

INTERNACIONALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM IES BRASILEIRAS: COOPERAÇÃO INTERNACIONAL TRADICIONAL E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL HORIZONTAL¹

Marília Costa Morosini*

RESUMO: A produção do conhecimento científico no país está sediada, prioritariamente, na pós-graduação. Este artigo analisa a cooperação internacional nesse nível de educação. As fontes dos dados são relatórios institucionais e informações com técnicos do CNPq e da Capes e abordam: acordos bilaterais e multilaterais, estrangeiros com bolsa no país e brasileiros com bolsa no exterior. As análises confirmam a presença do modelo periférico de internacionalização nas IES, apesar da crescente internacionalização na pesquisa e na pós-graduação do país. Apontam também para a convivência de dois modelos de cooperação internacional: a predominância do modelo de Cooperação Internacional Tradicional – CIT, fundamentado na competitividade e na ocupação de espaço no mercado globalizado, e a tendência, embora de menor porte, a partir de 2003, do modelo de Cooperação Internacional Horizontal – CIH, fundamentado na consciência internacional e no fortalecimento da capacidade científica endógena dos parceiros mais fragilizados.

Palavras-chave: Educação Superior; Internacionalização da Educação Superior; Cooperação Internacional Tradicional; Cooperação Internacional Horizontal; Produção de Conhecimento.

INTERNATIONALIZATION OF THE KNOWLEDGE PRODUCTION ON BRAZILIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: INTERNATIONAL TRADITIONAL COOPERATION AND INTERNATIONAL HORIZONTAL COOPERATION

ABSTRACT: The Brazilian scientific knowledge production is realized, basically, in the graduate education level. This paper analyses the international cooperation in this education level. The sources of the dates are institutional reports and information with the staff of the CNPq and CAPES and studies about bilateral and multilateral agreements, foreign with scholarship in the country and Brazilians with scholarship in the other countries. The results confirm the presence of the internationalization periphery model in the HEIs despite the expansion of the internationalization at the research and at the graduate level. The results show the coexistence of the two internationalization models: the predominance of the traditional international cooperation – CIT, based in the competition and in the collocation in the globalized labor market and the tendency, in spite of little, from 2003, of the Horizontal International Model - CIH, based at the international consciences and in the consolidation endogen scientific capacity of more fragile partners.

Keywords: Higher Education; Internationalization of the Higher Education; International Traditional Cooperation; International Horizontal Cooperation; Knowledge Production.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: marilia.morosini@puccrs.br

A sociedade do conhecimento identifica como marco da educação superior a acentuada expansão das instituições com influência marcante da globalização. A globalização da educação superior é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, como mundialização, internacionalização da educação superior, cooperação internacional, que, similar a outros fatos sociais, sofre interferência de tempo e espaço. Assim, podemos citar: a *dimensão internacional* – presente no século XX, caracterizando-se por ser uma fase incidental mais do que organizada; a *educação internacional*, atividade organizada preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e a *internacionalização da educação superior*, posterior à guerra fria, processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior (MOROSINI, 2006). “Nos últimos anos, porém, avançou-se para um novo patamar. A nova transnacionalização é muito mais vasta que a anterior e a sua lógica, ao contrário desta, é exclusivamente mercantil” (SANTOS, 2004. p. 18).

Nesta trajetória do processo internacional na educação superior, modelos e estratégias estão sendo propostos. É com o intuito de cooperar para a discussão sobre qual modelo seguir, ou mesmo optar por um modelo híbrido, que este artigo analisa a cooperação internacional na produção de conhecimento – pesquisa e pós-graduação em IES brasileiras. Os dados da pós-graduação são oriundos de relatórios institucionais do CNPq e da Capes disponíveis nos respectivos sites, e de informações de técnicos dessas agências de fomento. Merecerão estudos: acordos bilaterais e multilaterais, bolsas para capacitação de brasileiros no exterior, presença de estrangeiros em IES nacionais, entre outras.

1. Internacionalização na produção de conhecimento

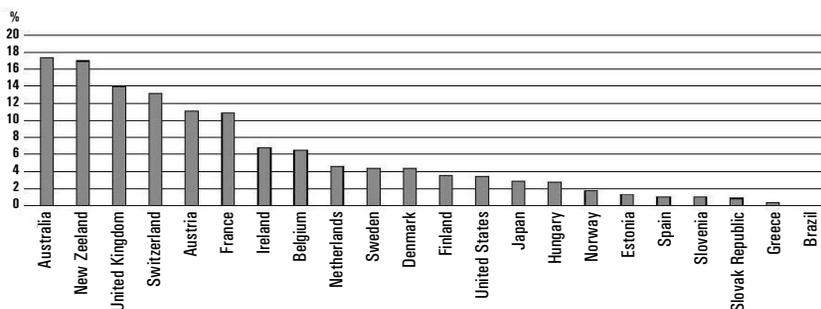
A internacionalização da educação superior pode ser analisada em diferentes planos, tais como o plano do sistema de educação superior e o plano da instituição universitária. Em termos de compreensão da internacionalização da educação, esses planos estão interconectados porque as instituições estão alocadas em um país, no caso do Brasil, que regula, avalia e supervisiona a educação superior.

1.1. Internacionalização da educação superior – perspectiva de sistemas

A internacionalização da educação superior na perspectiva de sistemas de educação pode ser compreendida em termos de modelos. O modelo de *Cooperação Internacional Tradicional – CIT*, caracterizado por relações de competitividade entre as instituições de educação superior (IES) na captação de sujeitos e de consumidores. A ênfase é posta nos contatos internacionais e nas atividades que fortalecem as IES, principalmente as de pesquisa e de pós-graduação (BROVETTO, 1998).

Segundo dados da OECD e do Institute for Statistics da Unesco, para 2005, mais de 2,7 milhões de estudantes da educação terciária estão matriculados em países estrangeiros, o que representa um aumento de 5% em relação ao ano anterior. França, Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos recebem mais de 50% de todos os estudantes estrangeiros do mundo². Entre os países com mais alto percentual de estudantes estrangeiros na educação terciária destacam-se Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e Suíça.

Gráfico 1. Estudantes estrangeiros na educação terciária, 2005



Fonte:

Mesmo para o Brasil, que apresenta baixo percentual de estudantes estrangeiros na educação terciária quando comparado aos outros países, essa situação vem se alterando, e tanto Portugal quanto Espanha têm apresentado crescimento no número de acordos com nosso país (CARVALHO, 2007).

Frente à importância da cooperação internacional para o desenvolvimento dos países e à expansão desenfreada da educação superior

(AUPETIT, 2005), bem como a potencialidade da educação ser considerada um bem gerenciado pelo mercado, a Unesco, em 1995, clama que a cooperação internacional deve

lograr invertir el proceso de decadencia de los centros de docentes de los países en desarrollo, y en particular de los menos adelantados», para lo cual «es esencial que los organismos internacionales y nacionales de financiación de desarrollo, las organizaciones y fundaciones no-gubernamentales y la comunidad universitaria en general consideren el apoyo a los centros de educación superior de los países en desarrollo como indispensable para el desarrollo general del sistema educativo y para el fomento de la creación de capacidades endógenas (UNESCO, 1995, p. 20).

Nesse movimento de denúncia do acirramento do desenvolvimento do norte e do subdesenvolvimento do sul, Didriksson (2005) propõe um modelo de cooperação internacional para a América Latina e para o Caribe denominado de *Cooperação Internacional Horizontal – CIH*, com base na solidariedade e na consciência internacional. Esse modelo se oporia ao modelo tradicional de cooperação internacional, no qual o mercado tem o domínio dos princípios. O autor afirma que o propósito fundamental da cooperação internacional

debe ser fortalecer los componentes claves de la integración y la articulación de los sujetos, instituciones, agencias y recursos para garantizar un tipo de cooperación horizontal compartida y que evite sustituir, alterar o dirigir la iniciativa local. El desarrollo de una capacidad propia o su potenciación local, sub-regional y regional debe ser el objetivo central de las nuevas formas de cooperación. Ello significa que los actores locales son los principales responsables del diseño y formulación de las propuestas, programas y proyectos de cambio y los actores principales del proceso de transformación (DIDRIKSSON, 2005, p. 25).

1.2. Internacionalização da educação superior – perspectiva institucional

A internacionalização, na perspectiva institucional, também pode ser compreendida em termos de modelo. Dois modelos tipo-ideal weberiano são propostos: *modelo central* de internacionalização da educação superior e o *modelo periférico*. O primeiro é um processo que incorpora uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e organização da educação pós-secundária. O segundo é um processo que

se caracteriza pela presença de atividades internacionais em alguns setores da IES (WITT apud MOROSINI, 2006).

A internacionalização em nível de funções universitárias e de indicadores pode ser sintetizada em: Internacionalização da Docência (matriz curricular, comunidade docente e mobilidade estudantil); Internacionalização da Investigação; Internacionalização da Extensão e das Atividades Extracurriculares; Internacionalização da melhora contínua da gestão e do sistema universitário (MADERA, 2006).

No Brasil, constatou-se que a presença de alunos estrangeiros na graduação, embora esteja crescendo a partir deste século, é ainda incipiente³. A rota vice-versa, ou seja, o intercâmbio na graduação para outros países também é ainda incipiente. Anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a realização de graduação (ou parte dela) em outros países apresentava uma série de empecilhos quanto ao reconhecimento do diploma. Com a flexibilização da graduação, há tendência da consecução de intercâmbios para aprimorar a qualidade no ensino.

É de registrar a qualificação prévia à pós-graduação, denominada graduação sanduíche. A Capes/CNPq vem concedendo bolsas para graduação sanduíche. Em janeiro de 2007, essa modalidade perfazia 17% (350 bolsas), dos quais 344 eram para os USA, a França e a Alemanha. Da mesma forma, os estudantes brasileiros eram prioritariamente originários do Sudeste (176) e do Sul (113).

Já pela sua natureza de berço da produção científica e da circulação do conhecimento entre pares acadêmicos, a pesquisa e a pós-graduação são avaliadas pelo grau de internacionalização dos seus programas e de suas produções. Quanto mais presente se fizer essa característica nos cursos e/ou programas melhor será a classificação dos mesmos, pois parte-se do princípio de que o grau de impacto na qualidade será maior. Na avaliação dos programas no triênio 2004 – 2006, divulgada pela Capes, de um total de 2266 programas somente 3,3% atingiram o grau 7 e 6,4%, o grau 6, que indicam a internacionalização (CAPES, 2007).

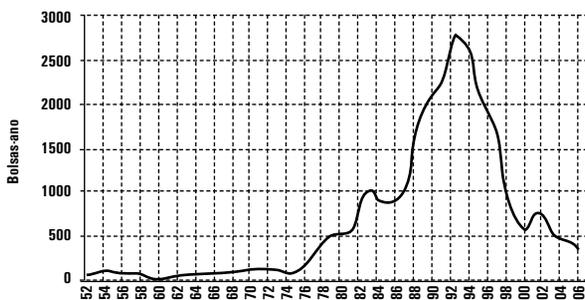
2. Cooperação Internacional na pós-graduação brasileira

No Brasil, a produção do conhecimento científico tecnológico baseado na pesquisa está concentrada na pós-graduação. A Cooperação Internacional Inicial, via de regra, começa com a capacitação no exterior de professores e alunos de doutorado, que, no decorrer de sua vida acadêmica, estabelecem laços não só do ponto de vista de consumo de bibliografia, mas de relações acadêmicas com seus pares e respectivos departamentos universitários e/ou centros de pesquisa onde estagiaram. Esse movimento possibilita a Cooperação Internacional Avançada, caracterizada pela produção de conhecimento através de projetos de pesquisa conjuntos. A construção de redes acadêmicas apoiadas por editais financiadores direciona o desenvolvimento de pesquisas e de formação de recursos humanos com centros de origem de formação no exterior.

A cooperação internacional na pós-graduação é gerida basicamente pela Capes/MEC e pelo CNPq/MCT. Ambas as agências vêm atuando em áreas similares. No CNPq, as atividades de pesquisa estão sendo resgatadas, mas, ainda assim, 60% de seus apoios são destinados a bolsas, ou seja, a capacitação.

2.1. Cooperação internacional inicial – Formação de recursos humanos

A formação de docentes brasileiros no exterior⁴ está intimamente associada ao desenvolvimento histórico social do país. A partir de 1970, a política nacional de Ciência e Tecnologia (MOROSINI, 1995) determinada pelos PNPGs (Planos Nacionais de Pós-graduação), objetivou, inicialmente, a expansão da pós-graduação no país e a conseqüente capacitação dos profissionais a ela ligados. A qualificação no exterior se instalou, já que o Brasil contava com pouquíssimos programas de mestrado e menos ainda de doutorado. Analisando o período de 1952 a 2006, constatamos que o maior volume de bolsistas do CNPq no exterior ocorreu nos anos de 1992-1993. A partir dessa data o número de bolsas no exterior veio diminuindo.

Gráfico 2. Evolução do número de bolsas no exterior, Brasil, 1952 – 2006

Fonte: CNPq. Relatório Institucional. 2003 – 2006

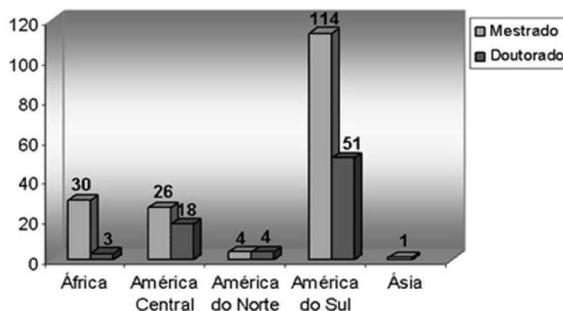
As parcerias universitárias binacionais Capes foram iniciadas em 2001 e objetivam, principalmente, o aumento do intercâmbio de estudantes de graduação, além de fomentar o intercâmbio de alunos de pós-graduação e professores. As parcerias são implementadas entre universidades brasileiras e estrangeiras, sendo fundamental a garantia do reconhecimento mútuo dos créditos aos alunos na área escolhida pelo projeto. O programa busca ainda a aproximação das estruturas curriculares entre as instituições e os cursos participantes. Os acordos internacionais são realizados com: Alemanha, Argentina, Chile, China, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Holanda, Itália, Portugal, Timor-Leste, Uruguai e Multinacional (ROSA, 2008).

O programa *multinacional* inclui o PEC-PG (Programa Estudante Convênio da Pós-Graduação), que apoia a concessão de bolsas de mestrado e doutorado, visando ao aumento da qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior dos países em desenvolvimento⁵ com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Cultural e/ou Educacional. Essas bolsas são concedidas em todas as áreas de conhecimento nas quais existam programas de pós-graduação que emitam diplomas de validade nacional.

Entretanto, o número de professores e alunos estrangeiros nas IES brasileiras é ainda incipiente. No gráfico 3, a América do Sul se destaca como fonte de alunos estrangeiros que estudam no Brasil, seguida da África. Tais dados atestam a pouca atratividade do Brasil para a produção

de conhecimento. O setor de cooperação internacional da Capes aponta como possível razão o desconhecimento dos alunos estrangeiros sobre o Brasil. A língua oficial utilizadas nas IES brasileiras também tem se constituído em empecilho.

Gráfico 3. Programa PEC-PG - Bolsas implementadas/continente, CNPq, 2000 a 2006.



Fonte: ASCIN, CNPq/2007

O fomento à vinda de pesquisadores e docentes de reconhecida competência ao Brasil é apoiado pela Capes. São eles: Escola de Altos Estudos (EAE), projetos para a realização de cursos monográficos de alto nível, inclusive intensivos, oferecidos por professores visitantes de elevado conceito internacional, em até quatro meses, 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 participantes⁶; 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 coorientação em IES brasileiras pelo período mínimo⁷ de quatro meses.

Hoje, com a consolidação da pós-graduação no país, o processo de qualificação no exterior – bolsistas no exterior, 1996 – 2001 e 2007, continua a se fazer presente, mas com outros contornos. No gráfico 4,

constatamos que os percentuais de bolsa referentes a doutorado pleno se mantêm, seguidos do crescimento das bolsas de doutorado sanduíche e do estágio pós-doutoral. Da mesma forma, as bolsas de mestrado e de especialização no exterior praticamente não existem: o sistema de pós-graduação brasileiro dá conta perfeitamente desses níveis de qualificação.

Gráfico 4. Bolsistas no exterior, CNPq, Brasil 1996 - 2001 - 2007



Fonte: CNPq. Relatório Institucional. 2003 - 2006, 2007.

É nítida a concessão de bolsas para países do norte: em 2007, destacam-se a França, os Estados Unidos, com mais de 500 bolsistas cada um, seguidos por Alemanha (214), Espanha (270), Grã-Bretanha (168) e Portugal (159). As bolsas no exterior são para doutorado (32,44), doutorado sanduíche (32,06), pós-doutorado (18,23) e graduação sandwiche (17).

No CNPq, a concessão de bolsas no exterior para brasileiros pela cooperação internacional, atualmente, se aplica exclusivamente aos convênios DAAD⁸ (Alemanha), CESMAT⁹ e IAS¹⁰ (França) e os Centros de Estudos Brasileiros da Universidade de Oxford (Reino Unido) e da Universidade de Salamanca (Espanha).

Na Capes (Tabela 1), constatamos que os países que mais atraem a formação de brasileiros são os mesmos do CNPq, ou seja, França, USA, Alemanha, Espanha, Grã-Bretanha e Portugal, como também o tipo de bolsa: doutorado, doutorado sanduíche e pós-doutorado.

Tabela 1. Bolsistas no exterior por país de destino, Brasil, 2007

Programa: Bolsas nr

Período: janeiro-2|janeiro-2007

Pais de Destino	Doutorado	Doutorado Sanduiche	Especialização	Mestrado	Pós-Doutorado
França	116	167			76
Estados Unidos	191	130		2	94
Alemanha	68	59			24
Espanha	41	79		1	49
Portugal	23	86		2	48
Grã-bretanha	112	32			24
Austrália	25	10			9
Canadá	37	19			28
Itália	15	30			5
Bélgica	7	3			3
Holanda	14	12			2
Argentina	1	4			1
Suécia	2	7			1
Suíça	5	4			2
Nova Zelândia	4	2			1
México	3	4			1
Austria	1	1			1
Irlanda		1			2
Noruega		2			1
Escócia	2	3			
África Do Sul	1				1
Japão		2			
Panamá		2			
Polónia	1	1			
Porto Rico					
China					1
Haiti					1
Libano					1
Timor Leste			1		
Uruguai		1			
Total	669	661	1	5	376
Percentual	39,1	38,6	0,05	0,3	22,0

Fonte: Capes. Relatório de gestão, 2007

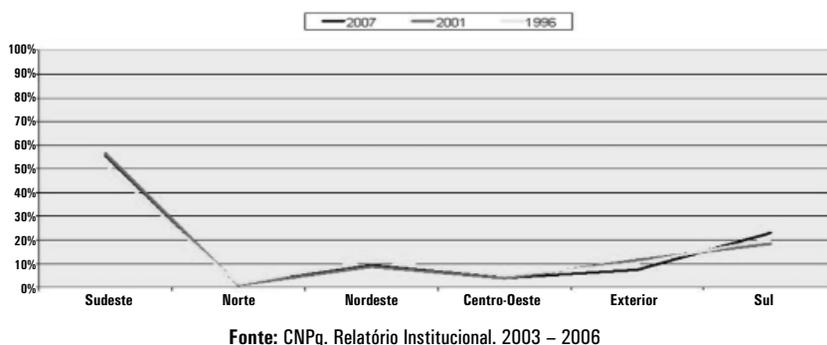
A origem dos bolsistas que estão no exterior é marcadamente a região Sudeste (Tabela 2 e Gráfico 5), refletindo a concentração do desenvolvimento socioeconômico brasileiro, da pós-graduação e da pesquisa científica. De um total de 2.062 bolsistas no exterior, em 2007, eram oriundos do Sudeste 1.146, dos quais 424 (sanduíche), 318 (doutorado), 224 (pós-doutorado). Já a região Norte exportou somente 20 bolsistas, dos quais 6 (doutorado), 4 (doutorado sanduíche) e 3 (pós-doutorado). O estado de São Paulo merece destaque: 632 bolsistas, predominando o doutorado sanduíche e o pós-doutorado, enquanto que Rondônia tinha somente 1 bolsista em doutorado.

Tabela 2. Origem dos bolsistas brasileiros no exterior, Capes, 2007

Região	Unidade da Federação	Doutorado	Doutorado Sanduíche	Especialização	Mestrado	Pós-Doutorado
Exterior	Exterior	84				68
	Total	84				68
Norte	Pará	5	3			2
	Amazonas		1			1
	Rondônia	1				
	Total	6	4			3
Nordeste	Pernambuco	31	20			1
	Ceará	21	11			7
	Bahia	12	6			3
	Paraíba	10	3			1
	Rio Grande do Norte	7	7			2
	Alagoas		3			
	Total	81	50			14
Sudeste	São Paulo	141	261		1	152
	Rio de Janeiro	102	104		3	55
	Minas Gerais	73	54			17
	Espírito Santo	2	5			
	Total	318	424		4	224
Sul	Rio Grande do Sul	68	103			32
	Santa Catarina	44	33			16
	Paraná	35	22			6
	Total	147	158			54
Centro-Oeste	Distrito Federal	30	21	1	1	12
	Goiás	3	4			1
	Total	33	25	1	1	13
Total Geral	1.712	669	661	1	5	376

Fonte: Capes. Relatório de gestão, 2007

A trajetória de concentração do intercâmbio internacional com as mesmas regiões do país vem se confirmando através dos tempos e reflete a desigual distribuição dos programas de pós-graduação no país. No gráfico 6, os dados do CNPq apontam que, em 1996, 2001 e 2007, os bolsistas originários, institucionalmente, da região Sudeste são o maior número no exterior, seguido, muito de longe, da região Sul e das outras. Constata-se que as análises realizadas para a Capes se referendam no CNPq e vice-versa.

Gráfico 5. Origem dos bolsistas brasileiros no exterior, CNPq, 2007

Esses dados refletem o desenvolvimento diferenciado entre os estados brasileiros – São Paulo é responsável por 55% da ciência nacional e 30% dos doutores (Gráfico 6).

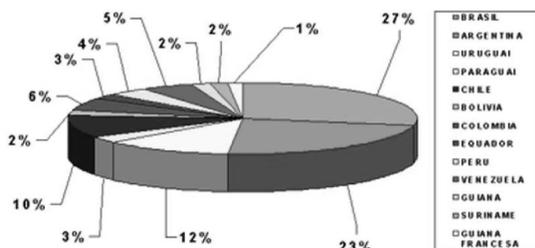
2.2. Cooperação internacional avançada – Produção conjunta de conhecimento

A produção conjunta de conhecimento é a forma mais elaborada de cooperação. Via de regra, antes da realização dessa produção, é necessário que outros laços tenham sido construídos para que existam equipes de ambos os lados para a realização do projeto de pesquisa.

Os acordos bilaterais são programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros. São financiadas missões de trabalho (intercâmbio de professores), bolsas de estudo (intercâmbio de alunos), além de uma quantia para o custeio das atividades do projeto. É imprescindível que os grupos de pesquisa brasileiros integrem programas de pós-graduação reconhecidos pelo MEC, preferencialmente com conceitos 5, 6 ou 7, na avaliação da Capes.

No CNPq, a sistemática da cooperação internacional foi aprimorada a partir de 2003 com a reformulação de alguns convênios celebrados entre o CNPq e os outros países congêneres e também com o fortalecimento de programas no âmbito bilateral e multilateral. Esses convênios passaram a definir claramente as linhas de cooperação e os interesses recíprocos, sendo objeto de editais e chamadas públicas. Atualmente, são 37 convênios em vigor com 24 países.

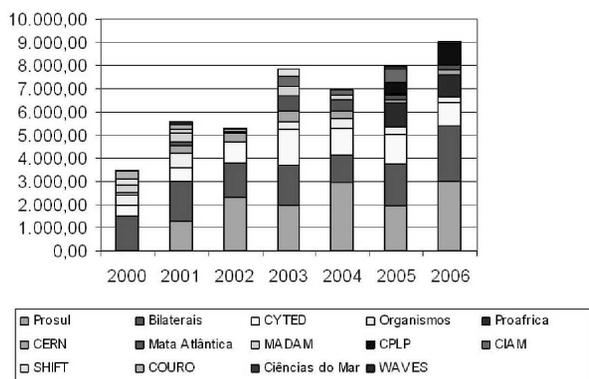
Silva (2007) aponta que, no período 2000 a 2006, foram apoiados 567 projetos conjuntos no âmbito de 31 Convênios Bilaterais. O total

Gráfico 7. Prosul - Participação dos países da América do Sul, ASCIN - 2001 a 2005

Fonte: ASCIN, 2007

O Programa Ciências Sociais Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) visa a apoiar iniciativas em Ciências Sociais com ênfase em Sociologia, Antropologia e Ciência Política, de interesse comum entre os países da CPLP, ampliando-se assim a cooperação, a capacitação, e intensificando os esforços cooperativos de pesquisa em Ciências Sociais, com o fomento e a articulação entre os organismos multilaterais e os projetos de cooperação.

Considerando somente o ano de 2006, o valor de financiamento do CNPq é de 9 milhões de reais e, se nos detivermos nas bolsas financiadas, de um total de 146, 105 foram para estrangeiros no Brasil e 41, para brasileiros no estrangeiro. A predominância do apoio a estrangeiros pode ser explicada pela predominância de acordos com países em desenvolvimento.

Gráfico 8. Prosul - Participação dos países da América do Sul, ASCIN - 2001 a 2005

Fonte: ASCIN, 2007

É ainda de registrar que o CNPq possui Convênio com a Academia de Ciências para os Países em Desenvolvimento (TWAS), que tem por objetivo estimular a formação de jovens pesquisadores provenientes de países em desenvolvimento. O apoio ocorre pelo financiamento (CNPq) de bolsas de doutorado (GD), pós-doutorado (PDJ) e estágios de curta duração (ESN) a jovens pesquisadores estrangeiros em instituições brasileiras.

As atividades da cooperação acadêmica internacional fomentadas pela Capes, nos últimos anos, têm apresentado as seguintes características: **(a)** expansão, adaptabilidade e complexificação de ações e programas; **(b)** maior indução institucional em detrimento de programas e fomento executados por iniciativas individuais pontuais; e **(c)** maior interação com países do sul (cooperação sul-sul) (ROSA, 2008).

Algumas considerações

A política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação está sendo direcionada, via Plano de Aceleração do Crescimento – PAC da Ciência, para a expansão e a consolidação do sistema nacional de C, T & I; a promoção da Inovação Tecnológica nas empresas; a pesquisa, o desenvolvimento e a inovação em áreas estratégicas (editais específicos), como biotecnologia, nanotecnologia, tecnologia da informação e comunicação, agronegócios, insumos para a saúde e energia nuclear, objetivando acompanhar o concerto internacional. Também é identificada a busca de desenvolvimento social (MCT, 2007). Paralelamente a tais políticas, há um desaquecimento da demanda por balcão, ou seja, ao fomento de temáticas de livre escolha do pesquisador, como ofertas para áreas não-prioritárias.

O desenvolvimento histórico e as políticas nacionais de C & T vêm acarretando, na realidade brasileira em termos de IES, o predomínio do *modelo periférico* de internacionalização da educação superior, ou seja, a internacionalização está focada na pós-graduação, e não na universidade como um todo. E mesmo quando consideramos a pós-graduação, não há distribuição igual do grau de internacionalização entre programas, tampouco dentro de um mesmo programa de pós-graduação.

Há programas altamente internacionalizados, com redes acadêmicas internacionais consolidadas, com a presença constante de qualifica-

dos pesquisadores estrangeiros, com publicações internacionais conjuntas de qualidade, com a presença de nossos pesquisadores em universidades estrangeiras na função de professores ou palestrantes. Mas também há programas com nenhum ou quase nenhum grau de internacionalização, voltados à realidade brasileira e/ou regional. Em outras palavras, os programas de pós-graduação se distribuem entre os níveis mais altos e os menores níveis de internacionalização.

Identifica-se também, quando consideramos a perspectiva de sistemas de educação superior, a predominância do modelo de Cooperação Internacional Tradicional – CIT, com a manutenção da qualificação sul-norte, já agora para programas e áreas específicos, e não somente para qualificação por demanda isolada.

Paralelamente, as políticas têm direcionado as ações para um aumento da cooperação sul-sul, que caracterizaria a CIH – Cooperação Internacional Horizontal. As principais agências gestoras da C, T&I do país apresentam oferta para o intercâmbio com países em desenvolvimento, também via editais.

Em síntese, de políticas públicas à predominância das relações sul-norte, passa-se a conviver com a tendência de relações sul-sul. Embora seja reconhecida a importância da internacionalização sul-norte pelo conhecimento acumulado nos países desenvolvidos, a internacionalização sul-sul, além da solidariedade inerente às relações entre países em desenvolvimento, acarreta o fortalecimento desses blocos, necessário num mundo transnacionalizado.

É importante ressaltar que todo intercâmbio tem dupla face. A expansão sul-sul pode ser decorrente também de interesses comerciais brasileiros, ou seja, a mesma lógica da CIT pode estar sendo usada na CIH. Explicando melhor, à medida que qualificamos os países em desenvolvimento, vamos construindo laços mais fortes de intercâmbio, como o acolhimento à realização de mestrado, doutorado e pós-doutorado, a construção de redes acadêmicas e outros laços mais, inclusive, comerciais, como a venda de livros, o envio de professores palestrantes, a prestação de consultorias, etc.

Araújo (2007) alerta que o aumento das relações sul-sul pode também ser decorrente da maior visibilidade das agências de fomento pela sistematização e pela organização das ações que já vinham sendo realizadas.

Nessa vivência de um modelo institucional periférico de internacionalização, detectamos, em nível de sistema de educação superior, a convivência da cooperação internacional tradicional com a cooperação internacional horizontal. Na caminhada do fortalecimento da CIH, é importante considerar como desafios: o desenvolvimento de uma política de diálogo e de intercâmbio; o trabalho em redes; a existência de fundos de organismos multilaterais; a presença de uma cultura de solidariedade internacional e do mútuo reconhecimento das capacidades de cada país ou região; o desenvolvimento da mobilidade acadêmica e estudantil; a colaboração em nível interinstitucional; a capacitação de expertos e técnicos; bem como a existência de reuniões para implantar programas de colaboração e a participação das IES da região nos foros internacionais (DIDIKSSON, 2005).

Antes de concluirmos o texto, é importante apontar os limites do estudo por modelos. Weber (1994. p. 6) os considerava tipos-ideais, não encontráveis na prática em sua pureza, mas possibilitadores da compreensão da sociedade e das ações sociais. São conceitos teóricos abstratos, com base na indução. O autor aponta ainda que a compreensão da sociedade advém da relação do tipo puro com a realidade na qual está. Transferindo para nossas análises, podemos afirmar que, no Brasil, temos uma aproximação com o tipo-ideal modelo de cooperação tradicional, embora se verifique tendência menor para o tipo ideal de cooperação internacional horizontal.

Cumprindo ainda ressaltar que o presente texto se restringe à cooperação internacional em instituições de educação superior. Não estamos analisando modelos de internacionalização que impliquem análises de dados referentes, por exemplo, a empresas.

Como palavras finais, é bom lembrar que a cooperação internacional, tanto a CIT como a CIH, é de suma importância para a universidade, produtora de conhecimento. O que nos cabe é manter a vigilância para que as relações entre os países e IES membros do intercâmbio não se caracterizem por relações de colonialismo, mas sim pela produção coletiva e a troca de conhecimento para o desenvolvimento econômico-social de ambas as partes.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, J. G. *A cooperação internacional do CNPq: perspectivas e desafios*. Belém: UFPA, 2007 (depoimento).
- BROVETTO, Jorge. International cooperation in higher education. *Higher education in the XXI century: view of Latin America and the Caribbean*, Unesco, p 1119-1134, 1998.
- CAPEL. Relatório de gestão. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em 11.10.2007.
- CARVALHO, D. A cooperação internacional na Capes. Porto Alegre: PUCRS, 2007.
- CNPq. Relatório Institucional. 2003 – 2006. Disponível em http://www.cnpq.br/cnpq/docs/relatorio_20032006.pdf. Acesso em 9.10.2007.
- DIDRIKSSON, A. Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe, 2005. Disponível em: <<http://66.102.1.104/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:CuVtvyVtxbkj:www.reduc.cl/raes.nsf/0/dcb6d1d656d1e39304256839006d6479/%24FILE/rae08.190.pdf+author:%22Didriksson%22+intitle:%22Reformulaci%C3%B3n+de+la+cooperaci%C3%B3n+internacional+en+la+...%22>>.
- OCED. Education at a Glance. OECD Indicators 2007. Disponível em <<http://www.oecd.org/dataoecd/36/5/39290975.pdf>>. Acesso em 5.10.2007.
- HOBBSAWM, E. Política extrema. *FOLHA DE SAO PAULO*, MAIS. p. 4., 17 de abril de 2010.
- MADERA Inmaculada. Un sistema de gestion de la internacionalizacion y la cooperacion en la universidad APEC, como eje transversal de la dinamica institucional. V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR, Universidad 2006. II Simposio de Internacionalizacion de la educacion superior. 13-17 Fevereiro. Ministerio de Educación Superior (MES), Universidades de la República de Cuba/Unesco, 2006.
- MCT. Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional. Plano de Ação 2007 – 2010. Investir e Inovar para Crescer. Brasília: MCT, 2007. Disponível em <www.mct.gov.br>. Acesso em 28.12.2007.
- MOROSINI, M. C. A Política Nacional de Ciência & Tecnologia no Brasil. *Cadernos GEU*, v. 2, Porto Alegre: GEU/UFRGS, 1995.
- MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. v. 2. Glossário. Brasília: Inep, 2006.
- MOROSINI, M. C. *Internacionalização da Educação Superior no Brasil: Análises a partir do censo de 2005*. Belém do Pará: EdUFPA, 2008.
- ROSA, L. A cooperação Internacional na Capes. In: MOROSINI (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. v. 2. Glossário. Revisado. Brasília: INEP, 2008. (no prelo)
- SANTOS, Boaventura de. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- WEBER, Max. *Economia y sociedad*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- SILVA, A. Stival. *A cooperação internacional no CNPq*. Porto Alegre: PUCRS, 2007. (depoimento)
- AUPETIT, Sylvie Didou. *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe*. principales problemáticas. Venezuela: Iesalc/Unesco, 2005.
- UNESCO. *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Paris: UNESCO, 1995.

NOTAS

¹ Apoio CNPq, bolsa de produtividade e bolsista de Iniciação Científica.

² Em números absolutos, os estudantes internacionais de França, Alemanha, Japão e Coreia representam o maior volume de países da OECD. China e Índia concentram o maior número de estudantes internacionais das economias parceiras. Na Finlândia, na Alemanha, na Hungria, na Suécia, na Suíça, no Reino Unido e nos Estados Unidos, 30% ou mais estão matriculados em ciências, agricultura ou engenharia. Na Espanha, na Suíça, nos USA e no Brasil, mais de 15% dos estudantes internacionais estão matriculados em programas desenvolvidos de pesquisas.

³ Em 2005, menos de 0,06% do total de ingressos na graduação são oriundos do exterior, ou seja: 1017 alunos de um total de 1 621 408. O maior número de ingressantes estrangeiros na graduação foi através do programa aluno convênio – graduação, PEC-G (525) 51%, seguido de alunos provenientes de outros acordos internacionais (384) 38% e de matrícula cortesia (108) 11%. A maioria dos ingressantes estrangeiros o faz: na rede pública (62%); na rede privada (292 ingressos em instituições Comunitária, Confessional e Filantrópica); nas Universidades, na região Sudeste (51%). A presença de docentes visitantes estrangeiros também é incipiente: de 631 professores visitantes, em 2005, somente 45 são do exterior e a maioria está alocada em universidades públicas (MOROSINI, 2008).

⁴ Pelo censo da educação superior de 2005, de um total de 12.887 docentes afastados para qualificação somente 9%, que correspondem a 1.223 indivíduos, estão buscando a qualificação no exterior. A grande maioria o faz no país (78%) e 13%, na própria instituição onde trabalham. A busca de qualificação no exterior é predominante por docentes de universidades – 1.074. Esse tipo de IES de origem do docente é compreensível pela necessidade de qualificar programas de pós-graduação da instituição cujos critérios de qualidade, estabelecidos pela Capes, têm a internacionalização como um dos quesitos mais valorizados (MOROSINI, 2008).

⁵ África, Ásia, Oceania e Oriente Médio: África do Sul, Angola, Argélia, Barbados, Benin, Cabo Verde, Camarões, China, Costa do Marfim, Egito, Gabão, Gana, Guiné Bissau, Índia, Líbano, Mali, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Síria, Timor Leste, Togo e Tunísia. Na América Latina e Caribe: Antígua, Barbuda, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela.

⁶ Em 2007, foram aprovados 20 projetos: áreas selecionadas: 1. Medicina legal, saúde coletiva (medicina), medicina e ciências da saúde, comunicação, matemática e estatística, física da matéria condensada, matemática, matemática aplicada, direito, ciências morfológicas e neurologia; 2. IES do projeto: 5 USP, 4 UnB, 3 PUCRS, 2 PUCPR, 2 Unicamp, 2 UFRJ, 1 UFMG e 1 IMPA; e, 3. origem institucional dos convidados: 10 dos USA, 3 da Itália, 3 da França, 3 do Canadá, 1 da Austrália e 1 de Israel. (Disponível em www.capes.org.br, acesso em 9 de abr. de 2008).

⁷ Em 2007, foram aprovados 30 projetos de PVE: 5 professores do leste europeu; 12 da UE; 6 da América do Sul; 4 dos USA; 2 da África; e 1 da Índia para realizarem ativida-

des em 11 universidades da região Sudeste; 8 da região Nordeste; 5 da região Sul; 4 da Centro-Oeste; e 2 da Norte. (Disponível em www.capes.gov.br, acesso em 12 de abr. de 2008).

8 O Programa DAAD/CAPES-CNPq (Alemanha) foi estabelecido a partir de 1991, tendo como objetivo principal propiciar a participação de estudantes brasileiros em cursos de doutorado, doutorado sanduíche e pós-doutorado em todas as áreas do conhecimento, e especialização na área médica.

9 O CNPq concede bolsas na modalidade Treinamento no exterior – SPE de profissionais em cursos oferecidos nas áreas de Geologia e Engenharia de Minas, em instituições ligadas ao Centre d’Etudes Supérieures de Matières Premières (CESMAT).

10 Treinamento de profissionais em cursos oferecidos nas áreas aeronáutica e aeroespacial, em instituições ligadas ao Institut Aéronautique et Spatial (IAS). Os candidatos precisam ter formação compatível com o nível e a finalidade do estágio ou curso, experiência profissional e produção técnico-científica compatível com sua qualificação.

Recebido: 30/03/2009

Aprovado: 16/11/2010

Contato:

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação

Av. Ipiranga, 6681

Ipiranga

Porto Alegre – RS

CEP 90619-900