional entre os dois países. Em 1978, finalmente, o acordo foi assinado e destinava-se a, principalmente, suprir as universidades do nordeste de um reforço acadêmico resultante de uma estreita cooperação com instituições francesas (Schmidt e Martins, 2005). Em 1980 o acordo passou também a beneficiar instituições de outras regiões do país e em 1990 a CAPES decidiu por dar preferência a cursos de pós-graduação com conceito A como beneficiários dos projetos de cooperação no âmbito do CAPES – COFECUB.

O Acordo CAPES-COFECUB constituiu-se como a primeira parceria internacional desenvolvida pela CAPES que não só contemplava a concessão de bolsas individuais a brasileiros no exterior, mas também fomentava projetos conjuntos de pesquisa, que incluíam recursos de custeio, financiamento de visitas técnicas (missões de trabalho) a pesquisadores franceses no Brasil e brasileiros na França, bem como contemplava bolsas de curta duração (sanduíche) e bolsas de mestrado e doutorado pleno no âmbito da linha de pesquisa na qual girava o projeto.

Posteriormente, outros acordos foram assinados com diversas instituições estrangeiras: British Council (1988) Inglaterra, DAAD (1994) - Alemanha, ICCTI – Portugal (1986), SECyT – Argentina (1998), dentre outros (INFOCAPES, 2002),

consolidando a área de cooperação acadêmica internacional na CAPES e tornando-se responsáveis por grande número de concessões de bolsas de estudo no exterior pela agência.

No próximo capítulo estudaremos com detalhe a formação dos programas de cooperação internacional que ampliaram o escopo de atuação da agência, a partir da assinatura do CAPES – COFECUB.

2.9 O Portal de Periódicos

Instrumento importante para a inserção internacional da comunidade acadêmica brasileira foi a criação do Portal de Periódicos da CAPES, que se constituiu, também, num marco importante para o aumento da cooperação internacional na agência.

O Portal foi criado em 2000, quando contava com 1.200 títulos de periódicos e 9 bases de dados referenciais. Com o objetivo básico de reduzir assimetrias regionais no país, impostas pela limitação de recursos físicos e financeiros de instituições em áreas remotas do Brasil, o Portal permite a professores, pesquisadores e alunos brasileiros, além de bolsistas da CAPES no exterior, o acesso a documentos eletrônicos, para *downloads* e consultas, a partir de qualquer computador vinculado à iniciativa.

Sem dúvida, uma maior inserção internacional foi alcançada a partir da criação do Portal, o que é inquestionável para a maioria dos cientistas brasileiros. O Portal de Periódicos da Capes constitui, segundo Fagundes Neto, Nader e Packer (2006), “o instrumento mais importante na disseminação da informação científica no Brasil e um recurso indispensável à produção científica e tecnológica nacional”. Os citados cientistas consideram a criação do Portal como a maior ação de inclusão para a comunidade acadêmica, “dando a todas as universidades e institutos de pesquisa, espalhados por um país de dimensões continentais, a mesma condição de acesso à literatura especializada, antes um direito restrito a algumas bibliotecas, constituindo o que era um dos maiores gargalos na pós-graduação brasileira” (idem).

2.10 Conclusão

O presente capítulo discorreu sobre a expansão do sistema de educação superior brasileiro, analisando a consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação no país e a atuação da CAPES.

Verificamos uma contínua influência internacional tanto na formação de nossas principais agências de fomento à ciência e tecnologia (CAPES e CNPq) em consequência do advento da *big science* norte-americana. O fomento à ciência no Brasil, como nos Estados Unidos, passa a ser preocupação do Estado, sendo transformada em instrumento preponderante para o desenvolvimento do país.

A criação do CNPq, à semelhança da *American Science Foundation*, e a preocupação do governo à época de consolidar pesquisas no campo da energia atômica, em voga após a segunda guerra mundial, corroboram a assertiva de que nos espelhamos nos Estados Unidos para desenvolver nossa ciência.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação foi criado a partir do modelo norte-americano e a CAPES passou a exercer a função, por determinação do Governo Federal, de buscar mecanismos para aperfeiçoar a mão-de-obra, o que era exigido pelo crescimento do setor produtivo brasileiro. Nesse sentido, na mesma via de épocas anteriores, as principais ações da CAPES se centravam na inserção internacional de nossos pesquisadores, possibilitando o estudo no exterior por meio da concessão de bolsas. Os estudantes brasileiros de alto nível no exterior, outrora provenientes da elite, agora eram beneficiados por um programa governamental contínuo de concessão de bolsas.

Outras ações ajudaram a definir a CAPES com um perfil extremamente internacionalizado: foram assinados convênios com a Fundação Rockefeller, Fundação Ford, BID e, posteriormente com o governo francês por meio do COFECUB, para dar institucionalidade ao apoio à inserção internacional.

Igualmente a avaliação da pós-graduação brasileira traça seus parâmetros de qualidade tendo em vista o desenvolvimento da ciência e tecnologia no mundo, incluindo a inserção internacional como critério de avaliação preponderante.

Nessa mesma linha, podemos constatar que a criação do Portal de Periódicos, justamente pela CAPES, traduziu a demanda da comunidade acadêmico-científica brasileira pela necessidade de se fazer ciência antenado com a produção científica de ponta feita em todo o mundo.

No próximo capítulo será feito um exame dos setores internacionais da CAPES propriamente ditos, recentemente conjugados em uma Diretoria de Relações Internacionais. Os setores a serem analisados são: o setor de bolsas no exterior (Coordenação-Geral de Bolsas no Exterior e o setor de cooperação internacional (Coordenação-Geral de Cooperação Internacional).

CAPÍTULO III

A cooperação acadêmica internacional e políticas implementadas: o caso da CAPES

Nos capítulos anteriores vimos que o ensino superior brasileiro foi fortemente influenciado pelos modelos universitários internacionais. Isto é, com a trajetória explicitada, não seria possível não ser influenciado por modelos internacionais. A não criação de universidades no Brasil - Colônia demandou à nossa elite a procura por estabelecimentos fora de nossas fronteiras para a conclusão de estudos superiores. Primeiro Coimbra, depois instituições francesas e outras européias e mais recentemente universidades norte-americanas foram o destino da formação intelectual brasileira.

No segundo quartel do século XX vimos que a criação das primeiras universidades brasileiras teve influência clara e irrestrita de pesquisadores estrangeiros. As instituições criadas espelhavam-se em modelos de universidades já consagradas na Europa, notadamente o modelo francês - napoleônico e o modelo alemão - *humboldtiano*.

Na segunda metade do século passado foram criadas agências de fomento à capacitação de recursos humanos de nível superior e de pesquisa e vimos formar-se nossa comunidade acadêmico – científica. A CAPES e o CNPq têm como objetivo incrementar a ciência e tecnologia no país e formalizaram programas de cooperação incrementando os fluxos de pesquisadores ao exterior.

Com efeito, vimos que, no caso da CAPES, sua história sempre perpassou por tentativas de consolidação da inserção internacional de nossos pesquisadores e estudantes, por meio de programas de intercâmbio e de cooperação internacional. Reflexo da necessidade apresentada pela comunidade acadêmica brasileira de obter financiamento estatal para a realização de estudos e pesquisas no exterior.

Neste capítulo será feito um estudo sobre a atuação da área internacional da CAPES, especificamente, discorrendo sobre sua história, programas e modalidades de cooperação existentes. Serão abordadas as mudanças no setor no decorrer do tempo,

enfatizando o crescimento não só quantitativo, como também político da área internacional na agência.

3.1 Importância da cooperação internacional

Conforme vimos na introdução deste trabalho consideraremos a cooperação internacional em sentido amplo, como “parte integrante da política de um país”, que se expressa pelo “trabalho conjunto entre nações, visando contribuir e operar na busca de objetivos de interesse para todos os participantes envolvidos” (Souto e Reinert, 2004, p. 1).

Vimos também a importância da cooperação internacional nos dias atuais, tornando-se fator fundamental para o desenvolvimento da ciência brasileira – e mundial, numa época em que mercados de bens e serviços se internacionalizaram de vez e são dominados por grupos empresariais multinacionais e redes internacionais de produção (Castells, 1999). Tudo isso impulsionado pela velocidade da era da informação, que diminuiu fronteiras, tornando todo e qualquer tipo de contato, em todas as áreas, mais fáceis, rápidos e eficazes.

Conforme veremos, a cooperação internacional da CAPES modificou-se e complexificou-se substancialmente ao longo do tempo, decorrente não só das transformações na configuração mundial, mas também devido ao crescimento e fortalecimento da pós-graduação brasileira. A comunidade acadêmica, que demanda essa cooperação, aumentou suas expectativas e alterou seus objetivos com relação à mesma. Passamos de um modelo de cooperação assimétrica, para um modelo de cooperação baseado na simetria de ações, no modelo *win-win* (Neves, 2005).

Nesse sentido passaremos a analisar as fases da cooperação internacional da CAPES.

3.2 Fases da Cooperação

Nesta parte do trabalho, baseamo-nos em Schmidt (2005), para dividir a cooperação internacional da CAPES em 3 fases, que serão descritas a seguir. Canto (2005) também faz uma divisão, em 5 fases, do que chama de “estratégias adotadas pela academia

brasileira” para a colaboração internacional (Canto, 2005, p. 182). Para efeito de análise da cooperação internacional efetuada na CAPES, condensamos as 5 fases de Canto (2005), que faz uma avaliação ampla da cooperação internacional no Brasil e utilizamos o modelo adotado por Schmidt (2005), que se refere mais incisivamente à atuação da CAPES.

Quadro 1 – Modelo de Canto (2005) - Estratégias adotadas pela academia brasileira

Período	Características
Até 1920	Treinamento da elite na Europa.
1930	Estabelecimento das primeiras universidades brasileiras, com o auxílio de acadêmicos europeus.
1950	Apoio estrangeiro para o desenvolvimento do sistema de ensino superior e para o treinamento de estudantes no exterior.
1960	Treinamento de estudantes em áreas prioritárias na Europa e nos EUA. e intercâmbio de acadêmicos, majoritariamente financiados pelo governo brasileiro.
A partir de 1970	Estabelecimento de programas bilaterais financiados pelo governo brasileiro e seus parceiros estabelecimento de programas multilaterais.

Fonte: Canto, 1999 (p. 182).

No caso, conforme veremos a partir da descrição de cada uma das fases a seguir, Schmidt (2005) acrescenta a fase em que a cooperação se encontra atualmente, o que torna-se relevante para fins deste trabalho.

Quadro 2 – Modelo de Schmidt (2005) – Fases da Cooperação Internacional

Período	Características
De 1930 a 1970	Corresponde à cooperação para criação de nossas primeiras universidades por meio do intercâmbio de docentes e estudantes.
1970-1995	Criação de programas de cooperação internacional acadêmica, coincidente com a formalização do CAPES-Cofecub. Programas com conotação assistencial patente, pois se trata de suprir o Brasil nas suas deficiências de recursos humanos para o desenvolvimento das IES.
1995-	Programas que não mais tipificam assistência, mas trabalho conjunto em programas de pesquisa (laboratórios compartilhados) e intercâmbio de docentes e estudantes conectados a tais projetos. Os mecanismos são mais complexos.

Fonte: Schmidt (2005)

Basicamente, os dois autores, a despeito do número de fases divergirem, são congruentes quanto ao conteúdo e métodos das mesmas, sendo que Schmidt acrescenta uma fase que se inicia em meados da década de 90, que será abordada no presente texto.

Podemos afirmar que a CAPES possui um viés cooperativo que remonta ao tempo de sua fundação. Criada em 1951 como Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior, desde as primeiras ações da Agência, percebemos que a preocupação com a cooperação internacional perpassava por todos os programas criados. De fato toda a capacitação realizada pelos professores universitários brasileiros, beneficiários de bolsas da CAPES e também do CNPq, a partir da segunda metade deste século, teve como fundamento básico a procura de realização de atividades no exterior, o que configura claramente uma ação de cooperação internacional em sentido amplo, ou configura o embrião para ações cooperativas formais futuras.

Em 1953, com a criação do Programa Universitário⁴⁷, a equipe de Anísio Teixeira enfatizou a cooperação internacional como forma principal de capacitação de recursos humanos nas universidades brasileiras, ao conceder bolsas de estudos no exterior e custear a vinda de professores e pesquisadores estrangeiros ao Brasil. Naquele mesmo ano, dentro do Programa, foram concedidas 79 bolsas de formação e aperfeiçoamento, sendo 25 no país e 54 no exterior. No ano seguinte, 1954, foram concedidas 155 bolsas, sendo 79 no exterior. Isto sem contar o fomento à vinda de professores visitantes estrangeiros, o que possibilitou a estruturação dos primeiros cursos de mestrado e doutorado no país, com influência principalmente norte-americana, antes mesmo da emissão do Parecer Sucupira (Parecer n. 977/65), que define o modelo de pós-graduação adotado pelo país.

Podemos dizer que o Programa Universitário iniciou a **primeira fase** de cooperação na CAPES⁴⁸, fase esta de cooperação individualizada. Essa fase é claramente assimétrica e se caracteriza pelo “apoio estrangeiro para o desenvolvimento do sistema de ensino superior e para o treinamento de estudantes no exterior” (Canto, 2005). Essa modalidade de “cooperação internacional era sinônimo de “doação” do norte para o sul”, entendida tanto como o aporte financeiro, assim como o apoio científico e acadêmico dos países desenvolvidos para as universidades brasileiras” (Canto e Hannah, 2006, p. 219), o que denota assistência (Schmidt, 2005).

Para Schmidt (2005) esta primeira fase, para além da atuação da CAPES, inicia-se com a própria criação das primeiras universidades brasileiras, em especial a cooperação francesa que atuou na criação da USP, nos anos 30, e vai até a década de 70.

⁴⁷ Os dados a seguir foram extraídos da página da CAPES na *internet*, disponíveis em www.capes.gov.br, acessada em 15/03/2008.

Ao iniciar o processo de concessão de bolsas no exterior desde 1953 e fomentar a vinda de pesquisadores estrangeiros para fortalecer as instituições do país, a CAPES iniciava um processo de formalização da cooperação internacional de cientistas brasileiros. Esses pesquisadores beneficiados fizeram contatos científicos e, quando do retorno, incrementaram a interação das instituições estrangeiras com suas universidades de origem. Laboratórios começaram a se interligar e cientistas brasileiros passaram a circular periodicamente em países relevantes do ponto de vista científico.

Essa **primeira fase** de cooperação individualizada se estendeu por décadas, até a formação de uma massa crítica no País e com a consolidação dos nossos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esta fase foi reforçada, no campo da cooperação internacional, com a criação dos primeiros programas de parcerias internacionais da CAPES com organizações estrangeiras. O primeiro foi firmado com a Fundação Rockefeller, em 1956, e concedeu algo em torno de 200 bolsas de estudo nas áreas de medicina e biologia (Canto, 1999, p. 126). Em 1964 foi firmado o segundo acordo, com a Fundação Ford, denominado Projeto CAPES/FORD, que visava à formação de recursos humanos em ciências básicas e durou quase duas décadas.

Com o fomento contínuo a estudantes no exterior, a pós-graduação brasileira se consolidava. No ano de 1976 haviam 561 cursos de mestrado e 200 cursos de doutorado, o que se constituiu como base para uma nova etapa.

A **segunda fase** de cooperação teve congruência com a assinatura do primeiro grande acordo de cooperação da CAPES, que instituiu o Programa CAPES/COFECUB – ou simplesmente CAPES/COFECUB – em 1978. Por esse programa não havia somente previsão de atividades individualizadas de estudantes indo ao exterior para complementar seus estudos ou docentes e pesquisadores indo ou vindo. Iniciava-se aí um modelo de colaboração mais institucionalizado, com a participação de grupos de pesquisa brasileiros interagindo com grupos franceses, financiando estudantes e docentes vinculados a temas propostos por **projetos conjuntos de pesquisa**. Isto é, essa fase “tem como pressuposto básico o apoio à formação de recursos humanos e ao desenvolvimento de projetos de interesse comum” (Canto e Hannah, 2006, p. 220).

Em 1979 foram apoiados os primeiros 79 projetos conjuntos de pesquisa no âmbito do CAPES/COFECUB.

Utilizando-se de modelo semelhante ao programa com o COFECUB francês, a CAPES firmou, dez anos depois⁴⁹, em março de 1988, o acordo com o British Council, que também contemplaria uma cooperação mais institucionalizada. Desse acordo vemos especial ênfase na tentativa de criação de um programa que permitisse uma cooperação mais simétrica, criando conexões entre a elite acadêmica dos dois países (Canto, 1999, p. 139 – 140).

Esta **segunda fase** duraria algo em torno de 20 anos e se caracterizaria por um regime de colaboração internacional parcial (Schmidt, 2005), uma vez que o fluxo de estudantes brasileiros ao exterior era muito maior do que no sentido inverso. Ou seja, a ciência brasileira, com raras e importantes exceções, ainda não exercia grande interesse nos países de ponta, sendo o interesse, àquela época, muito maior pelas nossas riquezas naturais estratégicas, do que pela nossa produção científica propriamente dita.

Verificamos que, em 1994, a CAPES possuía ainda apenas um acordo de cooperação internacional com intensa atividade entre grupos de investigadores (CAPES / COFECUB), que financiava 79 projetos conjuntos de pesquisa entre os dois países.

Hoje essa situação se alterou substancialmente e, assim, entramos na **terceira fase** da cooperação na virada do século XX. Nesta fase passamos de um regime de colaboração assimétrica, para uma cooperação calcada na simetria de ações e financiamento. Para chegarmos a esta fase, vários fatores foram primordiais.

De meados para o final da década de 90, diversos acordos de cooperação que tinham como objetivo o fomento a projetos conjuntos de pesquisa foram firmados, em especial com a Alemanha (DAAD) em 1994; Argentina (SECyT) 1998; Cuba (MES) 1999; Espanha (MECD-DGU) 2001; Universidade do Texas (2001). Estes acordos já possuíam a feição de induzir uma colaboração mais equânime entre as contrapartes executoras,

⁴⁹ Um acordo com a CEE chinesa foi assinado em 1986. Não contemplava projetos conjuntos de pesquisa, mas sim a concessão de bolsas de estudo a brasileiros e chineses e missões prospectivas de docentes de ambos os países. Havia, portanto, certa reciprocidade de ações no convênio, cujas atividades foram descontinuadas 5 (cinco) anos depois.

alterando a feição da cooperação internacional da CAPES. Nesse sentido, também o acordo CAPES/COFECUB se adaptou a essa nova sistemática de reciprocidade.

Podemos dizer que dois fatores foram decisivos para a mudança de configuração dos programas da cooperação internacional da CAPES:

(i) A CAPES institucionalizou a cooperação internacional e trata a mesma como uma de suas principais atividades⁵⁰. Segundo o atual Presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães (2008), a CAPES possui 5 principais ações: (a) Avaliação da pós-graduação brasileira (programas de pós-graduação *stricto sensu*); (b) Fomento à qualificação de recursos humanos de alto nível no Brasil e no exterior; (c) Acesso e difusão de informações científicas; (d) Induzir e fomentar a formação de professores da Educação Básica (a partir de Dezembro 2007); (e) Promoção da cooperação internacional. Com efeito, a cooperação era dirigida por um pequeno setor vinculado à Diretoria de Programas da agência (Divisão de Cooperação Internacional) passando para uma Coordenação vinculada à presidência do órgão em 1995, aumentando suas atribuições com a criação de uma Coordenação-Geral em 1999 (Dick, 2002) e finalmente para uma Diretoria de Relações Internacionais em 2007, que engloba não só a Coordenação-Geral de Programas de Cooperação Internacional⁵¹, como também a Coordenação-Geral de Bolsas no Exterior.

(ii) A pós-graduação brasileira se desenvolveu sobremaneira nos últimos 25 anos, aumentando a produção científica, com forte participação colaborativa internacional e criando nichos de excelência que são reconhecidos globalmente, despertando interesses nos parceiros cooperantes.

A decisão político-institucional de dar maior importância ao setor de cooperação internacional da CAPES decorre da própria inserção internacional de nossos pesquisadores e cursos de pós-graduação. O crescimento da pós-graduação brasileira decorre, principalmente, do aumento no número de matrículas e titulações do ensino superior (graduação), da consolidação da atuação das agências de fomento à ciência e tecnologia do país e da própria pressão do setor produtivo por recursos humanos altamente qualificados, dentre outros.

⁵¹ Antiga Coordenação-Geral de Cooperação Internacional

Desta mudança, para adaptação a essa nova fase, a área internacional alterou seu modo de trabalho, o que acarretou nas seguintes mudanças no dia a dia do setor:

(i) A atuação da CAPES no campo da cooperação internacional passou a enfatizar a indução institucional, em conformidade com o Plano Nacional de Pós-Graduação vigente, que tem foco específico no incremento das ações da pós-graduação brasileira no campo das áreas tecnológicas.

(ii) As atividades da cooperação internacional se complexificaram e flexibilizaram, com a criação de diversos mecanismos de atuação, como a concessão de bolsas de graduação-sanduíche no exterior, fomento à vinda de pesquisadores estrangeiros, fomento à criação de cursos interinstitucionais de instituições brasileiras no exterior, fomento à consolidação de Colégios Doutoriais, programas de dupla titulação e programas de cooperação prestada em diversos níveis educacionais.

(iii) A consolidação da ciência e tecnologia no Brasil, principalmente desenvolvida em cursos de pós-graduação alterou significativamente a geografia da cooperação internacional da CAPES. Esta consolidação demandou à área internacional da CAPES uma maior interação com países do Sul, aumentando significativamente os programas de apoio e cooperação a países latino-americanos e africanos (especialmente os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP). A cooperação internacional de fato se alastrou para todas as regiões do globo, respeitando o nível de desenvolvimento da ciência em cada uma delas⁵².

Esta terceira fase de cooperação é tipificada, assim, por mecanismos mais complexos de cooperação, não denotando “assistência, mas trabalho conjunto em programas de pesquisa (laboratórios compartilhados) e intercâmbio de docentes e estudantes conectados a tais projetos” (Schmidt, 2005, p. 1):

“Há comitês binacionais de julgamento do mérito e prioridades segundo temas e linhas acordadas em documentação oficial e publicada em Editais, avaliação e monitoramento permanentes, adjudicação de responsabilidades precisas e diferenciadas entre os participantes, recursos financeiros binacionais com orçamentos abertos e compartilhados, bem como permanente troca de

⁵² Estas três mudanças são corroboradas por Guimarães (2008).

informações e visitas/encontros/seminários entre as agências nacionais envolvidas. Usualmente, as agências nacionais convidam cientistas notórios para colaborar com as tarefas permanentes, junto a seus responsáveis administrativos” (Schmidt, 2005, p. 1)

Com relação a países do Sul, há também vários tipos de colaboração. Desde a colaboração tradicional fomentada por projetos conjuntos de pesquisa simétricos (Argentina, Cuba, Uruguai e México) até a colaboração em regime de transferência de tecnologia, ou cooperação prestada (países de Língua Portuguesa, membros do MERCOSUL, América Latina em geral). Ou seja, a complexificação das atividades da cooperação internacional da CAPES faz com que haja convivência de todos os tipos de cooperação – das três fases – no momento atual, dependendo do nível de desenvolvimento científico e social dos países e possibilidades de financiamento dos mesmos.

A seguir passaremos a discorrer sobre as modalidades de cooperação acadêmica internacional vigente na Diretoria de Relações Internacionais (DRI⁵³) da CAPES.

3.3 A criação da DRI e as mudanças recentes da CAPES

Em 2007 a CAPES passou por profundas mudanças. Uma nova⁵⁴ CAPES foi criada a partir da Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da agência, alterando a lei que a constituiu como Fundação pública (Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992), especialmente nos artigos 2º e 6º.

As alterações do artigo 2º, com relação à Lei anterior, de 1992, dizem respeito à incorporação das “atividades de suporte à formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica” (Art. 2º. da Lei 11.502/2007). Dessa maneira, na educação básica, a CAPES tem como missão induzir e fomentar, também em regime de “colaboração com os

⁵³ Doravante utilizaremos apenas a sigla DRI para referir-nos à Diretoria de Relações Internacionais da CAPES.

⁵⁴ Nova no sentido de que as atribuições da agência foram incrementadas. Essa expressão “nova CAPES” é utilizada por Jorge Almeida Guimarães, atual Presidente da agência. Ronaldo Mota, dirigente do Ministério da Educação à época da transformação da CAPES cunhou a área de educação básica da agência como “CAPES do B” (Mota, 2006).

Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas” (Parágrafo 2º. do art. 2º. da Lei 11.502/2007).

No artigo 6º da Lei em comento, o Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES, que lidava com questões relacionadas à política de desenvolvimento da pós-graduação no país, se subdividiu em 2, sendo um Conselho Técnico Científico da Educação Superior, que tratará dos mesmos temas do CTC original e outro, denominado Conselho Técnico Científico da Educação Básica, que tratará dos temas relacionados “à formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica” (Art. 2º., Lei 11.502/2007).

Para dar cabo à expansão de atividades da CAPES, foram criadas 3 novas diretorias: A Diretoria de Educação Básica Presencial, a Diretoria de Educação Básica à Distância e a Diretoria de Relações Internacionais (DRI).

Não é objeto do presente estudo, discorrer sobre a incorporação de atividades relativas à educação básica pela CAPES, ainda que esta incorporação certamente terá desdobramentos futuros na atuação da área internacional da agência. Procuraremos, na verdade, analisar outra mudança no contexto organizacional da Fundação: a criação da nova Diretoria de Relações Internacionais da CAPES, que atua primordialmente, até o momento, no campo do desenvolvimento da educação superior.

A Diretoria de Relações Internacionais da CAPES, conforme explicitado, resulta da expansão de atividades internacionais da agência e deverá dar cabo à execução da terceira fase da cooperação supramencionada. A Diretoria engloba duas Coordenações-Gerais, a de Cooperação Internacional, que se transformou em Coordenação-Geral de Programas de Cooperação Internacional e a de Bolsas no Exterior. De acordo com o regimento interno da CAPES, aprovado em 20/05/2008, compete à DRI:

À Diretoria de Relações Internacionais compete:

I - assessorar o Presidente da CAPES em assuntos internacionais no campo da educação, ciência e tecnologia;

II - orientar, promover e coordenar os processos de planejamento, formulação, execução, e a avaliação de políticas de programas bilaterais e multilaterais nos programas internacionais da CAPES;

III - propor e coordenar os programas e projetos relacionados à cooperação internacional e de negociação de atos internacionais com organismos, entidades e governos estrangeiros;

IV - implementar, em coordenação com os demais órgãos e entidades do Ministério, as diretrizes da política externa brasileira na área da educação;

V - planejar, orientar, promover e coordenar ações, programas, projetos e atividades internacionais no campo da educação, ciência e tecnologia, em sintonia com o Ministério das Relações Exteriores;

VI - elaborar estratégias e apoiar ações para consolidar o intercâmbio acadêmico no cenário internacional;

VII - planejar, orientar, coordenar e promover a participação da CAPES em eventos de divulgação da educação, ciência e tecnologia no Brasil no exterior;

VIII - ordenar as despesas relativas à gestão orçamentária das ações afetas às competências da unidade que dirige, firmar convênios, contratos, acordos e ajustes específicos, relativos às atividades da Diretoria de Relações Internacionais;

IX - regulamentar e autorizar operações financeiras e movimentação de recursos, nos termos da legislação em vigor;

X - submeter ao exame e pronunciamento da Procuradoria Federal matérias relativas à sua área de competência que exijam interpretação legal;

XI - promover a avaliação dos programas e/ou projetos sob sua alçada;

XII - coordenar a elaboração de relatórios gerenciais e de atividades das unidades organizacionais sob sua alçada; e XIII - ordenar despesas referentes às ações orçamentárias no âmbito de suas atividades.

A competência da DRI foi incrementada de maneira substancial, definindo claramente seu campo de atuação, uma vez que o Estatuto anterior da CAPES previa apenas linhas gerais de atuação da antiga Coordenação-Geral de Cooperação Internacional que supervisionava e coordenava “as atividades relacionadas com a cooperação

internacional nas áreas educacional, científica e tecnológica, no âmbito de atuação da CAPES” (Decreto n. 4.631/2003 – revogado).

Mudança significativa na área internacional da CAPES foi a junção do tradicional programa de Bolsas no Exterior da CAPES (BEX)⁵⁵, que concede bolsas de estudos no exterior a partir de solicitações individuais, com os programas de cooperação internacional, que atuam de maneira mais induzida, em torno não só de solicitações individuais, como também a partir de demandas de grupos de pesquisa e instituições de ensino superior e demandas governamentais, estas em especial a partir da interação com o Ministério das Relações Exteriores e em conformidade com a política externa brasileira.

Esta junção permitirá uma atuação mais institucional no que tange à política de internacionalização da educação superior brasileira desenvolvida pela CAPES, sendo possível a criação de ações coordenadas e induzidas, de acordo com as necessidades desse nível de ensino no país. Certamente o programa BEX poderá sofrer alterações substanciais a partir da interação com os programas de cooperação internacional, no sentido de suprir o país nas suas deficiências científicas, com a concessão de bolsas em áreas prioritárias e níveis requeridos pela academia, pela comunidade científica e pelo setor produtivo.

Dentro da nova Coordenação-Geral de Programas de Cooperação Internacional também há nova divisão de tarefas, mais condizentes com expansão da atuação do setor. Nesse sentido foram criadas três coordenações: a primeira que cuidará dos programas Sul-Norte, em clara referência aos programas desenvolvidos com os tradicionais parceiros da Europa e Estados Unidos; a segunda, que se responsabilizará pelos programas com os países do Sul (Coordenação de Programas Sul-Sul), incorporando atividades em andamento (programa com o MECyT argentino, MES cubano, UDELAR do Uruguai, dentre outros) e procurando expandir suas atividades para outras regiões, em consonância com a política externa do país desenvolvida nos últimos 5 anos; e a terceira, de Projetos Especiais, que traduzirá em programas de cooperação todas as atividades que requerem flexibilização de ações. Nesse sentido essa coordenação se responsabiliza por diversos

⁵⁵ Este programa está (e esteve) sob a responsabilidade da Coordenação-Geral de Bolsas no Exterior da CAPES, que antes era vinculada à Diretoria de Programas.

programas pontuais, tais como a Escola de Altos Estudos, programas com países africanos e latino-americanos e programas gerais de cooperação⁵⁶.

3.4 Grupo Assessor

Como forma de dar continuidade à política de indução da agência, dando um caráter continuísta à área internacional, foi criado, em 2004, o Grupo Assessor da Cooperação Internacional, composto por membros da comunidade acadêmica com larga experiência na avaliação de projetos internacionais de pesquisa e atuação destacada em suas áreas do conhecimento, que tem “como objetivo a análise do mérito científico dos projetos de seus programas de cooperação internacional, de acordo com as diretrizes em vigor” (Portaria CAPES n. 66, de 03/08/2004).

Estes consultores assessoram a Diretoria Executiva da CAPES na consecução dos seus objetivos, notadamente o de promover a inserção internacional dos cursos de pós-graduação. Nesse sentido, o Grupo se reúne periodicamente com o fito de discutir o andamento dos programas de cooperação internacional, examinar áreas do conhecimento carentes no país cotejando com áreas fortalecidas nos países parceiros, bem como discutir normas e procedimentos do setor. O Grupo, ainda, participa de reuniões de priorização de projetos, após parecer prévio da consultoria *ad hoc* sobre os mesmos, participa das reuniões mistas binacionais, com consultores das contrapartes estrangeiras, e são designados para compor missões de prospecção com vistas ao desenvolvimento de futuras cooperações.

Os membros atuais do Grupo Assessor com suas respectivas áreas e instituições são: Alfredo Arnóbio de Souza Gama (Química – UFPE); Álvaro Toubes Prata (Engenharia Elétrica – UFSC); Franklin Trein (Filosofia – UFRJ); Livio Amaral (Física – UFRGS); Luciane Stallivieri (Línguas e Literatura – Representante do Fórum das Assessorias Internacionais das Universidades Brasileiras – FAUBAI – UCS); Luiz Carlos de Lima Silveira (Neurociência – UFPA); Maria de Fátima Grossi (Cenargen / Embrapa /

⁵⁶ A reestruturação da área internacional foi à época, proposta pela CGCI à Diretoria-Executiva da CAPES. O Projeto de reestruturação foi elaborado com aportes significativos de Idelazil Talhavini e Sergio Avellar, ambos Analistas em Ciência e Tecnologia da CAPES e lotados na CGCI. A referida proposta foi apresentada e aprovada sem mudanças significativas pela direção da CAPES.

UCB); Reinhardt Adolfo Fuck (Geologia – UnB); Arno Vogel (Antropologia – UENF); José Ricardo Bergmann (Engenharia Elétrica – PUC-RIO); Paulo Lovato (Agronomia – UFSC); Ronaldo Barbosa (Engenharia de Minas e Metalurgia – UFMG); Benamy Turkienicz (Arquitetura e Planejamento Urbano – UFRGS); e Guilherme Suarez Kurtz (Farmacologia – INCA)⁵⁷.

Passamos agora a discorrer sobre as modalidades de programas de cooperação desenvolvidos pela DRI.

3.5 Programas em andamento da DRI

A presente seção procurará sistematizar os programas de cooperação internacional em andamento na CAPES, de responsabilidade da DRI, dividindo-os por modalidade e disponibilizando dados referentes às previsões de atividades e projetos em andamento.

Para tanto, tomaremos como base os subsídios apresentados para a atualização “Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais” – com algumas alterações e complementações – fornecidos à Marília Costa Morosini, para o capítulo referente à “Internacionalização da Educação Superior”, da qual a pesquisadora é organizadora, em 2008. A referida edição, com as atualizações, ainda está em fase de revisão final.

Foram consultados, também, outras fontes, como o sítio da CAPES na internet (www.capes.gov.br) e documentos contendo normas e procedimentos dos programas (Editais, Manuais, Formulários, etc.)⁵⁸.

A DRI tem como objetivo primordial o desenvolvimento das atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial e o aperfeiçoamento de pessoal em instituições de ensino superior e pesquisa no Brasil e no Exterior (Guimaraes, 2008). Conforme já explicitado, as atividades da cooperação acadêmica internacional fomentadas

⁵⁷ Fonte: Portaria nº 066, de 03 de agosto de 2004 e Portaria nº 026, de 17 de abril de 2006, ambas da CAPES.

⁵⁸ As fontes de consulta são limitadas, uma vez que não há bibliografia disponível que haja sistematizado a atuação internacional da CAPES de forma completa anteriormente. A esquematização apresentada também é fruto de minha observação, experiências e atuação como servidor da agência, desde 1997.

pela CAPES, nos últimos anos, têm apresentado mudanças significativas com as seguintes características: (a) expansão, adaptabilidade e complexificação de ações e programas; (b) maior indução institucional em detrimento a programas e fomento executados por iniciativas individuais pontuais; e (c) maior cooperação com países do sul (cooperação Sul-Sul).

A complexificação das atividades da cooperação internacional da CAPES pode ser demonstrada pela variedade de modalidades de fomento à inserção internacional existente na agência. Esta complexificação faz com que todas as fases da cooperação, atualmente, coexistam. Assim, continuamos com a concessão de bolsas individuais no exterior para treinamento de brasileiros em outros países e estrangeiros no país, com projetos conjuntos de pesquisa que denotam caráter de assistência e atividades simétricas, com programas de cooperação no modelo *win-win*.

Com efeito, são 7 (sete) as principais ações internacionais da CAPES, todas com características próprias, a seguir descritas:

1. Programas de concessão de bolsas individuais no exterior (a brasileiros) e no Brasil (a estrangeiros);
2. Programas que fomentam a criação de Colégios Doutorais, objetivando a dupla diplomação em nível de doutorado;
3. Programas que financiam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros;
4. Programas para o desenvolvimento de parcerias universitárias binacionais (ou consórcios universitários);
5. Programas que fomentam a atração de pesquisadores e docentes estrangeiros;
6. Programas interinstitucionais que fomentam a criação conjunta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e no Exterior; e
7. Programas Especiais de Incentivo à Formação Científica e de formação de professores.

3.5.1 O Programa de Bolsas Individuais no Exterior (a brasileiros) e no Brasil (a estrangeiros)

Os Programas desta modalidade englobam a concessão de bolsas individuais no exterior e no Brasil, em diversos níveis. Esta modalidade se coaduna com a primeira fase de cooperação, uma vez que se limita à capacitação de estudantes brasileiros, no âmbito da pós-graduação, em instituições estrangeiras, e de estudantes estrangeiros em cursos de pós-graduação no Brasil.

Citamos os seguintes programas em andamento:

3.5.1.1 Programa de Bolsas no Exterior - BEX (de caráter multinacional):

Este programa é um desdobramento do PgU (Programa Universitário) criado quando da fundação da CAPES e concede bolsas individuais a pesquisadores nas modalidades e níveis de Doutorado Pleno, Doutorado-Sanduíche, Pós-Doutorado e Auxílio a Eventos no Exterior. Funciona a partir da demanda da comunidade acadêmica brasileira e, como países de destino, contempla todo o planeta, à escolha do candidato, com exceção dos Estados Unidos e Alemanha, que possuem programas próprios nesta modalidade. Ou seja, é a modalidade mais antiga de cooperação internacional da CAPES e nunca foi descontinuada.

O programa se subdivide em Doutorado Pleno, Doutorado Sanduíche, Pós-Doutorado, e Auxílio a Eventos no Exterior, funcionando na modalidade “balcão”⁵⁹, sendo que o Doutorado Sanduíche também possui módulo institucional.

Com efeito, no caso de bolsas de doutorado sanduíche, há uma modalidade específica de concessão denominada PDEE (Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior), implementado por meio da distribuição prévia de cotas de bolsas no exterior para os cursos de pós-graduação com nota igual ou superior a 4 na avaliação da pós-graduação brasileira realizada pela CAPES. Estes cursos, com a supervisão da Pró-Reitoria

⁵⁹ A modalidade “balcão” é caracterizada pelo processo individual de concessão de bolsas. Assim, o “cliente”, no caso candidato a uma bolsa no exterior, preenche os formulários necessários e junta os documentos pedidos, tendo a qualificação mínima exigida para demandar à CAPES a bolsa de estudos. A CAPES funciona, nessa modalidade, como um “balcão” de oportunidades de bolsas no exterior.

de Pesquisa e Pós-Graduação da instituição⁶⁰ nesta modalidade específica, fazem a seleção dos candidatos e são responsáveis pelo andamento dos trabalhos do bolsista no exterior, bem como pela escolha das instituições e co-orientadores estrangeiros que auxiliarão o bolsista.

3.5.1.2 Programa CAPES/FULBRIGHT(Estados Unidos)

Este programa possui as mesmas características do BEX, com a ressalva de que apenas contempla a modalidade de Doutorado Pleno, as concessões são efetuadas somente tendo os Estados Unidos como destino e o processo de seleção de estudantes e instituições é feito por meio de comissão conjunta, com representantes *ad hoc* da CAPES e da Comissão Fulbright, uma vez que há compartilhamento de custos, sendo a CAPES responsável pela concessão das bolsas de estudos e a Comissão Fulbright pela negociação para a redução de taxas acadêmicas⁶¹.

3.5.1.3 Programa CAPES/DAAD/CNPQ (Alemanha),

Também possui as mesmas características do BEX, contemplando as modalidades de Doutorado Pleno e Doutorado Sanduíche e tendo como país destino somente a Alemanha. O processo de concessão é semelhante ao dos Estados Unidos, formando-se comissão tripartite entre a CAPES, o CNPq e o DAAD, que compartilham os custos totais do programa⁶².

O Programa BEX concentra o maior número de concessões de bolsas na CAPES, sendo responsável por 63% das bolsas no exterior da agência. A seguir, tabela com a distribuição das cotas⁶³ de bolsas no exterior, por país:

⁶⁰ Quando citamos a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, também englobamos organismos análogos no âmbito das instituições de ensino superior e pesquisa.

⁶¹ Denominadas “*tuition and fees*”.

⁶² Cada instituição é responsável por um número de bolsistas e concede os auxílios necessários de acordo com suas regras internas.

⁶³ Para calcular o número de cotas de bolsas concedidas é necessário dividir o número de pagamentos mensais efetuados aos bolsistas e dividir por um período de 12 meses. Assim, as cotas de bolsas apresentam um número significativamente menor do que o número real de estudantes que são beneficiados pelo Programa.

Tabela 2 – Distribuição de bolsas no exterior por país (2007)

País de Destino	Doutorado Sanduíche	Especialização	Graduação Sanduíche	Mestrado	Mestrado Sanduíche	Pós-Doutorado	Doutorado	total
FRANÇA	314		447			170	137	1068
E.U.A.	281		199	2	2	192	251	927
ALEMANHA	155	7	140			51	156	509
PORTUGAL	234				2	103	31	370
ESPANHA	176				1	113	54	344
GRÃ-BRETANHA	84					61	147	292
CANADÁ	52					42	45	139
ITÁLIA	64					18	18	100
HOLANDA	32					14	18	64
AUSTRÁLIA	20					16	25	61
OUTROS								234
Total	1502	57	792	2	5	830	920	4108

Fonte: CAPES

3.5.1.4 Programa de Estudantes Convênio - PEC-PG

Este programa é administrado conjuntamente pela CAPES, CNPq e pelo Ministério de Relações Exteriores (MRE), concedendo bolsas de mestrado e doutorado pleno no país a estudantes de países da CPLP, África, Ásia e América Latina. A CAPES é responsável pela concessão de bolsas de doutorado, o CNPq pela concessão de bolsas de mestrado e o MRE pela concessão de passagem aérea de retorno do estudante e pelo recebimento das candidaturas nas Embaixadas brasileiras no exterior. A seleção dos candidatos é feita, também, em conjunto entre os responsáveis pelo programa.

3.5.2 Colégios Doutoriais

Esta modalidade tem como principal objetivo promover o intercâmbio de doutorandos brasileiros e estrangeiros, matriculados, respectivamente, em Instituições de Ensino Superior brasileiras (IES) e estrangeiras, em regime de co-orientação ou co-tutela, visando à formação de recursos humanos de alto nível, nas diversas áreas do conhecimento.

Neste trabalho utilizaremos os dois modos de contabilizar bolsistas, para efeito de melhor compreensão e comparação dos programas e atividades.

Esta modalidade representa um avanço em relação à concessão de bolsas no programa BEX, uma vez que é exigida uma maior interação institucional entre as contrapartes e, em alguns casos, a existência de acordos bilaterais das instituições envolvidas para a co-diplomação. Podemos afirmar que, dada à característica de reciprocidade e simetria de ações, o programa está inserido na terceira fase de cooperação.

Na modalidade de co-orientação não é exigida a dupla diplomação, bastando apenas a supervisão conjunta, por um orientador brasileiro e outro estrangeiro, às atividades do bolsista beneficiário. Neste regime a concessão da bolsa sanduíche se limita a 12 meses. No regime de co-tutela há ampliação do período da bolsa concedida pela CAPES, podendo esta chegar a 24 meses, sendo exigida a dupla diplomação (ou co-diplomação) ao final do doutoramento do beneficiário, de acordo com normas internas às instituições de ensino superior e pesquisa às quais estão vinculados os estudantes.

Em andamento, vinculados à DRI, temos o Colégio Doutoral Franco-Brasileiro (CDFB), Colégio Doutoral Brasileiro-Argentino (CDBA).

3.5.3 Fomento a Projetos Conjuntos de Pesquisa:

Esta modalidade, iniciada em 1978 com o Programa CAPES/COFECUB, representa a maior fatia orçamentária da DRI, sendo o principal mecanismo de cooperação internacional hoje existente na CAPES. Os programas vinculados a esta modalidade objetivam apoiar projetos conjuntos de pesquisa e cooperação científica das Instituições de Ensino Superior do Brasil e do exterior, para promover a formação e aperfeiçoamento em nível de pós-graduação, mediante a concessão de bolsas de doutorado-sanduíche e pós-doutorado, bem como o aperfeiçoamento, atualização e inserção internacional de docentes e pesquisadores mediante a concessão de missões de trabalho⁶⁴. A CAPES, por meio destes programas, também oferece recursos para o custeio das atividades relacionadas à pesquisa.

Os projetos, hoje, são financiados de maneira simétrica, juntamente com os parceiros estrangeiros, permitindo assim a intensificação do intercâmbio nos dois sentidos, em conformidade, também com o modelo da terceira fase da cooperação.

⁶⁴ As missões de trabalho consistem na concessão de passagens aéreas e diárias a docentes e pesquisadores vinculados aos projetos conjuntos de pesquisa por curtos períodos (em alguns programas de até 60 dias).

Os programas em andamento são: Capes/Cofecub (França); STIC-AmSud (França, Argentina, Chile, Peru e Uruguai); Probral (Alemanha); Capes/Grices (Portugal); CAPES/MES (Cuba); CAPES/SECyT (Argentina); CAPES/Universidade do Texas (EUA); CAPES/DGU (Espanha); CAPES/Universidade de Wageningen (Holanda); CAPES/UdeLaR (Uruguai).

Tabela 3 – Distribuição dos projetos conjuntos de pesquisa, por programa e por país (2007)

PAÍS	PROGRAMA	PROJETOS EM ANDAMENTO
Alemanha	PROBRAL	77
	DFG	06
Argentina	SECYT	36
Cuba	MES	26
Espanha	MECD	87
Estados Unidos	University of Texas	08
França	COFECUB	122
	STIC-AmSud	9
Holanda	Univ. Wageningen	17
Portugal	GRICES	72
Uruguay	Universidad de la República	05
TOTAL		465

Fonte: CGCI/CAPES

Cabe destacar uma nova modalidade de programa de fomento a projetos conjuntos de pesquisa. A entrada da CAPES no programa – iniciado pelo governo francês – denominado STIC-AmSud (Ciência e Tecnologia da Informação e Comunicação França – América do Sul) em 2006, que financia, desde 2007, projetos de pesquisa na referida área, possui ênfase nas atividades em rede, entre a França e o Brasil e, obrigatoriamente, um outro país da América do Sul, a saber, Argentina, Uruguai, Peru ou Chile. Isto significa uma mudança no paradigma dominante nos programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa, uma vez que a atuação multinacional exige negociações tripartites, no mínimo, e conformação de interesses diversos e ajustamento de mais de duas avaliações por proposta de projeto apresentada.

Nesse mesmo modelo, também foi implantado, com primeiro Edital publicado em março de 2008, o Programa Math-AmSud, com as mesmas diretrizes e participantes do STIC, mas focado na área de Matemática.

3.5.4 Parcerias Universitárias Binacionais

A origem destes programas nos remete ao final da década de 90, mais especificamente em 1998, quando foram criados os programas de Graduação-Sanduíche em Áreas Tecnológicas com os Estados Unidos, França e Alemanha⁶⁵. A criação destes programas decorreu da necessidade de incrementar o fomento em áreas carentes no país (tecnológicas) induzindo o aumento no número de cursos de pós-graduação, principalmente nas engenharias, mediante a iniciação científica no exterior. Com os programas procurava-se, também, incrementar a formação de recursos humanos para o setor produtivo, em consonância com as diretrizes do IV PNPG⁶⁶. Os estudantes não só realizavam atividades de pesquisa, como também era prevista a obtenção de créditos em universidades estrangeiras, mediante a realização de cursos e a realização de estágios em empresas estrangeiras.

Com esta iniciativa, a CAPES passou a fomentar, também, bolsas de estudo no nível da graduação, na modalidade sanduíche, ampliando a atuação da cooperação internacional da agência para todos os níveis do ensino superior⁶⁷. O programa representava, ainda, uma tentativa de aproximação com o setor produtivo, uma vez que a vertente francesa ainda contava com a parceria da Confederação Nacional da Indústria (CNI), por meio do Instituto Euvaldo Lodi (IEL).

O programa foi descontinuado em 2001, mas a idéia de fomentar o intercâmbio da graduação em áreas tecnológicas persistia. Os mecanismos de intercâmbio

⁶⁵ Com os Estados Unidos a CAPES possuía, neste programa, parceria com a Comissão Fulbright; com a Alemanha, o parceiro era o DAAD; e com a França o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação franceses.

⁶⁶ O IV PNPG prevê como objetivos da pós-graduação nos próximos anos: (i) O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; (ii) A formação de docentes para todos os níveis de ensino; (iii) A formação de quadros para mercados não acadêmicos (CAPES, 2004, p.54). Isto deverá dar-se por meio da manutenção do crescimento do sistema e da “indução de programas, como linha programática” (idem, p. 53)

de graduação foram melhorados e, a exemplo da passagem da concessão de bolsas individuais no exterior para o financiamento a projetos conjuntos de pesquisa, foram criados programas de parcerias universitárias (ou consórcios universitários).

Estes programas também possuem um viés institucional, uma vez que objetivam criar e consolidar a cooperação bilateral por meio de projetos de parcerias universitárias, favorecendo o intercâmbio de estudantes de graduação⁶⁸, pós-graduação, estimulando iniciativas para assemelhar, adaptar e modernizar estruturas e conteúdos curriculares, e desenvolvendo novas metodologias de ensino no Brasil e na contraparte estrangeira. Ao contrário do Programa de Graduação-Sanduíche em Áreas Tecnológicas, as parcerias universitárias tem na simetria de ações e de financiamento sua principal inovação, em consonância com a terceira fase da cooperação internacional.

Estão em andamento os programas CAPES/FIPSE (EUA); UNIBRAL (Alemanha); BRAFITEC - áreas tecnológicas (França); BRAFAGRI – agrárias (França); CAPG-BA (Centros Associados de Pós-Graduação Brasil – Argentina)⁶⁹.

Tabela 4 – Parcerias Universitárias em andamento, por programa e por país (2007)

	FIPSE(EUA)	UNIBRAL (Alemanha)	CAPG/BA (Argentina)	BRAFITEC (França)	BRAFAGRI (França)	TOTAL
Parcerias Universitárias em andamento	32	30	27	39	8	136

Fonte: CGCI/CAPES

3.5.5 Atração de pesquisadores e docentes estrangeiros

Estes programas visam a internacionalizar a pós-graduação brasileira por meio do fomento à vinda de pesquisadores e docentes ao Brasil, para atuarem nos cursos de mestrado e doutorado por períodos de curta, média e longa duração. Não se restringem a

⁶⁷ Para saber mais sobre o Programa de Graduação-Sanduíche em Áreas Tecnológicas, consultar PESSOA, I. L. “Programa de Graduação Sanduíche em Áreas Tecnológicas: Características e Lições da Fase Inicial”. UnB/CDS, 2000 – Dissertação de Mestrado.

⁶⁸ Mesmo nos projetos que contemplem a mobilidade de graduação, os mesmos devem ser apresentados pelos cursos de pós-graduação de cada instituição, em associação com os cursos de graduação.

solicitações individuais e sim a solicitações institucionais, uma vez que é requerida a anuência do curso de pós-graduação a que ficará vinculado o docente estrangeiro e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Também são mecanismos tradicionais de cooperação, ampliados e aperfeiçoados ao longo do tempo. Sua origem remonta da criação das primeiras universidades brasileiras, quando missões de pesquisadores estrangeiros passavam longas temporadas no Brasil e também pode ser considerado um desdobramento do Programa Universitário (PgU), que também previa o fortalecimento de instituições brasileiras mediante o recebimento de docentes estrangeiros.

São dois os programas desta modalidade em andamento na CAPES. O Programa Professor Visitante Estrangeiro (PVE), que fomenta a vinda de professores estrangeiros, com formação acadêmica diferenciada, de reconhecida competência em sua área de atuação e que estejam aptos a desenvolver atividades de docência, pesquisa, orientação ou co-orientação em Instituições de Ensino Superior brasileiras pelo período de 4 (quatro) meses, no mínimo. E o Programa Escola de Altos Estudos (EAE), que fomenta projetos que prevejam a realização de cursos monográficos de alto nível, inclusive intensivos, oferecidos por professores visitantes de elevado conceito internacional, em períodos não superiores a 4 meses, visando ao aperfeiçoamento dos cursos de pós-graduação no Brasil e possibilitando, de maneira eficaz, que estudantes de graduação e pós-graduação tenham contato com os maiores nomes da ciência no mundo. O programa, inclusive, prevê o envolvimento de mais de uma instituição por curso e a disseminação dos mesmos via *internet*, obrigatoriamente com créditos válidos concedidos a todos os participantes.

Estes programas se coadunariam com a primeira fase da cooperação, uma vez que prevêm a vinda de pesquisadores estrangeiros ao Brasil. Contudo, as atividades desses pesquisadores no país, devido ao desenvolvimento da pós-graduação brasileira, são constituídas por uma grande interação e troca de informações, denotando reciprocidade. Há, então, traços cruciais na execução destes programas que denotam uma simetria própria da terceira fase de cooperação.

⁶⁹ Em recente decisão binacional, no ano de 2007, ficou estabelecido que o Programa CAPG-BA não terá novas chamadas para novos projetos, sendo substituído pelo Programa de Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil e Argentina (CAFP-BA).

3.5.6 Programas interinstitucionais de pós-graduação no Brasil e no Exterior

Estes programas foram diagramados a partir da exitosa experiência dos programas de Mestrado e Doutorado Interinstitucionais desenvolvidos no país, que estimularam a criação e consolidação de cursos de pós-graduação em regiões onde os mesmos ainda não estavam desenvolvidos, notadamente o Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país⁷⁰.

Nesse sentido, os programas interinstitucionais de pós-graduação no Brasil e no Exterior estimulam a parceria acadêmica entre o Brasil e suas contrapartes estrangeiras, bem como o reforço recíproco das atividades acadêmicas e da formação pós-graduada, enfatizando a criação e o fortalecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e Exterior, bem como o intercâmbio de docentes e alunos de pós-graduação.

Como mecanismos de cooperação prestada, podemos citar o fomento à criação de cursos de Mestrado na Angola, com apoio da FIOCRUZ, especialmente na área de saúde pública e o fomento à cooperação entre a UFRGS e a Universidade de Cabo Verde (UniCV) para o desenvolvimento de 3 cursos de Mestrado, nas áreas de Tecnologia das Edificações, Ordenamento Territorial e Ciências Sociais.

No que tange à cooperação simétrica, salientamos a criação, em 2007 do programa de Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação (CAFP), replicando fielmente o modelo MINTER e DINTER desenvolvido aqui, entre o Brasil e a Argentina. Neste programa há a congruência de esforços entre uma instituição denominada **promotora** do curso de pós-graduação e outra **receptora** da cooperação, alternativamente nos dois países. No Brasil os cursos promotores devem, obrigatoriamente, ser classificados com nota igual ou superior a 5 na avaliação da CAPES e na Argentina os promotores devem deter nota igual ou superior a B na avaliação da CONEAU⁷¹.

Nestes programas há, também, uma congruência de atividades de assistência – primeira fase – do Brasil a outros países (caso dos cursos de mestrado com Angola e

⁷⁰ Para mais sobre os programas MINTER e DINTER, consultar <http://www.capes.gov.br/avaliacao/dinterminter.html>.

⁷¹ CONEAU é a sigla para “Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria” do Ministerio da Educação da Argentina, criada em 1995. A agência é responsável pela avaliação e credenciamento de cursos

Cabo Verde) e de reciprocidade, referente à terceira fase, no caso do CAFAP, com a Argentina.

3.5.7 Programas Especiais de Incentivo à Formação Científica e de Formação de Professores

Estes programas são desenvolvidos na modalidade de cooperação prestada, referentes ao modelo da primeira fase de cooperação, e destinados, principalmente, a países da África lusófona e América Latina. Na primeira modalidade – de Incentivo à Formação Científica – o programa tem como objetivo o fomento de estágios de iniciação científica de curta duração, no período de férias escolares, a alunos de graduação estrangeiros em universidades brasileiras. Em andamento os Programas de Incentivo à Formação Científica de Angola e Moçambique.

A modalidade de formação de professores possui natureza diversa. Como o próprio nome sugere, é destinado a capacitar professores em países estrangeiros, objetivando a melhoria do sistema educacional estrangeiro como um todo. Nesta modalidade, a CAPES financia o Programa de Qualificação Docente e Ensino da Língua Portuguesa em Timor Leste (PQDELP), por meio da manutenção de 50 professores-bolsistas naquele país, realizando atividades de reforço em todos os níveis de ensino.

Esta modalidade é claramente de cooperação prestada, denotando assistência, coadunada com a primeira fase de cooperação.

3.6 Novas ações

Novas ações estão sendo desenvolvidas no âmbito da cooperação internacional da CAPES. A maioria delas se pauta pelo incremento da cooperação Sul-Sul.

Podemos destacar a recente assinatura do acordo tri-lateral de cooperação no âmbito do Fórum político de discussões IBAS⁷², que engloba a Índia, o Brasil e a África do

de graduação e pós-graduação naquele país. No caso da pós-graduação a avaliação, também feita por pares, e possui quatro níveis de classificação, em ordem decrescente: A, B, C ou “No Acreditado”.

⁷² Para uma ampla análise da importância político-estratégica do Fórum IBAS, ver OLIVEIRA, A. J. N.; ONUKI, J. e OLIVEIRA, E. Coalizões Sul-Sul e Multilateralismo: Índia, Brasil e África do Sul *in* CONTEXTO INTERNACIONAL Rio de Janeiro, vol. 28, no 2, julho/dezembro 2006, pp. 465-504.

Sul. De fato a CAPES participa, como representante do governo brasileiro, desde 2005, do Grupo de Trabalho em Educação (GT Educação) do Fórum IBAS (Índia, Brasil e África do Sul). Pelo lado brasileiro a CAPES propôs programa de trabalho que envolvesse o financiamento de projetos conjuntos de pesquisa, nos moldes dos programas em andamento (CAPES/COFECUB, PROBRAL, Etc.) envolvendo o intercâmbio de docentes, pesquisadores e estudantes, no âmbito trilateral. Há previsão de início de atividades já em 2009 e em 2008 está programada a realização de seminário acadêmico com áreas temáticas⁷³ determinadas em reuniões anteriores, no Brasil.

Também foi firmado acordo de cooperação bilateral com a Índia, prevendo o intercâmbio de estudantes e pesquisadores no nível de pós-doutorado e outro com a África do Sul (bilateral) está em fase final de análise.

Recentemente foi assinado acordo de cooperação com a Venezuela (Ministério da Educação Superior), que prevê a criação de cursos interinstitucionais de mestrado e doutorado, o financiamento a projetos conjuntos de pesquisa e o recebimento de estudantes venezuelanos em universidades brasileiras⁷⁴.

Talvez o principal mecanismo, cujo edital será publicado ainda este ano, a ser criado pela cooperação internacional seja o Edital Geral de cooperação⁷⁵. Este programa tem como objetivo estimular o intercâmbio de docentes, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação brasileiros e estrangeiros, por meio de projetos conjuntos de pesquisa, ou outras modalidades, com países com os quais a CAPES não mantém vínculo de cooperação internacional formal, traduzido por acordos firmados. Nesse sentido, os pesquisadores e grupos de pesquisa brasileiros, desde que possuam relações com grupos de outras partes do mundo, poderão submeter à CAPES, projetos de cooperação, baseados na simetria de ações e com garantia de financiamento, da mobilidade estrangeira, pela

⁷³ As áreas são: (i) Transformação e coesão social; (ii) Governança global e comércio e investimentos internacionais; (iii) Engenharia, Matemática e Ciência da Computação; (iv) Biotecnologia e ciências agrárias; (v) Desenvolvimento sustentável; e (vi) Educação superior.

⁷⁴ O Governo Venezuelano pretende enviar, com financiamento total, algo em torno de 500 estudantes de mestrado e doutorado para realizarem estudos nos cursos de pós-graduação brasileiros, com o apoio institucional da CAPES.

⁷⁵ A idéia do Edital Geral partiu da demanda da comunidade acadêmica em abrir novas fronteiras para a cooperação e a dificuldade de proporcionar mecanismos formais de interação internacional pela CAPES. A proposta foi apresentada à Diretoria de Relações Internacionais em fevereiro deste ano, passou por

contraparte estrangeira. A CAPES se encarregará do financiamento da mobilidade brasileira. Este mecanismo expandirá sobremaneira o número de projetos e parcerias em andamento na CAPES, uma vez que estão garantidos recursos para o referido aumento e há demanda brutal da comunidade acadêmica por cooperação com outros países e regiões do mundo.

3.7 Conclusão

Neste capítulo foi feito um estudo sobre a atuação da área internacional da CAPES, especialmente sobre a evolução da mesma até a atual configuração da recém criada Diretoria de Relações Internacionais.

Concluimos que as atividades da cooperação internacional da CAPES sofreram profundas transformações ao longo do tempo, adaptando-se às novas demandas da comunidade acadêmica, decorrentes do crescimento da pós-graduação brasileira e da evolução científica do país.

Com efeito, notamos que partimos de um modelo de cooperação recebida, baseada em ações individuais, numa primeira fase que se estendeu até meados da década de 70, passando para um modelo de colaboração mais institucionalizado, envolvendo não só indivíduos, mas sim grupos de pesquisa interagindo, financiando estudantes e docentes vinculados a temas propostos por projetos conjuntos de pesquisa em regime de colaboração parcial, uma vez que a ciência brasileira ainda não havia amadurecido suficientemente. Na fase atual, figuram mecanismos mais complexos de cooperação, não mais denotando simples assistência, mas trabalho conjunto em programas de pesquisa.

Segundo foi observado, as atividades da cooperação internacional da CAPES ficaram mais complexas, com diversas modalidades de programas e auxílios. Há uma maior interação com os países do Sul e a agência procura, no momento atual, atuar com maior indução frente aos desafios do país e da própria nova configuração da ciência.

Em razão da expansão das atividades, neste momento, faz-se necessário o aperfeiçoamento do sistema de avaliação dos projetos de pesquisa e parcerias, para

quantificar os resultados alcançados pela cooperação e buscando otimizar os recursos investidos, uma vez que o volume de projetos e o número de estudantes participantes é proporcionalmente relevante na CAPES.

CAPÍTULO IV

Tentativa de Avaliação

No capítulo anterior foi feito um estudo sobre a atuação da área internacional da CAPES, especialmente sobre a evolução da mesma até a atual configuração da recém criada Diretoria de Relações Internacionais.

Foi estabelecido que as atividades da cooperação internacional da CAPES ficaram mais complexas, com diversas modalidades de programas e auxílios. Há uma maior cooperação com os países do Sul e a agência procura, no momento atual, atuar com maior indução institucional frente aos desafios do país e da própria nova configuração da ciência.

Vimos, também, a expansão das atividades da área internacional da CAPES, que hoje responde por algo em torno de 4.000 bolsas concedidas e 700 projetos, entre parcerias universitárias e projetos conjuntos de pesquisa propriamente ditos. O número de acordos internacionais e países com os quais a CAPES possui cooperação formal têm aumentado.

Conforme já relatado, faz-se necessária a criação de mecanismos de avaliação dos resultados advindos da cooperação internacional da agência pelos seguintes fatores:

(i) expansão de atividades com o aumento do investimento no setor internacional da agência e a conseqüente complexificação dessas atividades, que exigem flexibilização da atuação da CAPES e muitas vezes confrontação com a utilização de mecanismos de cooperação nunca antes utilizados e carentes de observação empírica quanto a resultados;

(ii) transformação do *modus operandi* da CAPES, que passou a trabalhar de uma maneira mais institucional e indutiva, em detrimento das iniciativas passadas individuais predominantes; e

(iii) maior cooperação com países do Sul, que exigem atuação maior no campo da cooperação prestada.

Isto é, o dinamismo do setor de cooperação internacional requer uma avaliação sistemática dos programas, como também de seus benefícios, sendo esta “componente decisivo para o sucesso das políticas implantadas” (Neves, 1999, p. 1)

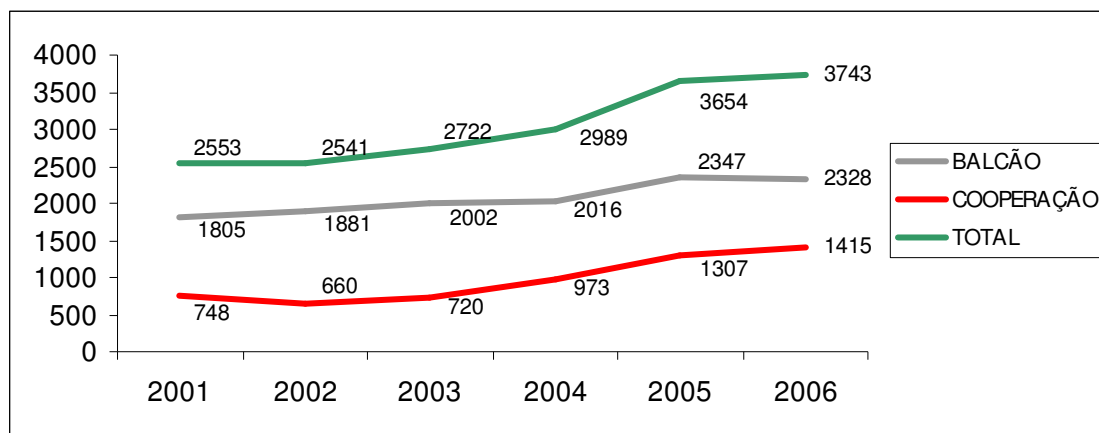
Nesse sentido, este capítulo procurará mensurar os resultados obtidos pelos programas e projetos de cooperação internacional levados a cabo pela CAPES. Analisaremos se há, de fato, a constatação dos 3 fatores acima explicitados e os resultados obtidos no que concerne à produtividade dos docentes e discentes, bem como grupos de pesquisa. A produção científica brasileira também será analisada, avaliando a internacionalização dos produtos advindos da cooperação, traduzidos por artigos científicos, fatores de impacto, produtividade em colaboração internacional, dentre outros.

4.1 Os números da DRI

A seguir, apresentaremos os dados que quantificam a mobilidade docente e discente efetuada por meio dos principais programas de cooperação internacional em andamento na agência. Os números serão cotejados com séries históricas, que comprovam o incremento da atividade internacional da CAPES e divididos em áreas do conhecimento e regiões geográficas, no Brasil e exterior, buscando exemplificar a natureza indutiva da cooperação e o incremento da cooperação Sul-Sul.

O Gráfico a seguir apresenta a evolução da concessão de bolsas no exterior da CAPES:

Gráfico 1: Bolsas de Estudo no Exterior da CAPES, divisão entre bolsas concedidas no “balcão”, por meio de solicitações individuais e bolsas concedidas no âmbito de projetos de cooperação internacional⁷⁶



Fonte: CAPES

Os números demonstram um ligeiro incremento das bolsas concedidas no âmbito de programas de cooperação internacional, notadamente de projetos conjuntos de pesquisa e parcerias universitárias, em detrimento às concessões individuais, do Programa BEX. Em 2003 as bolsas concedidas pelo programa BEX representavam algo em torno de 74% do total de concessões da CAPES. Em 2006 o número de concessões BEX caiu para 63% das concessões, denotando um impulso nas atividades institucionais internacionais da CAPES.

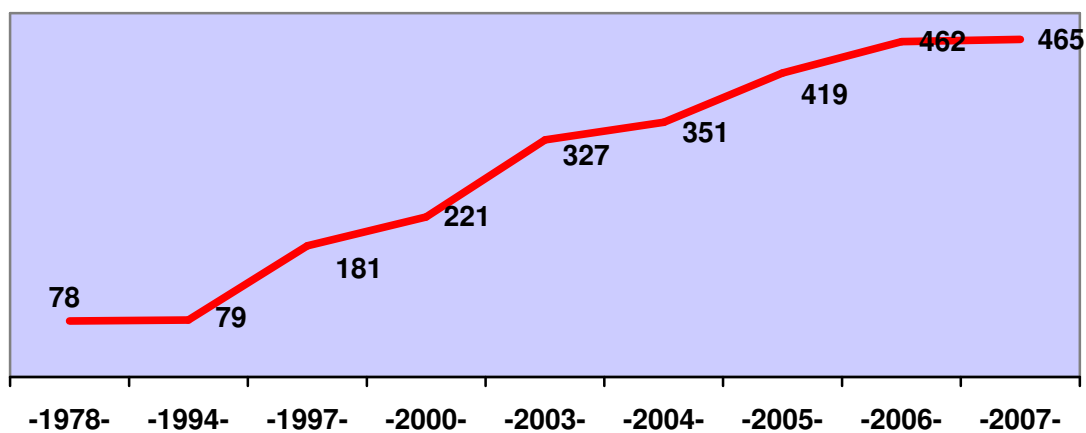
3.2 Indução por área e indução a regiões geográficas brasileiras

A resposta ao incremento no número de bolsas relativas à cooperação internacional da CAPES se explica pelo aumento contínuo no número de projetos conjuntos de pesquisa financiados pela agência, como pode ser observado no Gráfico abaixo⁷⁷:

⁷⁶ Os dados referem-se ao número de bolsistas beneficiados no decorrer do ano e não na média mensal (cota de 12 meses).

⁷⁷ Para mais sobre a expansão dos projetos conjuntos de pesquisa ver depoimento de Tuiskon Dick (2002).

Gráfico 2: Evolução do número de Projetos Conjuntos de Pesquisa em andamento na CAPES

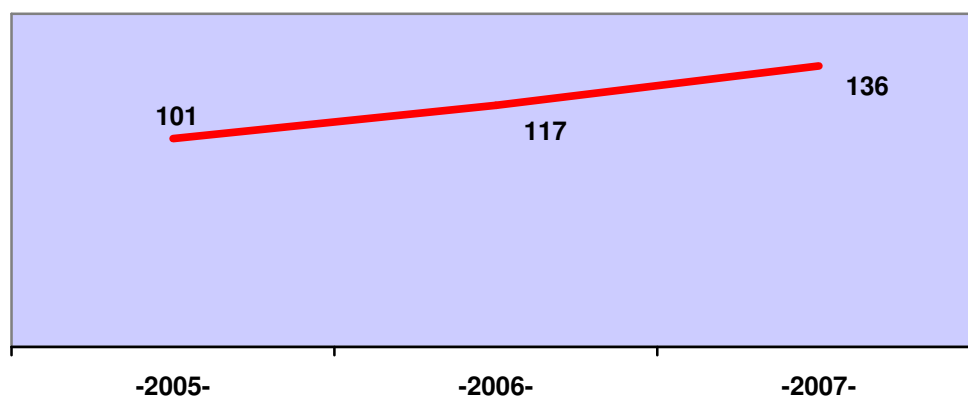


Fonte: CGCI/CAPES

Apesar da tendência de estabilização, observada em 2006-2007, vemos que há clara expansão no número de projetos conjuntos de pesquisa financiados pela agência a partir de 1997, quando novos programas foram estabelecidos com diversos países.

A diminuição no número de bolsas no exterior concedidas individualmente, na modalidade BEX, se deve, também à criação e expansão dos programas de parcerias universitárias, conforme se observa abaixo:

Gráfico 3: Evolução do número de Projetos Conjuntos de Pesquisa em andamento na CAPES

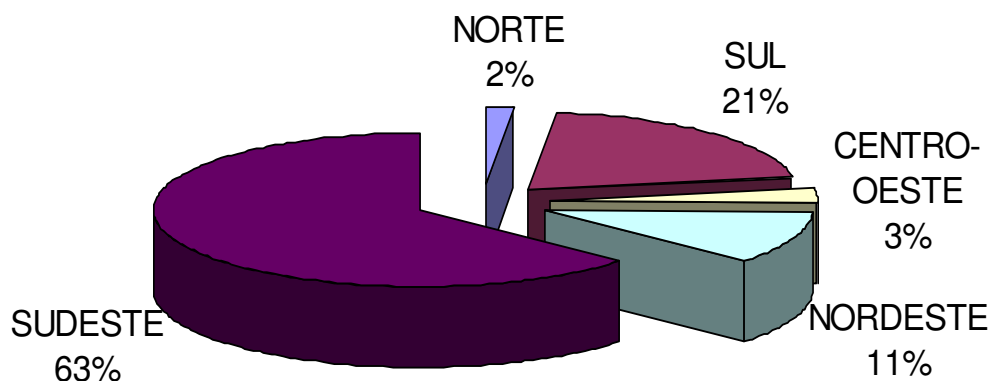


FONTE: CGCI/CAPES

Os gráficos a seguir demonstrarão a distribuição de projetos conjuntos de pesquisa e parcerias universitárias por região geográfica brasileira e por área do conhecimento.

A partir das informações explicitadas abaixo, notamos que, no que tange ao fomento a projetos conjuntos de pesquisa, não há uma indução na avaliação e escolha de projetos da agência, privilegiando regiões geográficas menos favorecidas dentro do país. Ou seja, a atividade indutiva da agência, quanto à diminiuição de assimetrias regionais ainda é incipiente, provavelmente pelo fato de que os programas que financiam projetos conjuntos de pesquisas, além de serem selecionados em conjunto, levando em conta os interesses da contraparte estrangeira, foram iniciados no final da década de 70, acarretando, tradicionalmente, numa avaliação que leva em conta basicamente o mérito científico das propostas e não outros fatores.

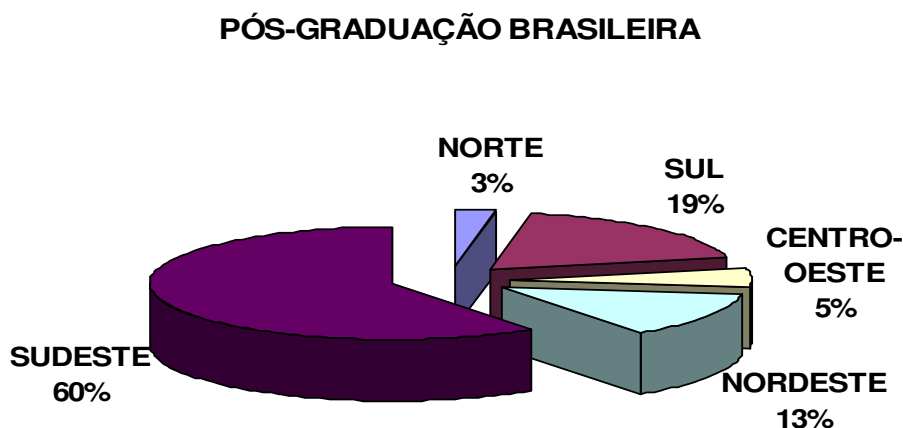
Gráfico 4 – Distribuição de projetos conjuntos de pesquisa por região geográfica brasileira



Fonte: CAPES

Quando comparamos a distribuição dos projetos acima com a distribuição de cursos de pós-graduação no Brasil, notamos poucas discrepâncias:

Gráfico 5 – Distribuição de cursos de pós-graduação por região geográfica brasileira

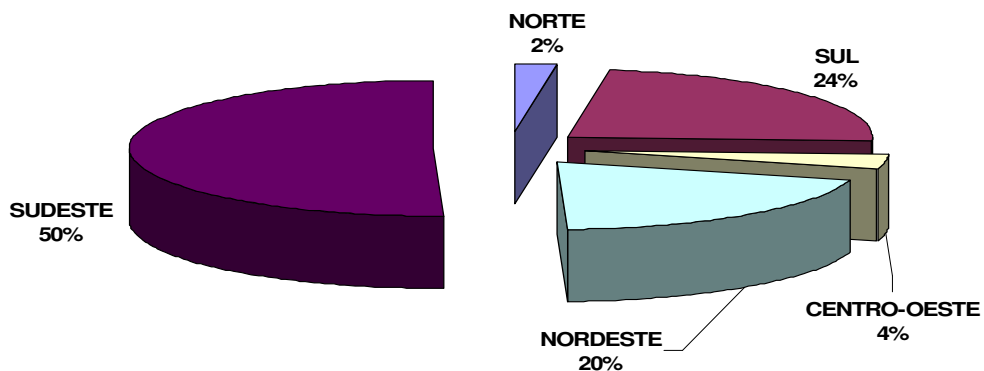


Fonte: CAPES

A comparação dos dois gráficos anteriores demonstra que o número de cursos de pós-graduação localizados no sudeste do país representa 60% da totalidade de cursos, enquanto que o número de projetos conjuntos de pesquisa no sudeste representa 63%. Esse aumento se explica pelo decréscimo de projetos no Nordeste, de 13% dos cursos para 11% de projetos conjuntos. Vemos que há diminuição proporcional, também, com relação à região Nordeste e Norte. Nota-se, também, aumento na proporção de projetos conjuntos de pesquisa na região Sul, cuja tradição de cooperação internacional pode se explicar tanto pela influência da imigração europeia, como pela qualidade dos cursos da região.

Quando comparamos o número de parcerias universitárias por região, notamos ligeira atividade indutiva na cooperação internacional da CAPES, no que tange a regiões geográficas:

Gráfico 6 – Distribuição de cursos de pós-graduação por região geográfica brasileira

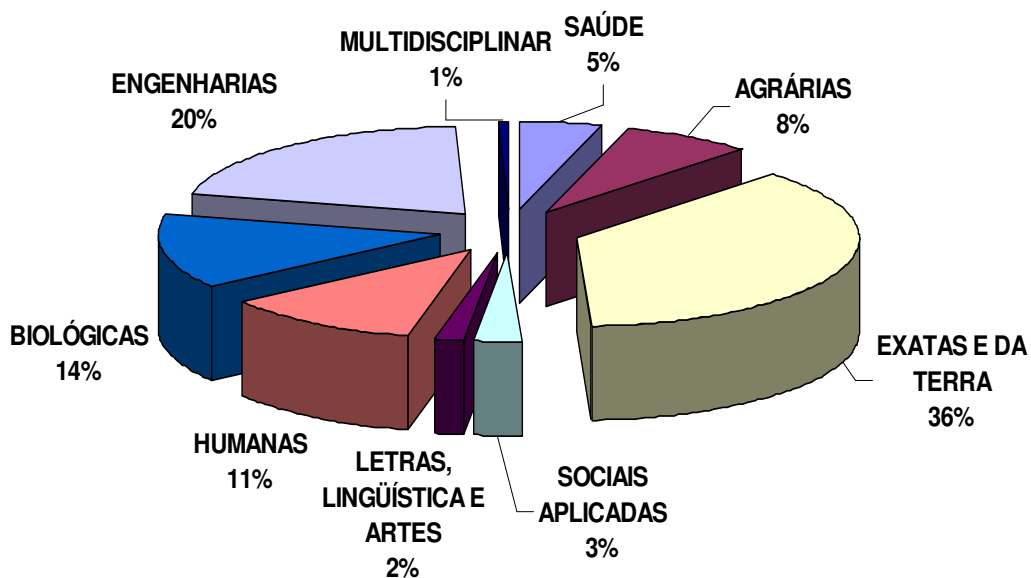


Fonte: CGCI/CAPES

A região sudeste perde, comparativamente, em proporção de parcerias universitárias em andamento, caindo de 60% dos cursos de pós-graduação para 50% das parcerias. Em compensação o Nordeste sobe para 20% das parcerias, quando representa apenas 13% dos cursos de pós-graduação. A região sul também se beneficia, passando para 24% das parcerias, enquanto detém 19% de cursos de pós-graduação no país. Isto pode ser explicado pelo fato de que os cursos de graduação em áreas tecnológicas estão mais consolidados na região nordeste do que os cursos de pós-graduação dessa região, ainda que os projetos devam ser apresentados em colaboração entre a graduação e pós-graduação. Outra explicação se deve ao fato de que estes programas foram criados no início do século XXI, já contemplando a ação mais indutiva da agência, procurando diminuir a concentração regional da pós-graduação brasileira.

A distribuição por áreas do conhecimento também difere no caso de projetos conjuntos de pesquisa e parcerias universitárias.

Gráfico 7 – Distribuição de projetos conjuntos de pesquisa por área do conhecimento

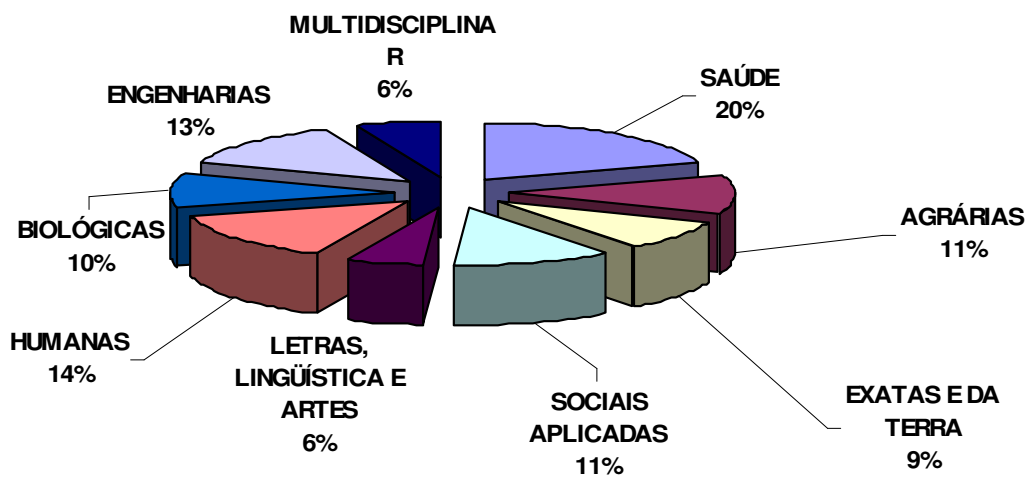


Fonte: CGCI/CAPES

Quando comparamos estes projetos com os cursos de pós-graduação do país vemos a influência da indução institucional a áreas prioritárias e o nível de inserção internacional de cada área:

Gráfico 8 – Distribuição de cursos de pós-graduação por área do conhecimento

Pós-Graduação Brasileira



Fonte: CAPES

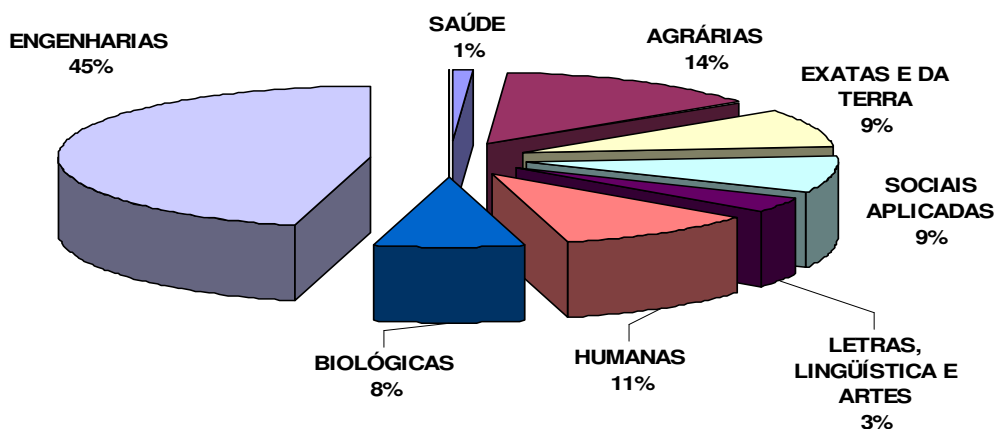
Nota-se um incremento proporcional de projetos nas engenharias, em consonância com a indução sugerida pelo IV PNPG. Enquanto que a pós-graduação brasileira conta com 13% de seus cursos nessa área, os projetos conjuntos de pesquisa contabilizam 20%. Há um substantivo acréscimo também nas áreas biológicas, sendo que há 10% de cursos de pós-graduação na área e 14% de projetos conjuntos de pesquisa.

Maior discrepância, entretanto, é observada na área de Ciências Exatas e da Terra, que respondem por 9% dos cursos de pós-graduação no país e impressionantes 36% de projetos conjuntos de pesquisa. Isto demonstra, dentre outros fatores, que a área tem grande inserção internacional, uma vez que tradicionalmente é beneficiada pela maior proporção de projetos conjuntos de pesquisa selecionados pela área internacional da CAPES. Caberia verificar se há produção científica em regime de colaboração internacional relevante na área.

Aparentemente a área de Ciências da Saúde apresenta baixa inserção internacional no âmbito da cooperação fomentada pela CAPES, uma vez que representa 20% dos cursos de pós-graduação no país e somente é contemplada com 5% de projetos conjuntos de pesquisa na agência.

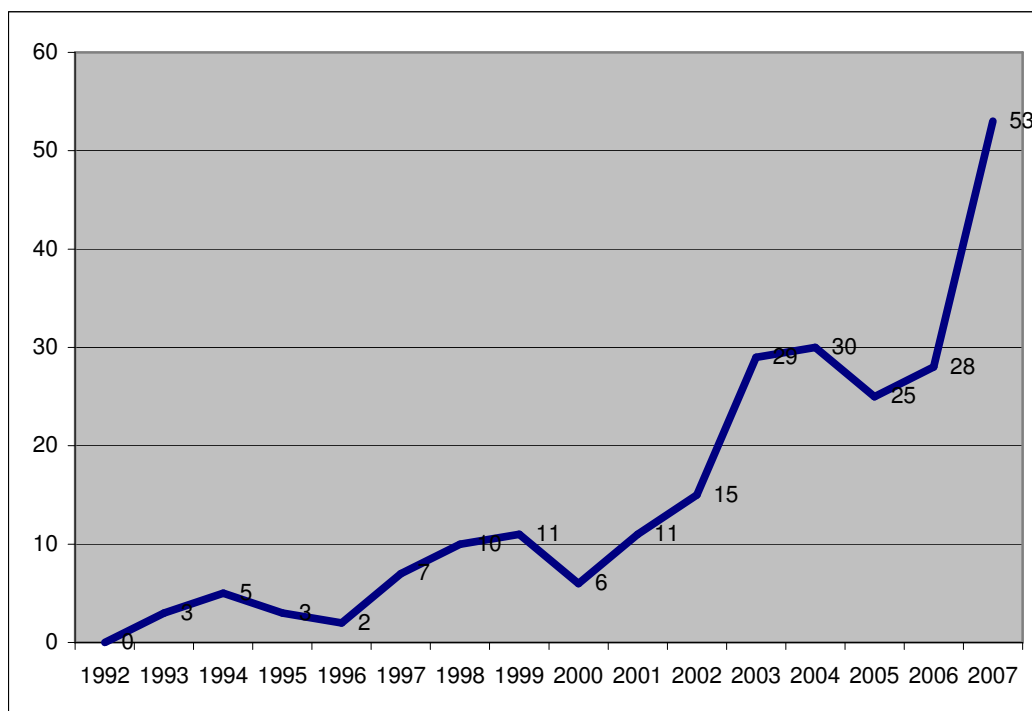
Com relação às parcerias universitárias, estas, obviamente, privilegiam áreas tecnológicas, por conta de seu histórico, que descende do programa de graduação sanduíche nessas áreas, senão vejamos:

Gráfico 9 – Distribuição de parcerias universitárias por área do conhecimento



Nas parcerias há clara predominância de áreas tecnológicas, uma vez que os programas UNIBRAL e BRAFITEC, que representam algo em torno de 50% dessas parcerias, são integralmente destinados às áreas tecnológicas, denotando estrita indução nessa modalidade de cooperação, em consonância com o IV PNPG.

Gráfico 10 – Evolução dos projetos na área de Engenharia se somados os Projetos Conjuntos de Pesquisa e Parcerias Universitárias



Fonte: CGCI/CAPES

Se considerarmos a soma dos projetos conjuntos de pesquisa, com as parcerias universitárias, veremos um incremento significativo de ações na área de Engenharia, especialmente nos últimos 5 anos.

Assim, nota-se atividade indutiva na distribuição das atividades da cooperação internacional da CAPES, privilegiando, em conformidade com o PNPG vigente, as áreas tecnológicas.

3.3 Cooperação Sul-Sul

Quanto ao incremento da cooperação Sul-Sul, as atividades recentes da cooperação internacional da CAPES demonstram que a agência tem atuado em consonância com as diretrizes da política externa brasileira. De fato, até 2002 havia apenas 3 ações em andamento relativas à cooperação com os países do hemisfério sul, a saber, o Programa PEC-PG e os programas com Cuba e com a Argentina.

Quadro 3 – Ações de cooperação Sul-Sul e início das atividades

N.	País (es)	Programa / Assinatura de acordo ou início das atividades
1.	Países da América Latina, Língua Portuguesa, Caribe, África e Ásia	PEC/PG – 1961
2.	Cuba	CAPES/MES – 1996
3.	Argentina	CAPES/SeCyT (hoje MECyt) – 1998
4.	Argentina	CAPG – 2002
5.	Cabo Verde	Cursos de Mestrado/UFRGS – 2006
6.	Angola	Cursos de Mestrado/FIOCRUZ – 2006
7.	Uruguai	CAPES/UDELAR – 2007 (retomada de projetos)
8.	Índia	CAPES/Governo Indiano (2007) – assinatura de acordo
9.	Índia/Brasil/África do Sul	IBAS (2007) – assinatura de acordo
10.	França, do Uruguai, Argentina, Peru e Chile	STIC-AmSud (2007) – entrada da CAPES no programa
11.	Angola	Incentivo à Formação Científica (IFC) – 2007
12.	Moçambique	Incentivo à Formação Científica (IFC) – 2007
13.	Venezuela	Cooperação na Pós-Graduação – 2008 (acordo firmado)

Fonte: CGCI/CAPES

Cerca de 5 anos depois, notamos uma miríade de ações que visam a incrementar a cooperação com os países do Sul. Podemos destacar, dentre outras: (i) a criação de programas interinstitucionais de pós-graduação com Cabo Verde e Angola, no modelo MINTER; (ii) a retomada do programa com a Universidad de La Republica, que conta com projetos em andamento atualmente; (iii) a recente assinatura de acordo de cooperação com a Índia, que prevê o intercâmbio de docentes e pos-docs; (iv) a assinatura do acordo tri-lateral de cooperação no âmbito do Fórum político de discussões IBAS, que engloba a Índia, o Brasil e a África do Sul; (v) a entrada da CAPES no programa STIC-AmSud, que contempla a participação, além da França, do Uruguai, Argentina, Peru e Chile; (vi) a criação do Programa de Incentivo à Formação Científica (IFC) com Angola e Moçambique; (vii) e mais recentemente a assinatura de acordo de cooperação com a Venezuela, que prevê a criação de cursos interinstitucionais de mestrado e

doutorado, o financiamento a projetos conjuntos de pesquisa e o recebimento de estudantes venezuelanos em universidades brasileira.

Obviamente, dado o curto período de funcionamento dessas ações, a avaliação precisa do impacto dos programas somente poderá ser feita no futuro. O que resta claro é a maior interação, da cooperação internacional da CAPES, com os países do sul.

3.4 Produção científica com colaboração internacional

A produção científica brasileira cresceu significativamente nos últimos 20 anos, se levarmos em consideração os dados do *Institute of Science Informationa - ISI* (Leta e Chaimovich, 2002, p. 325). Com efeito, o Brasil ocupa o 15º. lugar em produção científica mundial medida pelo número de artigos publicados em revistas indexadas internacionalmente, totalizando pouco mais de 2% dessa produção científica mundial (Guimarães, 2008).

Uma das maneiras de observar o impacto da cooperação internacional da CAPES, nessa produtividade científica, é analisar a produção científica brasileira com algum tipo de colaboração internacional, de acordo com o número e proporção de artigos publicados em revistas indexadas internacionalmente.

A bibliometria e a cientometria⁷⁸ medem a colaboração científica por meio de estatísticas que verificam o número de co-publicações, ou seja, publicações com mais de um autor (Glänzel, 2003, p. 73). No caso da medição da colaboração internacional tomamos como base a ligação entre dois países quando esses mesmos países aparecem no corpo do endereço de determinada publicação (Glänzel, Schubert e Czerwon, 1999, p. 187).

Podemos afirmar que, nas últimas décadas esse tipo de publicação, com algum tipo de colaboração internacional, tem se intensificado fortemente no mundo, uma

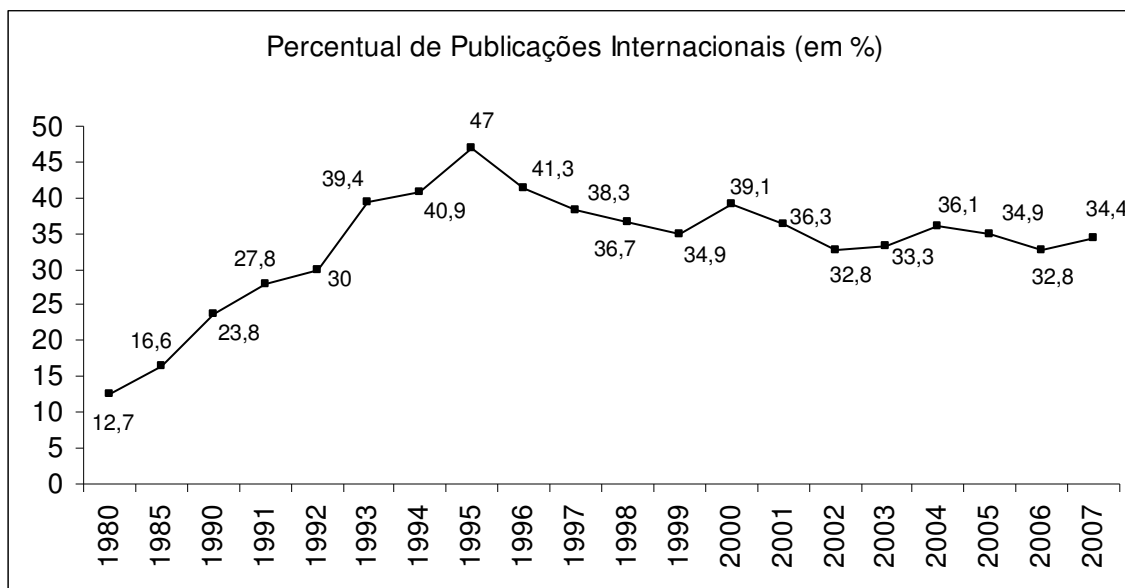
⁷⁸ De acordo com Glänzel (2003, p. 6) os termos “bibliometria” e “cientometria” foram quase que introduzidos simultaneamente por Pritchard e Nalimov e Mulchenko em 1969. Enquanto Pritchard explicou o termo “bibliometria” como sendo a “aplicação de métodos matemáticos e estatísticos para livros ou outros meios de comunicacao”, Nalimov e Mulchenko definiu cientometria como sendo a “aplicação desses métodos quantitativos que tratam da análise vista como um processo de informação”. Assim, Glänzel (2003, p. 6) conclui que, de acordo com essas interpretações, a cientometria se restringe à medição da comunicação científica e a bibliometria é designada para tratar de processos gerais de informação.

vez que a atração exercida por meio do incremento de citações observadas quando há mais de um país ou mais de um grupo de pesquisa envolvido se comparadas com publicações nacionais, mesmo para cientistas residentes em países mais desenvolvidos, é latente (idem, 1999).

Nesse sentido, tomamos como base a análise do crescimento da cooperação internacional correlacionando-a com o número de artigos científicos publicados com colaboração internacional, de acordo com o *International Science Indicators (ISI)*.

Ressaltamos que alguns dos artigos publicados podem possuir mais de um país como colaborador, isto é, um artigo pode ser escrito a seis mãos e advir de um autor do Brasil, outro da França e outro da Alemanha, o que pode duplicar a contagem. Ainda assim, a medida é válida, uma vez que a proporcionalidade de dupla contagem é constante durante os anos, na base de dados do ISI⁷⁹.

Gráfico 11 – Evolução no número de publicações com colaboração internacional medida pela co-autoria de artigos científicos



Fonte: ISI

Para o cálculo acima foram tomados como base os dados do ISI e somados todos os trabalhos com colaboração internacional, considerando países com os quais o

⁷⁹ LETA e CHAIMOVICH (2002) também fizeram levantamento da progressão da colaboração internacional com possível dupla contagem para medir a distribuição da cooperação por países e regiões do mundo. Baseei-me na metodologia por esses autores adotada no presente estudo.

Brasil produziu ao menos dois artigos científicos, em cada ano. A seguir esses artigos foram somados e comparados com a produção anual de artigos indexados para chegar ao percentual destacado acima, para cada ano.

Notamos que há um aumento considerável no número de publicações com colaboração internacional se levarmos em consideração o ano de 1980, comparando-o com o ano de 2007. Isto é, o número de artigos internacionais, proporcionalmente, quase que triplica nesse período. Notamos, também, uma brusca aceleração de artigos com colaboração internacional no período de 1980 a 1995 e depois uma retração e estabilização que oscila entre 36% e 33%, aproximadamente, a partir de 2001. Esta retração pode ser explicada pelo crescimento da produção científica brasileira com relação ao restante do mundo (Leto e Chaimovich, 2002; Meneghini, 1996), uma vez que houve um incremento significativo no financiamento à cooperação internacional por parte das agências de fomento nacionais.

Com efeito, Guimarães (2008) informa que, enquanto o mundo teve sua produção científica medida por artigos científicos duplicada nos últimos 25 anos, o Brasil cresceu quatro vezes e meio. Essa produção científica, ainda de acordo com o mesmo autor, está intimamente ligada com o aumento do número de titulações de doutores no país, que hoje ultrapassa os 10.000 doutores titulados/ano. Assim, ainda que haja uma forte interação internacional da produção científica brasileira, conforme visto, o aumento na produção científica, à razão de 6,3% ao ano, em média, no período compreendido entre 1981 e 2006⁸⁰, sendo muito maior do que o aumento médio da produção científica mundial no mesmo período, fez com que haja uma retração na produção científica nacional com colaboração internacional.

É de se considerar, entretanto, que, comparativamente a 1980, conforme já explicitado, a produção científica com colaboração internacional praticamente triplicou e se mantém constante nesse patamar.

⁸⁰ Dados extraídos do Web of Science (2008)

3.5 Efetividade dos Projetos Conjuntos de Pesquisa

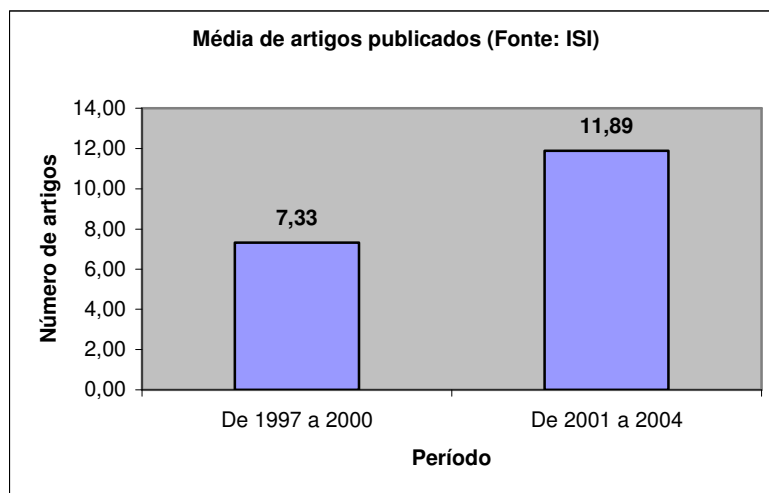
Passamos agora, vista a evolução científica da produção científica com colaboração internacional, analisar o impacto dos Projetos Conjuntos de Pesquisa financiados pela CAPES na produtividade científica e na produção de publicações com colaboração internacional dos pesquisadores envolvidos.

Propomos um mecanismo de análise da efetividade dos referidos projetos por meio da contabilização da produção científica dos coordenadores de projetos, tomando como base o número de artigos publicados no ISI.

Abaixo apresentamos a análise da Grande Área Ciências Exatas e da Terra. Esta área foi escolhida para este estudo específico por mostrar-se ser a principal beneficiária dos programas que financiam projetos conjuntos de pesquisa, medida em número de projetos implementados na Grande Área. Analisamos a produção científica dos coordenadores brasileiros de projetos do programa CAPES/COFECUB, por ser este o maior e mais antigo programa de cooperação em andamento na CAPES, da mencionada Grande Área, nos quatro anos anteriores à execução de cada projeto conjunto de pesquisa (1997 a 2000) e sua variação nos quatro anos posteriores (2001 – 2004), quando estavam sendo executados – em andamento – os referidos projetos.

Em 2001 tiveram início 39 projetos conjuntos de pesquisa do Programa CAPES/COFECUB, que perduraram por 4 anos. Destes 39 projetos, 19 estão vinculados à grande área de Ciências Exatas e da Terra. Abaixo os dados da produtividade de 18 coordenadores brasileiros dos referidos projetos. Excluimos um coordenador da lista por este não apresentar nenhum trabalho no *Web of Science*, de qualquer natureza, nem no período anterior à consecução do projeto, nem no período congruente com o projeto:

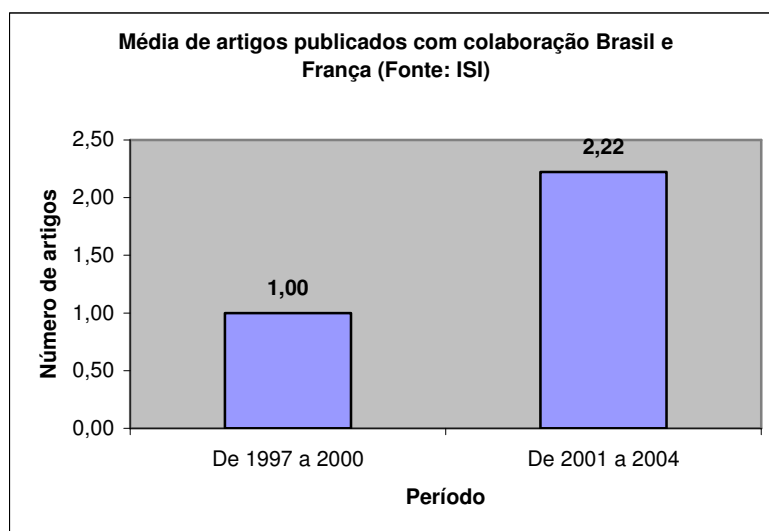
Gráfico 12: Média de artigos publicados pelos coordenadores de projetos do Programa CAPES/COFECUB



O gráfico acima mostra um incremento significativo no número médio de artigos publicados pelos coordenadores de projetos do programa CAPES/COFECUB, que se iniciaram em 2001 e findaram em 2004, quando comparamos o período compreendido entre 1997 e 2000 e o período entre 2001 e 2004. Em números absolutos foram 132 artigos publicados por 18 coordenadores no primeiro período e 214 artigos no segundo período.

Quanto aos artigos publicados em regime de colaboração internacional, também observamos um incremento significativo no número de artigos publicados com endereços no Brasil e na França:

Gráfico 13: Média de artigos publicados em colaboração com a França pelos coordenadores brasileiros



Em números absolutos temos 18 artigos publicados pelos coordenadores brasileiros com colaboração com a França, no primeiro período, e 41 artigos publicados no segundo período. Isto pode demonstrar que a colaboração é frutífera, denotando um incremento no número de artigos publicados com colaboração internacional com o país parceiro.

Podemos inferir, também, que na maioria dos casos já havia algum tipo de colaboração formal entre os grupos de pesquisa, colaboração esta anterior ao início dos trabalhos dos projetos. De fato em 10 casos, dos 18 pesquisados, há constância de pelo menos uma publicação em conjunto antes do início do financiamento pela CAPES, entre Brasil e França. Somente em três, dos 18 casos pesquisados, não há registro de nenhuma publicação (artigo) indexada no ISI em conjunto Brasil – França entre 2001 e 2004, sendo que desses três, um caso apresenta apenas uma publicação no período. Isto é, há baixa produtividade de forma geral do referido pesquisador.

Esta avaliação inicial poderia ser replicada para outras áreas do conhecimento, e estendida a todos os membros do projeto conjunto em análise, inferindo, também, outras variáveis, tais como fatores de impacto e Índice H⁸¹ das publicações, de

⁸¹ O “índice h” ou índice de Hirsch é definido de acordo com a proposição do referido autor que preceitua que o “h” deve ser “definido como o número de artigos publicados por um pesquisador que obtenham um total de citações igual ou superior a h” (Leite, 2005).

forma a mensurar e acompanhar a eficácia dos projetos conjuntos de pesquisa, por meio dos pesquisadores envolvidos.

3.6 Produtividade dos estudantes beneficiários da cooperação internacional

Uma discussão recorrente sobre bolsas no exterior se refere à modalidade de concessão das mesmas. As bolsas no exterior concedidas individualmente são freqüentemente questionadas, quer na modalidade “pleno”, quer na modalidade “sanduíche” (Velho, 2001), uma vez que são advindas de pedidos de estudantes “perseguindo motivações particulares” e não decorrentes de “parcerias institucionais, baseadas no compromisso real das instituições” (Neves, 1999, p. 1).

O fato é que a lógica da ciência, desde seus primórdios, requer que a formação de pesquisadores seja feita por outros pesquisadores, na forma de “mestre e aprendiz”, uma vez que não há homogeneidade na competência dos pesquisadores qualificados e, em conseqüência, a “formação de pesquisadores de um dado país sempre contou, em alguma medida, com a expertise instalada em outros países” (Velho, 2001, p. 1). Spagnolo (1995, p. 6) afirma que “aprender com alguém que realmente sabe é mais rápido, barato e proveitoso de que aprender com quem sabe um pouco, ou aprender sozinho” e cita os exemplos da intensa circulação de mestres e alunos entre Atenas e Roma, na história antiga, ou mais recentemente, a forte internacionalização das universidades medievais, sobretudo as mais importantes, como Paris, Bolonha e Montpellier, com a circulação de pesquisadores e estudantes facilitada pela “língua franca da cultura, o latim” (idem, p.5).

Nesse sentido, por um processo de difusão, Canto (2005, p. 173) explica que “a ciência foi transplantada do centro (Europa Ocidental) para os países periféricos” e as atividades científicas decorrentes, estabelecidas na periferia, se constituem em “uma variação dos modelos originais” (idem, p. 173). Assim, “o desenvolvimento dessas atividades dependem também do acesso do cientista à comunidade internacional” (idem, p. 173). Um exemplo desta difusão digno de destaque, segundo Rossiter apud Velho (2001, p. 608) é expresso pela “formação da comunidade científica norte-americana em áreas como a química e a agricultura que se assentou no modelo e na capacitação adquiridos pelos jovens

americanos que foram se treinar na Alemanha, nos laboratórios de pesquisadores como Liebig, entre outros“. Outro exemplo, fartamente explorado neste trabalho é expresso pela formação da comunidade acadêmico-científica brasileira na Europa e nos Estados Unidos. E assim conclui Velho (2001, p. 608)

“Evidentemente, conforme um país qualifica seus próprios pesquisadores, vai adquirindo competências que, somadas às outras condições necessárias (emprego, financiamento, reconhecimento social etc.), tornam possível a formação de pesquisadores dentro de suas próprias fronteiras. Essa é a trajetória histórica da maioria dos países que conseguiu estabelecer um sistema significativo de treinamento e formação de novos pesquisadores. Nos tempos mais recentes, esta também tem sido a trajetória de alguns países que, até meados do século XX, ainda eram fortemente dependentes de outros para formar recursos humanos para pesquisa. Entre estes se destacam países asiáticos como o Japão, a Coreia do Sul e a China e, na América Latina, o Brasil, que investiram pesadamente para criar e consolidar sistemas de pós-graduação internos.”

Contudo, esse sistema de formação de acadêmicos e pesquisadores no exterior é dispendioso. Com efeito, dados da CAPES apontam que a formação de um doutor no exterior custa aos cofres públicos uma cifra que gira em torno dos US\$ 90.000 (noventa mil dólares americanos), segundo Nunes Sobrinho e Zinn (2001). Velho (2001, p. 622) aponta que, nesse sentido, há muitos defensores de outro tipo de modalidade de bolsa, a bolsa-sanduíche, que é mais barata, pois custeia taxas acadêmicas apenas para um ano no exterior em instituições estrangeiras, evita a evasão de cérebros e as dificuldades de falta de adaptação quando do retorno. Mesmo assim, a bolsa sanduíche, ainda segundo Velho (2001, p. 622), propicia aos estudantes experiência internacional de estudo e pesquisa no exterior. Mas a mesma autora tem dúvidas acerca da assertiva de que “ganha-se o mesmo que com o doutorado pleno, com vantagens e a um custo menor” (idem, p. 622), uma vez que a pergunta ainda não foi devidamente respondida, não havendo “estudo comparativo que tenha produzido evidências disto” (idem, p. 622). De fato, há necessidade de produção de estudos nessa temática, uma vez que “há total falta de informações oficiais sobre a contribuição trazida ao país do pessoal treinado no exterior” (Neddermeyer, 2002a, p. 6).

Instigado pela dúvida levantada por Velho (2001), ainda não respondida, há necessidade de procedermos a uma avaliação dos principais beneficiários da cooperação internacional da CAPES: os estudantes, bolsistas no exterior. Com efeito, o número de bolsas sanduíche têm crescido em detrimento do número de bolsas de doutoramento pleno concedidas na CAPES (Velho, 2001) por conta dessa impressão de que, na modalidade sanduíche, dado o custo menor e benefícios anteriormente apontados, há maior efetividade na utilização de recursos públicos. Ao mesmo tempo, conforme vimos, há uma crescente demanda por cooperação internacional, que tem tido os recursos destinados à mobilidade discente aumentados ano a ano.

Nesse sentido, uma tentativa de avaliação seria mensurar a produtividade científica dos bolsistas de doutoramento pleno e de doutorado sanduíche. No estudo abaixo medimos a produtividade dos egressos das bolsas da CAPES por meio da plataforma *lattes*⁸². A partir dos dados da CAPES, foram consultados os currículos – na plataforma *lattes* – de bolsistas das duas modalidades, por meio da inserção do nome dos ex-bolsistas no currículo *on-line*.

Foram obtidos e analisados os nomes de 609 ex-bolsistas de doutoramento pleno, cuja concessão de bolsa era compreendida pelo período de 1995 a 2001. Foram igualmente analisados 921 ex-bolsistas de doutoramento sanduíche, com período de concessão da bolsa compreendido entre 1999 e 2001. No caso de doutoramento sanduíche, tomamos como base o período citado, uma vez que procuramos comparar grupos com grau de maturidade científica semelhante, expressa pelo tempo de titulação, tendo em vista que as bolsas de doutorado-sanduíche são concedidas normalmente no segundo e terceiro anos de doutoramento.

A partir dessa inserção foram quantificadas as seguintes informações: (i) Artigos completos publicados em periódicos; (ii) Livros publicados / organizados ou edições; (iii) Capítulos de livros publicados; (iv) Trabalhos completos publicados em anais de congressos; e (v) Resumos publicados em anais de congressos. Foi feito um somatório

⁸² A Plataforma Lattes, segundo o sítio do CNPq na internet (www.cnpq.br, acessado em 15/03/2008), é a base de dados de currículos e instituições das áreas de Ciência e Tecnologia, que registra a vida pregressa e atual dos pesquisadores, quantificando artigos publicados, capítulos de livros, orientações concluídas, dentre outros dados.

do quantitativo de cada um desses dados e dividido pelo número de ex-bolsistas pesquisados, de forma a encontrar uma média aritmética simples de cada informação.

Não é objeto da presente pesquisa medir a evasão de cérebros desses ex-bolsistas, o que seria impossível neste trabalho, pois demandaria uma consulta mais apropriada. Limitamo-nos a medir a produtividade dos ex-bolsistas e não em quais atividades estão inseridos atualmente pelos seguintes fatores:

(i) o simples aparecimento do ex-bolsista no banco de dados *lattes* não significa que o mesmo não esteja no exterior, por exemplo, uma vez que a inclusão de informações é livre e não-aferida por completo;

(ii) há a possibilidade de o ex-bolsista ter retornado ao país e seguido sua carreira fora do mundo acadêmico-científico, não podendo o mesmo ser contabilizado como evadido do país;

(iii) para aferir a evasão de cérebros, seria necessária uma consulta mais detalhada, com a utilização de outros bancos de dados, como o cruzamento de CPFs a partir das bolsas concedidas na CAPES com o sistema de COLETA, por exemplo, ou então por meio do banco de dados da Receita Federal.

Nesse sentido, o estudo efetuado por Nunes Sobrinho, Neddermeyer e Almeida (2008) se mostra mais efetivo para aferir uma possível evasão. Os referidos autores estudaram os ex-bolsistas financiados pela CAPES no exterior, com concessões entre 1996 e 2005, para obter uma “fotografia de um determinado período de tempo, mediante o levantamento de dados que oferecem grande confiabilidade, diminuindo assim a possibilidade de distorções quanto aos resultados pretendidos” (idem, p. 21). Encontraram os referidos autores que de algo em torno de 12.200 ex-bolsistas no exterior da CAPES, 9.600, aproximadamente encontram-se registrados como docentes em IES brasileiras, constantes do programa COLETA da CAPES. Isto representa algo em torno de 79% dos beneficiados, denotando “uma situação tranquilizadora” (idem, p. 21).

No nosso levantamento encontramos dados semelhantes. Dos 609 ex-bolsistas de doutorado pleno, 160 bolsistas não estão na base *lattes*, representando 26,3% do universo aqui estudado. No caso de doutorado sanduíche, dos 922 pesquisados, não constam 150 ex-bolsistas na plataforma *lattes*, representando 16,2% dos casos. Na soma

geral, foram encontrados 79,8% dos currículos, em estreita consonância com o estudo de Nunes Sobrinho, Neddermeyer e Almeida (2008).

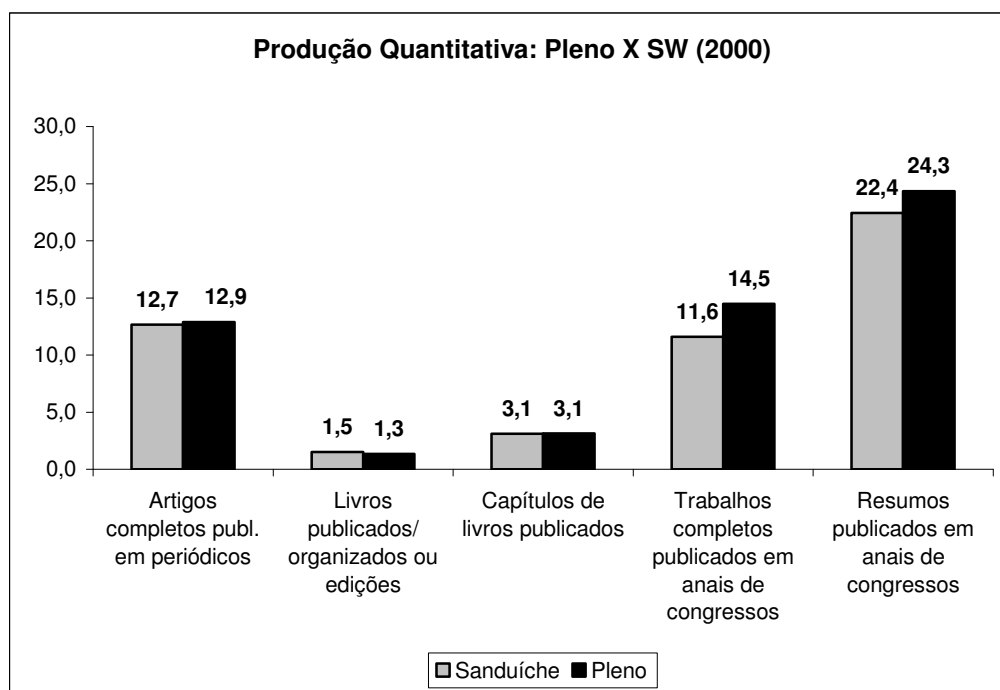
Os dados foram comparados, levando em conta o ano de obtenção do título de doutorado pelos ex-bolsistas, para formar grupos de análise. Ou seja, a divisão em grupos não foi feita a partir da data de concessão das bolsas e sim a partir da data (ano) de obtenção do título. Foi considerada toda a vida acadêmica dos indivíduos pesquisados e não somente os trabalhos publicados após a conclusão do doutoramento, como forma de medir a produção científica total de cada pesquisador.

Como forma de aferir a eficácia do mecanismo acima exposto, tomamos como base, do total de indivíduos, os ex-bolsistas com títulos obtidos em 2000, 2001 e 2002, separadamente, e, posteriormente somamos e efetuamos a média de cada grupo coorte, que possui em comum o ano de titulação do doutorado. Consideramos que isto deu maior amplidão à análise, dados os resultados abaixo descritos. Nesse sentido excluímos os não constantes na plataforma *lattes* e os ex-bolsistas graduados em anos diversos do período de 2000 a 2002. Devido ao fato de que a base de dados disponível para a pesquisa era assimétrica com relação ao quantitativo de doutorados plenos e doutorados sanduíche, notamos que a referida exclusão deu maior equilíbrio, sendo aproveitados 220 casos no doutorado sanduíche e 186 casos no doutorado pleno.

Ressaltamos que há limitação na pesquisa, uma vez que a plataforma *lattes* é de livre inserção, sendo a atualização de responsabilidade dos ex-bolsistas e pesquisadores. Aferimos, também, a possibilidade de erro na grafia do nome fornecido pelo banco de dados da CAPES, o que impossibilita a inserção e localização dos ex-bolsistas no banco de dados *lattes*. Esta aferição, contudo, mostrou que a possibilidade é irrelevante, a não ser que o próprio ex-bolsista tenha completado de forma diversa o nome na plataforma *lattes*.

No caso de ex-bolsistas graduados no ano de 2000, encontramos 42 casos na modalidade Sanduíche e 128 casos na modalidade pleno.

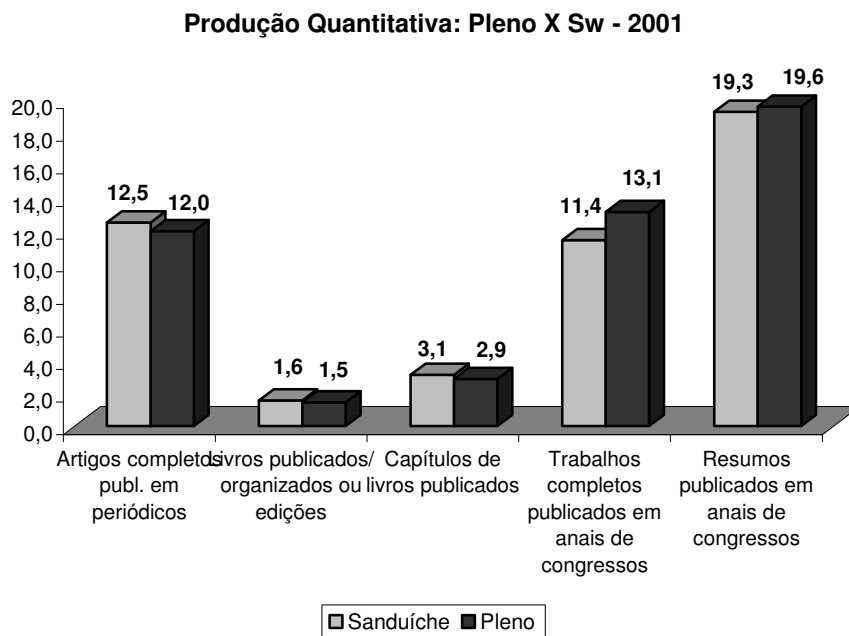
Gráfico 14: Produtividade de ex-bolsistas CAPES de doutorado-pleno e doutorado-sanduiche titulados em 2000



Notamos muita semelhança entre as duas modalidades, no que tange à produtividade científica, tendo a modalidade pleno superado a sanduíche, ligeiramente, nas informações referentes a Trabalhos completos publicados em anais de congressos e Resumos publicados em anais de congressos.

Com relação ao grupo de ex-bolsistas titulados no ano de 2001 encontramos 174 casos no doutorado-sanduiche e 96 casos de ex-bolsistas de doutorado-pleno.

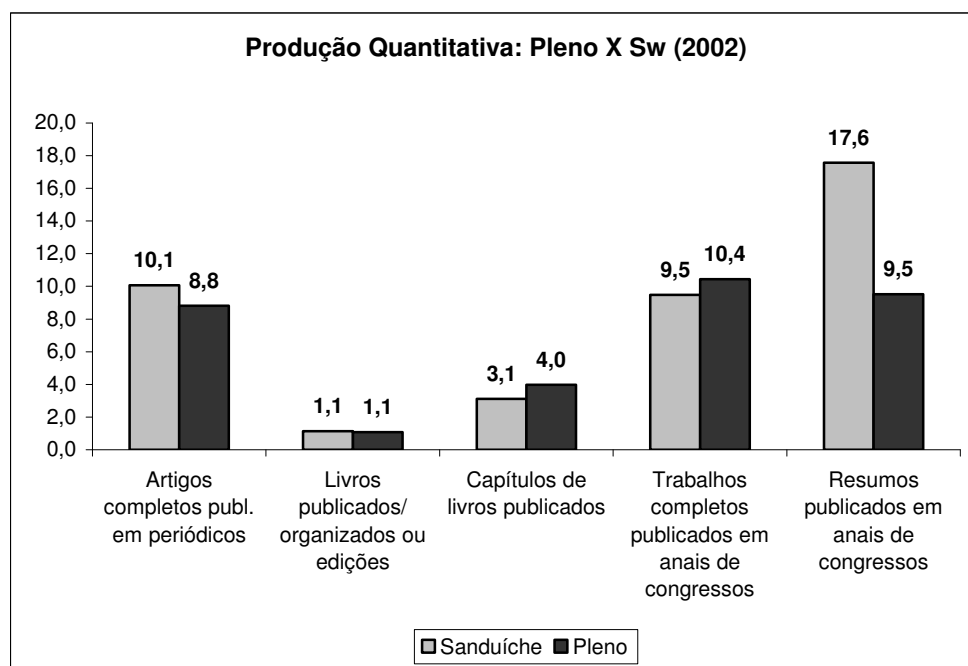
Gráfico 15: Produtividade de ex-bolsistas CAPES de doutorado-pleno e doutorado-sanduíche titulados em 2001



A produtividade quantitativa dos egressos das modalidades de doutorado-pleno e doutorado-sanduíche no exterior, beneficiários de bolsas da CAPES é por demais semelhante para os titulados em 2001 e notamos uma pequena diferença, apenas, no número de Trabalhos completos publicados em anais de congressos, a favor da modalidade pleno.

Para os titulados no ano de 2002, encontramos uma significativa diferença entre casos da modalidade sanduíche e modalidade pleno. Na primeira encontramos 241 casos e na segunda apenas 39 casos.

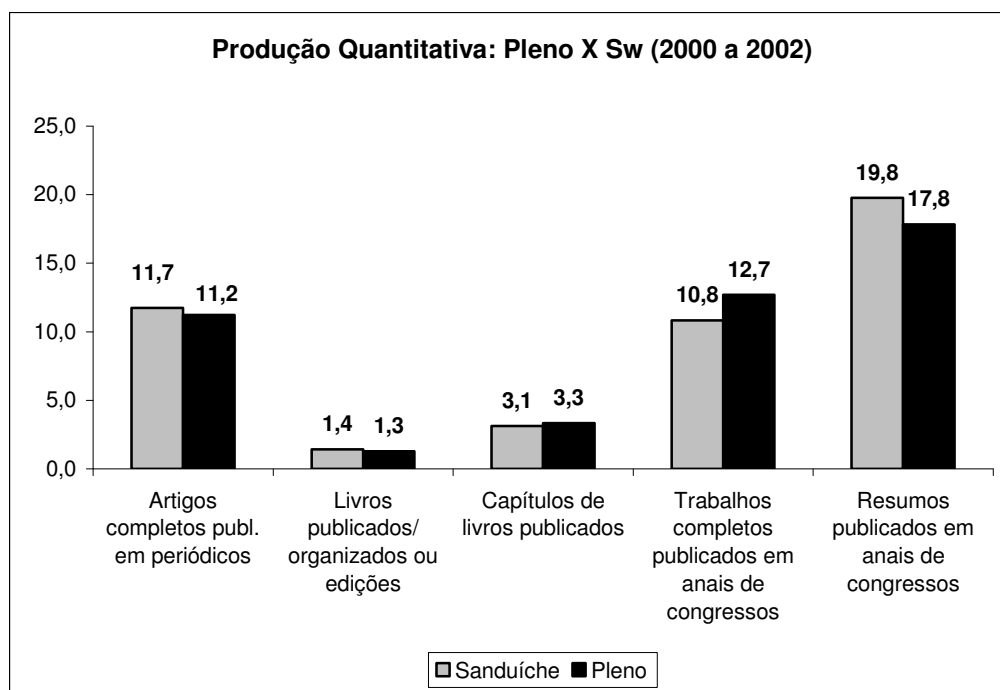
Gráfico 16: Produtividade de ex-bolsistas CAPES de doutorado-pleno e doutorado-sanduiche titulados em 2002



Neste caso também notamos semelhanças entre os beneficiados com a modalidade pleno e modalidade sanduíche. Contudo, há grande discrepância nos dados referentes a Resumos publicados em anais de congressos. Checamos as duas listagens e notamos que, no caso de doutoramento sanduíche, há 9 casos que contabilizam mais de 70 Resumos na carreira. No caso de exclusão desses casos, teríamos uma média de resumos, para o doutorado sanduíche de 14 resumos por ex-bolsista. Ainda assim se observa uma certa superioridade de ex-bolsistas da modalidade sanduíche nesse quesito. Ressaltamos que a discrepância no número de casos entre as duas modalidades pode ter enviesado a análise.

No somatório total dos três anos pesquisados, como média, temos os seguintes resultados:

Gráfico 17: Produtividade média de ex-bolsistas CAPES de doutorado-pleno e doutorado-sanduíche titulados (2000-2002)



Dos resultados obtidos podemos inferir que, em termos quantitativos, a produção científica de ex-bolsistas das duas modalidades é bastante semelhante, com ligeira superioridade dos bolsistas sanduíche em artigos completos publicados em periódicos e livros publicados / organizados ou edições. Em compensação, nas outras três informações pesquisadas há leve superioridade da modalidade pleno, o que demonstra o equilíbrio.

Dado o curto espaço de tempo disponível para a pesquisa, a base de dados se restringiu a pouco mais de 406 bolsistas pesquisados. A opção da CAPES por reforçar a concessão de bolsas no exterior na modalidade sanduíche, no entanto, se mostra efetiva, uma vez que, conforme já explicitado, os custos para a concessão na modalidade pleno são superiores ao da modalidade sanduíche.

Resta, em levantamentos futuros, pesquisar um número maior de casos e dar um caráter mais qualitativo à pesquisa, uma vez que há outras variáveis que podem intervir no resultado, dependendo da área do conhecimento a ser estudada. O caráter mais qualitativo, especificando, também, países destino dos bolsista, podem dar subsídios

concretos à política de concessão de bolsas de estudo no exterior não só da CAPES, como também a outras agências de fomento.

3.7 Conclusão

Neste capítulo procedemos a uma tentativa de mensuração dos resultados obtidos pelos programas e projetos de cooperação internacional implementados pela CAPES.

Observamos que, quanto à política de indução da agência, encontramos que, no que tange a regiões geográficas beneficiárias de projetos de cooperação, há necessidade de incrementar a concessão de projetos para as menos desenvolvidas, notadamente Norte, Centro-Oeste e Nordeste como forma de aumentar a cooperação internacional nessas regiões. No que tange à divisão de projetos de cooperação por Grande Área do conhecimento, notamos maior atividade nas áreas tecnológicas, em conformidade com as diretrizes do IV PNPG. Os programas de cooperação com países do Sul também sofreram significativo acréscimo e, dado que a maioria dos referidos está em fase de execução, uma avaliação mais acurada só poderá ser feita posteriormente.

Notamos incremento na produção científica com colaboração internacional, de acordo com os dados apresentados. No caso específico do programa CAPES/COFECUB, verificamos que esse incremento se replica no número de artigos científicos publicados pelos coordenadores dos projetos e no número de artigos publicados em colaboração com a França.

Quanto à política de concessão de bolsas no exterior da CAPES, que vem privilegiando a concessão na modalidade sanduíche, verificou-se que o rendimento, calculado pela produção científica dos ex-bolsistas é semelhante, representando vantagem considerável na modalidade sanduíche quando consideramos os custos envolvidos nas duas modalidades.

CONCLUSÃO

O presente trabalho procurou discorrer sobre a cooperação acadêmico-científica internacional no Brasil e sua influência na educação superior atual e histórica, enfocando o trabalho e participação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Ministério da Educação do Brasil nesse contexto.

No primeiro capítulo, discorreremos sobre a fase inicial do ensino superior brasileiro, no período compreendido entre o descobrimento do Brasil até a Era Vargas. Foi tentada a associação, ainda que de maneira prévia, entre os principais acontecimentos históricos no que tange à educação do período acima com a à inserção internacional de indivíduos - profissionais, acadêmicos, estudantes, políticos – ou instituições.

Podemos concluir que a decisão política da Coroa Portuguesa de não permitir a abertura de instituições universitárias no Brasil teve conseqüências claras no que tange à conformação do nosso sistema de ensino superior. Mais além, verifica-se que a ausência de universidades fez com que a elite brasileira colonial buscasse seus estudos na Europa, desde nosso descobrimento. Primeiro na Universidade de Coimbra, onde foi observado um grande fluxo de estudantes brasileiros, depois em universidades francesas e belgas.

A constatação acima, apesar carecer de comprovação em termos comparativos com relação à América espanhola, o que poderá ser estudado posteriormente, teve conseqüências claras no pensamento educacional brasileiro.

As primeiras universidades brasileiras denotam uma influência do modelo europeu na sua estruturação. Mais além, há uma mescla de tipos institucionais, notadamente o alemão e francês na conformação dessas universidades, o que pôde ser exemplificada com os casos da USP e a Universidade de Porto Alegre.

Foi possível constatar, ainda, que o fluxo de docentes e pesquisadores europeus ao Brasil foi intenso na criação das primeiras universidades, o que propiciou um ambiente cosmopolita nessas instituições (mistura entre filósofos e cientistas sociais

franceses, cientistas sociais brasileiros formados nos Estados Unidos e institucionalidade alemã, privilegiando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão).

Este ambiente cosmopolita aponta para a necessidade de se estudar as conseqüências desta característica no desenvolvimento universitário brasileiro, especialmente na pós-graduação, que desenvolveu-se com a importante contribuição da formação no exterior de seus idealizadores e com a contribuição da cooperação internacional.

No segundo capítulo foi abordada a expansão do sistema de educação superior brasileiro após a criação das primeiras universidades e a influência da cooperação acadêmica internacional nessa expansão, analisando a criação da CAPES e a influência internacional na conformação do sistema nacional de pós-graduação brasileiro.

Verificamos uma contínua influência internacional tanto na formação de nossas principais agências de fomento à ciência e tecnologia (CAPES e CNPq) em conseqüência do advento da *big science* norte-americana. O fomento à ciência no Brasil, como nos Estados Unidos, tornou-se preocupação do Estado, sendo transformada em instrumento preponderante para o desenvolvimento do país.

A criação do CNPq, à semelhança da *American Science Foundation*, e a preocupação do governo à época de consolidar pesquisas no campo da energia atômica, em voga após a segunda guerra mundial, corroboram a assertiva de que muito nos espelhamos nos Estados Unidos para desenvolver nossa ciência.

O Sistema Nacional de Pós-Graduação foi criado a partir do modelo norte-americano e a CAPES passou a exercer a função, por determinação do Governo Federal, de buscar mecanismos para aperfeiçoar a mão-de-obra, o que era exigido pelo crescimento do setor produtivo brasileiro. Nesse sentido, na mesma via de épocas anteriores, conforme vimos, as principais ações da CAPES se centraram na inserção internacional de nossos pesquisadores, possibilitando o estudo no exterior por meio da concessão de bolsas de estudo. Os estudantes brasileiros de alto nível no exterior, outrora provenientes da elite, foram beneficiados por um programa governamental contínuo de concessão de bolsas.

Pudemos constatar que outras ações ajudaram a definir a CAPES com um perfil extremamente internacionalizado: foram assinados convênios com a Fundação

Rockfeller, Fundação Ford, BID e, posteriormente com o governo francês por meio do COFECUB, o que resultou numa maior institucionalidade ao apoio à inserção internacional.

Igualmente, a avaliação da pós-graduação brasileira traçou seus parâmetros de qualidade tendo em vista o desenvolvimento da ciência e tecnologia no mundo, incluindo a inserção internacional como critério de avaliação preponderante.

Nessa mesma linha, constatou-se que a criação do Portal de Periódicos, justamente pela CAPES, traduziu a demanda da comunidade acadêmico-científica brasileira pela necessidade de se fazer ciência antenada com a produção científica de ponta feita em todo o mundo.

No capítulo subsequente foi feito um exame dos setores internacionais da CAPES propriamente ditos, recentemente conjugados em uma Diretoria de Relações Internacionais.

Concluimos que as atividades da cooperação internacional da CAPES sofreram profundas transformações ao longo do tempo, adaptando-se às novas demandas da comunidade acadêmica, decorrentes do crescimento da pós-graduação brasileira e da evolução científica do país.

Com efeito, notamos que partimos de um modelo de cooperação recebida, baseada em ações individuais, numa primeira fase, que se estendeu até meados da década de 70, passando para um modelo de colaboração mais institucionalizado, envolvendo não só indivíduos, mas sim grupos de pesquisa interagindo, financiando estudantes e docentes vinculados a temas propostos por projetos conjuntos de pesquisa. Estes, em regime de colaboração parcial, uma vez que a ciência brasileira ainda não havia amadurecido suficientemente. Na fase atual, concluimos que figuram mecanismos mais complexos de cooperação, não mais denotando simples assistência, mas trabalho conjunto em programas de pesquisa.

Segundo foi observado, as atividades da cooperação internacional da CAPES ficaram mais complexas, com diversas modalidades de programas e auxílios. Há uma maior interação com os países do Sul e a agência procura, no momento atual, atuar com maior indução frente aos desafios do país e da própria nova configuração da ciência.

Podemos concluir, ainda, que o crescimento aparenta ser desordenado, atendendo a demandas específicas do mercado e do governo, mas ainda sem quantificação adequada de sua eficácia. Em razão da expansão das atividades, neste momento, faz-se necessário o aperfeiçoamento do sistema de avaliação dos projetos de pesquisa e parcerias, para quantificar os resultados alcançados pela cooperação e para otimizar os recursos investidos.

Tentando atender a esses questionamentos, procedemos, no quarto capítulo, a uma tentativa de mensuração dos resultados obtidos pelos programas e projetos de cooperação internacional implementados pela CAPES.

Observamos que, quanto à política de indução da agência, no que tange a regiões geográficas beneficiárias de projetos de cooperação, há necessidade de incrementar a concessão de projetos para as menos desenvolvidas, notadamente Norte, Centro-Oeste e Nordeste, como forma de aumentar a cooperação internacional nessas regiões. Os números da pós-graduação brasileira ainda mostram uma grande concentração, em termos de qualidade e quantidade, na região sudeste, e com menor intensidade, na região sul. Isto se reflete também na cooperação internacional. De fato, não há nenhuma ação relevante na CAPES que busque diminuir essa assimetria, no campo da inserção internacional.

No que tange à divisão de projetos de cooperação por Grande Área do conhecimento, notamos maior atividade nas áreas tecnológicas, em conformidade com as diretrizes do IV PNPG. Os programas de cooperação com países do Sul também sofreram significativo acréscimo e, dado que a maioria dos referidos está em fase de execução, uma avaliação mais acurada só poderá ser feita posteriormente. No entanto, essa expansão parece decorrer tão somente dos projetos de parcerias universitárias, que privilegiam as engenharias. Não há relevância nos dados relativos aos projetos conjuntos de pesquisa, muito mais estratégicos para o desenvolvimento de tecnologias que possibilitem ao aumento do valor agregado de produtos nacionais, por exemplo. Isto é, há necessidade de que a indução às áreas tecnológicas se faça sentir em todos os programas de cooperação internacional da CAPES.

Notamos incremento na produção científica com colaboração internacional, de acordo com os dados apresentados. No caso específico do programa

CAPES/COFECUB, verificamos que esse incremento se replica no número de artigos científicos publicados pelos coordenadores dos projetos e no número de artigos publicados em colaboração com a França. Não há, entretanto, nenhum tipo de mecanismo que avalie o impacto dessa produtividade.

Quanto à política de concessão de bolsas no exterior da CAPES, que vem privilegiando a concessão na modalidade sanduíche, verificou-se que o rendimento, calculado pela produção científica dos ex-bolsistas é semelhante, representando vantagem considerável na modalidade sanduíche quando consideramos os custos envolvidos nas duas modalidades e o problema decorrente da variação cambial implicada na concessão de bolsas de estudo em moedas estrangeiras. Em estudos futuros é necessário dar maior qualidade a esse tipo de avaliação, separando o rendimento dos ex-bolsistas por modalidades de publicação, áreas do conhecimento, dentre outros

No trabalho, fica claro que há um efetivo incremento nas atividades de cooperação internacional da CAPES. Demonstrou-se que esse crescimento foi fundamental para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

Restou demonstrado, também, que o crescimento, apesar de extremamente importante, é por muitas vezes desordenado, atendendo parcialmente tanto às necessidades da economia nacional, dos acadêmicos, quanto à política externa do governo federal. A dissertação mostrou que, dado o volume de recursos investidos, faz-se necessário uma avaliação periódica e sistemática da cooperação internacional levada a cabo pela CAPES, incluindo variáveis que permitam direcionar a utilização dos recursos públicos no setor, de forma a incrementar a produtividade de estudantes e pesquisadores por meio das atividades realizadas no exterior.

Na criação de programas e avaliação dos programas em andamento, torna-se imperiosa a necessidade de explicitar, nos objetivos dos programas, expressando nos Editais e orientações dos mesmos, qual a política e critérios a serem adotados para efetivamente atender às necessidades do país no campo da cooperação acadêmica internacional.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Neuma. Observação Participante e “survey”: uma experiência de conjugação. Em: NUNES, Edson (Org.). *A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BERGAMASCHI, M. A. 1999. Estação experimental de Porto Alegre, disponível em <http://gigamar.com/portal/arquivos/pu/estacao.htm>, acessado em 25/06/2008.
- BIGONHA, R. S. CAPES - ÁREA DE COMPUTAÇÃO - Critérios para Concessão de Bolsa de Estudo no Exterior, 1997. Disponível em <http://www.ime.usp.br/~song/capes/bex.html>. Acessado em 15/03/2008.
- BOSCHI, Caio C. A Universidade de Coimbra e a formação intelectual das elites mineiras coloniais. Coimbra: v. 5, 1991. Trabalho publicado como parte das Actas do Congresso História da Universidade - 7º Centenário da Universidade de Coimbra.
- BRASIL. Parecer CFE. C.E.Su. nº 977/1965. Conselho Federal de Educação/MEC.
- BRASIL. Parecer CFE. C.E.Su. n. 77, de 1969. Conselho Federal de Educação/MEC.
- BRASIL. Lei n. 5540, de 1969.
- BRASIL. Decreto n. 4.631/2003 – revogado.
- BRASIL. Lei 11.502/2007.
- CANTO, M. I. L. C. *A Partnership of Equals? A Study of Academic Collaboration Between Britain and Brazil*. University of Nottingham, 1999 – Tese de Doutorado.
- CANTO, I. O Brasil e a evolução da colaboração científica internacional. In: Saraiva; Cervo. (Org.). *O Crescimento das Relações Internacionais no Brasil*. Brasília: Teixeira Gráfica e Editora Ltda., 2005, v., p. 173-194.
- CANTO, I. e HANNAH, J. Colaboração (Neocolonial) Avançada – um novo Modelo de Parceria entre o Centro e a Periferia. *R B P G*, Brasília, v. 3, n. 6, p. 214-233, dez. 2006.
- CAPES. IV PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação (2005 – 2010). 2004. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acessado em 15/03/2008.
- CAPES. Portaria CAPES n. 66, de 03/08/2004.
- CAPES. História e missão. 2008. Disponível em <http://www.capes.gov.br/sobre/historia.html>. Acessado em 15/03/2008.
- CASTELLS. Manuel. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra. 1999.
- CASTELLS. Manuel. *O poder da identidade. A Era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra. 1999a.

- CASTILLO, Isabel Yopez de. Estudios latinoamericanos en Ciencias Sociales en Bélgica, 1981-2001. Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe 72, abril de 2002
- CASTRO, H., MARINHO, D. e WALTER, M. I. Uma Metodologia Unificada para a Avaliação de Políticas Públicas, Mimeo, 2003.
- CHERMANN, Luciane de Paula. Cooperação Internacional e Universidade: Uma nova cultura no contexto da globalização. São Paulo: Educ, 1999.
- CORDOVA, R. de A.; GUSSO, D. A.; LUNA, S. V. de. A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro. Brasília: CAPES/CRESALC, 1986.
- CÓRDOVA, Rogério de Andrade. A brisa dos anos 50: a origem da Capes. Infocapes, Brasília, v. 4, n. 2, p. 9-20, abr./jun. 1996.
- CUNHA, L. A. C. R. . A Universidade Temporã - O Ensino Superior da Colônia A Era de Vargas. RIO DE JANEIRO: FRANCISCO ALVES, 1980. 295 p.
- CUNHA, L. A. C. R. . A Universidade Crítica - O Ensino Superior Na Republica Populista. RIO DE JANEIRO: FRANCISCO ALVES, 1983. 267 p.
- CUNHA, L. A. C. R. . A Universidade Reformanda - O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. v. 1. 332 p.
- CUNHA, L. A. C. R. . A matriz francesa do ensino superior brasileiro. In: Carlos Benedito Martins. (Org.). Diálogos entre o Brasil e a França: formação e cooperação acadêmica. 1 ed. Recife: Editora Massangana, 2005, v. 1, p. 79-89.
- DICK, T. Depoimento. INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES, Vol. 10 - Nº 4 – Brasília, CAPES, 2002, p. 43 – 52.
- DURKHEIM, Émile. “As regras do método sociológico. In: *Durkheim*. São Paulo. Abril. Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).
- ECO, Umberto. Como se faz uma tese. 13ª. Edição. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- EGLER, Paulo César Gonçalves (Coord.). Avaliação de programas em C&T: aspectos conceituais. Brasília: SECAV/MCT, maio, 21 p.1999. Não publicado.
- ÉSTHER, Angelo Brigato. Universidade: uma "eterna" crise de identidade. In: Seminário acadêmico do mestrado em economia aplicada, 2007, Juiz de Fora. Texto para discussão TD-011/2007, 2007.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. “Trabalho de campo e tradição empírica”. Antropologia Social. Lisboa: Edições 70, 1985
- FAGUNDES NETO, U. , NADER, H. B. e PACKER, A. L. O Portal Capes e o impacto na ciência brasileira. JC e-mail 3064, de 24 de Julho de 2006.
- FARIA, Lina ; COSTA, Maria Conceição da . Cooperação Científica Internacional: Estilos de Atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. Dados - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 159-191, 2006.
- FERNANDES, A. M. A construção da ciência no Brasil e a SBPC. Brasília. Editora UNB, 1990.

- FISCHER, A. MUDANÇA ORGANIZACIONAL NA UNIVERSIDADE: O CASO DA UNOESC CAMPUS DE VIDEIRA-SC, Dissertação de Mestrado - Ano de Obtenção: 2001.
- FRIEDMAN, Thomas L. O Mundo é Plano: Uma breve História do Século XXI. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005
- GAMA, W. ; VELHO, L. . Cooperação Internacional na Amazônia. Estudos Avançados, São Paulo, v. 54, p. 205-224, 2005..
- GEERTZ, Clifford. “Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura”. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIDDENS, Anthony. Tradição. In : ----- . O mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 47-60.
- GIDDENS, Anthony. The Third Way and its Critics. Cambridge: Policy Press, 2000a.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1991.
- GLÄNZEL, W. Bibliometrics as a research field: A course on theory and application of bibliometric indicators – Course Handouts, 2003. Disponível em http://www.norslis.net/2004/Bib_Module_KUL.pdf. Acessado em 12/04/2008.
- GLÄNZEL, W.; SCHUBERT A.; CZERWON, H. J. A bibliometric analysis of international scientific cooperation of the European Union (1985-1995). Scientometrics, Vol. 45, No. 2 (1999) 185-202.
- GLEIGER, R. “Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace”. Stanford. Stanford University Press, 2004.
- GUIMARAES, J. A. Mobilidade inter-universitária entre Brasil e a União Européia. Palestra proferida a Embaixadores da União Européia. Brasília, maio de 2008.
- GUIMARAES, R. . A Diáspora: Um Estudo Exploratório sobre o Deslocamento Geográfico de Pesquisadores Brasileiros na Década de 90. Dados - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 45, p. 705-749, 2002.
- HOLZNER, B.; HARMON, M.: “Intellectual and Organizational Challenges for International Education in the United States: A Knowledge System Perspective”. in International Education in the New Global Era: Proceedings of a National Policy Conference on the Higher Education Act, Title VI, and Fulbright-Hays Programs. ISOP – UCLA, 1988 p. 31 – 65.
- INFOCAPES. Boletim Informativo. CAPES: Linhas de Ação e Programas. Vol. 10, Nº 4 outubro/dezembro 2002, p. 63 – 136.
- INFOCAPES. Relatório da Comissão Internacional de Avaliação sobre o processo de Avaliação do Programa de Pós-Graduação da Capes. INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES VOL.5 - Nº 2 - Brasília, CAPES, 1997. Trimestral, p. 21 – 26.
- KING, Gary, KEOHANE, Robert O., VERBA, Sidney. Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Quantitative Research. Princeton University Press, 1997.

- LEITE, M. Nobel e o índice h. *in* JC e-mail 2876, de 17 de Outubro de 2005. Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=32297>. Acessado em 15/03/2008.
- LETA, J.; CHAIMOVICH, H. Recognition and international collaboration: the Brazilian case. *Scientometrics*, Vol. 53, No. 3 (2002) 325–335.
- LINDBLOOM, C. *The Market System: What It Is, How It works, and What to Make of It*. New Haven: Yale University Press, 2001, 296 p.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9.^a edição. São Paulo: Perspectiva, 2005, 264 p.
- MARTINS, C. B. C. A Formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. In: Maria Susana Arrosa Soares. (Org.). *Educação Superior no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2002, p. 70-106.
- MARX, K. , *Manifesto of the Communist Party*, with F. Engels, em D. Fernbach (ed), *The Revolutions of 1848*, Harmondworth: Penguin, 1973.
- MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 3.^a. Edição. Editora Martins Fontes. São Paulo, 2003.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. *Educar*, Curitiba, n. 21, 2003, p. 289-308.
- MENEGHINI, R. The key role of collaborative work in the growth of Brazilian science in the last ten years, *Scientometrics*, 35 (1996) p. 367–373.
- MORAIS, Francisco. 1949. “Estudantes da Universidade de Coimbra nascidos no Brasil”, em Brasília, Coimbra, Universidade de Coimbra/Instituto de Estudos Brasileiros. Suplemento ao vol. 4.
- MOROSINI, M. C. . Álvaro Magalhães. In: Fávero, M.L; Britto J.. (Org.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 1 ed. Brasília: UFRJ/INEP, 1999, v. , p. 51-55.
- MOROSINI, M. C. ; FRANCO, Maria Estela Dal Pai . *Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896-1934): hegemonia política na construção da universidade*. História da Educação (ASPHE), Pelotas, v. 10, n. 19, 2006.
- MOTA, RONALDO . A CAPES do B. *Jornal da Ciência - SBPC*, 19 out. 2006.
- NEDDERMEYER, D. M. *The Brazilian Policy of Funding Scholarships Abroad: The Case of CAPES*. University of London. Institute of Education. School of Culture, Language and Communication, 2002 – Tese de Doutorado.
- NEDDERMEYER, D. M. *A Política de Formação de Recursos Humanos no Exterior da CAPES: A Visão de Quem Entende do Assunto*. INFOCAPES - Boletim Informativo Vol. 10, Nº 3 julho/setembro, 2002a.
- NEVES, A. A. B. *Cooperação Internacional*. Documento Preparatório para a reunião da Comissão para Implementação da Parceria para Educação Brasil – Estados Unidos (CIPE). Brasília, 1999.

- NEVES, A. A. B. Depoimento. INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES, Vol. 10 - Nº 4 – Brasília, CAPES, 2002, p. 5 – 16.
- NEVES, A. A. B. A Cooperação Acadêmica América Latina e Europa. Palestra proferida na 1ª. Conferência AlBan - Valencia, 13-14 de maio de 2005. Disponível em http://alban.com.pt/documentacion_es.htm. Acessado em 12.05.2008.
- NUNES SOBRINHO, G et ZINN, Y. – Dos custos financeiros da formação de doutores no exterior e conseqüências nas políticas e programas de pós-graduação. Brasília. INFOCAPES. Vol. 8, Nº 2, pg. 7-33. 2001.
- OLIVEIRA, A. B. de e CARVALHO, J. Z. S. A formação de Pessoal de Nível Superior e o desenvolvimento Econômico. Rio de Janeiro. CAPES, 1960.
- OLIVEIRA, A. J. N.; ONUKI, J. e OLIVEIRA, E. Coalizões Sul-Sul e Multilateralismo: Índia, Brasil e África do Sul in CONTEXTO INTERNACIONAL Rio de Janeiro, vol. 28, n. 2, julho/dezembro 2006, pp. 465-504.
- OLIVEN, A. C. . Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). (Org.). A educação superior no Brasil. 1 ed. Brasília - DF: CAPES, 2002, v. 1, p. 31-42.
- PAULA, M. F. C. . USP e URJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. In: José Dias Sobrinho; Dilvo I. Ristoff. (Org.). Avaliação e compromisso público; a educação superior em debate. 1 ed. Florianópolis: Insular, 2003, v. 1, p. 215-230.
- PESSOA, I. L. “Programa de Graduação Sanduíche em Áreas Tecnológicas: Características e Lições da Fase Inicial”. UnB/CDS, 2000 – Dissertação de Mestrado.
- PETERS, Guy. Comparative Politics: Theory and Methods. New York: New York University Press, 1998.
- RHOADES, G; SLAUGHTER, S. Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices. American Academic. Academic Values, Market Values: The Shifting Balance. Volume 1 / Number 1. Junho 2004a.
- ROMANI, J. P. O Conselho Nacional de Pesquisas e a institucionalização da pesquisa no Brasil, in Schwartzman, S. - Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro, Brasília, CNPq, 1982, p.135 – 166.
- ROMANO, R. Passado, presente e futuro da universidade brasileira. Entrevista. Jornal da UNICAMP. Edição 339 – 2 a 8 de outubro, 2006. Disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2006/ju339pag6-7.html. Acessado em 15/03/2008.
- SAMPAIO, Helena. O ensino superior no Brasil. O setor privado. São Paulo, Hucitec-FAPESP, 2000.
- SANTOS, C. M. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.
- SAUL, R. P. Giddens: da ontologia social ao programa político. Sociologias, Porto Alegre, v. Ano 5, n. 9, p. 142-173, 2003.

- SCHMIDT, B. V. Efeitos sociais da ciência. *Correio Braziliense*, Brasília, p. 32 - 32, 21 maio 2000.
- SCHMIDT, B. V. (Org.) ; OLIVEIRA, R. (Org.) ; ARAGON, V. A. (Org.) . *Entre Escombros e Alternativas, Ensino Superior na América Latina*. 1. ed. Brasília: Editora da UnB, 2000. v. 3000a. 310 p.
- SCHMIDT, B. V. *Cooperação Internacional e Reforma Universitária no Brasil*. Agosto de 2005. Não publicado.
- SCHMIDT, B. V. Benicio Viero Schmidt. In: Elide R.Bastos; Fernando Abrucio; Maria Rita Loureiro; José Marcio Rego. (Org.). *Conversas com os sociólogos brasileiros*. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2006, v. 1, p. 203-218.
- SCHMIDT, B. V.; MARTINS, C. B. C. O Acordo Capes / Cofecub no Contexto da Pós-Graduação Brasileira. In: Carlos Benedito Martins. (Org.). *Diálogos entre o Brasil e a França: formação e cooperação acadêmica*. 1 ed. Recife: Massangana, 2005, v. 1, p. 151-164.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Ciência e História da Ciência*, FINEP, Grupo de Estudos sobre o Desenvolvimento da Ciência, Documento de Trabalho nº 2, 1976, disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/>. Acessado em 15/03/2008.
- SCHWARTZMAN, S. *Um Espaço para a Ciência - a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/>. Acessado em 15/03/2008.
- SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. *Estudos Avançados*, Jan/Apr 2006, vol.20, n.56, p.161-189.
- SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. 20 (56): 161-90, 2006.
- SILVA, D. H. da . *Cooperação internacional em ciência e tecnologia: oportunidades e riscos*. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. Ano 50, p. 1-26, 2007.
- SLAUGHTER, S. e LESLIE, L. *Academic Capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*". Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997
- SLAUGHTER, S. e RHOADES, G. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*". Baltimore: Johns Hopkins University Press 2004.
- SMITH, Adam, *The Wealth of Nations*, editado por Andrew Skinner, Harmondsworth: Penguin, 1976.
- SOUTO, A. J.; REINERT, José Nilson. *Cooperação Interuniversitária Internacional: o caso da UFSC*. In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária, Alianças Estratégicas, Integração e Gestão Universitária, 2004, Florianópolis.
- SOUZA, R. A. *O Pragmatismo de John Dewey e sua Expressão no Pensamento e nas Propostas Pedagógicas de Anísio Teixeira*. PUC-PR, 2005 – Dissertação de Mestrado.

- SPAGNOLO, F. Assessment of Graduate Programmes: The Brazilian Case. SPRU/University of Sussex, 1989 - Tese de doutorado.
- SPAGNOLO, F. Avaliação do Ensino Superior: Dez Lições da Inglaterra. INFOCAPES - Boletim Informativo, Brasília - DF, v. 8, n. 1, p. 7-41, 2000.
- SPAGNOLO, F. Bolsas de Estudo no Exterior: um programa estratégico e os ajustes necessários. Boletim Informativo Vol.3 Nº 3-4, p. 4-16, 1995.
- TEIXEIRA, A. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969/Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989 vi, 186p.
- AZEVEDO, F. de. Manifesto dos pioneiros da educação, 1932.
- TRINDADE, H. Brasil. Pensadores y forjadores de universidades creadas a partir de la independencia *in* Pensadores y Forjadores de la Universidad Latinoamericana. Guadilla, C. G. (Ed.) Serie Pensamiento Universitario Latinoamericano, Unesco/Iesalc, Cendes. Caracas, 2008.
- THE BOLOGNA DECLARATION. Joint declaration of the European Ministers of Education. 19 de junho de 1999. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf . Acessado em 15/03/2008.
- UASD, página oficial da Universidade Autônoma de Santo Domingo http://www.uasd.edu.do/website/detalles/informacion_general.html
- VELHO, L. Formação de Doutores no País e no Exterior: Estratégias Alternativas ou Complementares? DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 44, nº 3, 2001, pp. 607 a 631.
- VIZENTINI, P. G. F. Da barganha nacionalista à Política Externa independente: uma política exterior para o desenvolvimento/1951-64, USP. Tese de Doutorado. Ano de Obtenção: 1993
- WEBER, M., Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva, Vol. 1, Brasília, Editora da UnB, 1991.
- WEBER, M., Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva, Vol. 2, Brasília, Editora da UnB, 1991.
- WEBER, Max. “Metodologia das Ciências Sociais, parte 1. 4ª. Edição. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.