

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ANGELA MARA SUGAMOSTO WESTPHAL**

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE COOPERAÇÃO  
INTERNACIONAL – CAPES-COFECUB: 2012-2019**

**CURITIBA**

**2019**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

W537a  
2019

Westphal, Angela Mara Sugamoto

Avaliação do programa institucional de cooperação internacional - CAPES-COFECUB: 2012-2019 / Angela Mara Sugamoto Westphal . orientadora: Maria Lourdes Gisi. – 2019.

268 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019

Bibliografia: f. 205-222

1. Educação e Estado. 2. Ensino superior – Cooperação internacional. 3. Ciência e Estado. 4. Programa CAPES/COFECUB – Avaliação. I, Gisi, Maria Lourdes. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. - 379

**ANGELA MARA SUGAMOSTO WESTPHAL**

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE COOPERAÇÃO  
INTERNACIONAL – CAPES-COFECUB: 2012 A 2019.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Paraná, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Lourdes Gisi.

**CURITIBA**

**2019**

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 139  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

**Angela Mara Sugamoto Westphal**

Aos vinte e oito dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezenove, às 10h, reuniu-se na Sala 8 - Pós, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Voirol Rubido, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Gurgel Pegorini, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carlos Augusto Candeo Fontanini e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres, para examinar a Tese da doutoranda **Angela Mara Sugamoto Westphal**, ano de ingresso 2016, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL - CAPES-COFECUB: 2012 - 2019" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:45 hs. A avaliadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Voirol Rubido, participou da banca de Defesa de Tese por videoconferência e está de acordo com termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca pugna a publicação do trabalho em artigos científicos, capítulos de livros e apresentação em eventos de área

Presidente: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi Mfjw

Convidado Externo: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Voirol Rubido Participação por videoconferência

Convidado Externo: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Gurgel Pegorini Diana Gurgel Pegorini

Convidado Interno: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carlos Augusto Candeo Fontanini CC Fontanini

Convidado Interno: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres Torres

Torres  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico este trabalho aos meus pais,  
Giussepa e Quirino (*in memoriam*).

À minha família, ao meu marido Júnior,  
aos meus amados filhos Geórgia e  
Guilherme.

Ao meu neto Bernardo.

A todos aqueles que de alguma forma me  
auxiliaram neste longo processo de criação.

## AGRADECIMENTOS

Após praticamente quatro anos de trabalho, chegou o momento da retrospectiva. É uma maneira de avaliar o passado recente, lembrar fatos e pessoas que de alguma forma me influenciaram a alcançar meus objetivos e a superar meus limites.

Primeiro de tudo, gratidão. Gratidão a esse Deus maravilhoso! Por me reerguer, por me derrubar e mostrar o quão pequena sou, por acreditar em mim! Deus é bom, sempre! Senhor, Gratidão! A meu ver, não há outro sentimento que define todo esse trabalho.

Quanto à retrospectiva, ao longo desses anos, fui avó do bebezinho mais lindo e meigo do mundo, o Bernardo. Tive a possibilidade de permanecer ao lado do meu paizinho nos seus últimos momentos de vida terrestre. De acalantar minha mãe nesses dias de lágrimas e solidão e ficar próxima aos meus irmãos e irmãs. Redescobrir-me, entender as limitações do meu corpo, de respeitar a doença, de acreditar na cura, de viver as ausências, de sentir a solidão, de chorar, perdoar-me... e prosseguir.

Agradeço aos meus pais, Giussepa e Quirino (*in memoriam*), pelos exemplos de superação, por terem a coragem de sair da Itália e desbravar este Brasil. Por criarem sete diferentes seres de maneira exemplar. Agradeço minha mãezinha por sua sabedoria em estimular e incentivar todos da família a estudar, mesmo não sabendo ler.

Gratidão à minha família, ao meu marido Júnior, por me acompanhar e me apoiar em todos os momentos. Aos meus filhos Geórgia e Guilherme, pelo apoio, pelas ideias, pela compreensão em minhas ausências e por serem esses seres maravilhosos que me motivam cada vez mais a melhorar em tudo. A Summer Roberts por me acompanhar em meus estudos desde o concurso da Capes.

À minha irmã Tânia que, de todas as formas, tentou me auxiliar e me inspirar. À minha sobrinha Ariadne, que me auxiliou, com seu jeitinho meigo, nesta pesquisa.

Ao meu querido amigo Wallace Henrique Ferreira de Souza, que com seu carinho, atenção, com sua praticidade e dedicação, ajudou-me muito nesta pesquisa. Aos meus colegas de trabalho da Capes, Professora Concepta MacManus Pimentel, Marilene Augusto Viera, Walner Mamede, Luzia Guimarães, Thais Almeida, Reginaldo

Alves, Jussara Prado, Junio Flores, Helena Carneiro, Jaqueline Marques, Adi, Francisca Ozani, Andrea Vieira, Priscila Abreu, Nancy, Pablo, Patrício, Iza, e a todos os demais colegas, todos sem exceção, meu muito obrigada!

A Edeltraud Westphal por tão prontamente me apoiar na execução das lembranças da banca examinadora.

Agradeço aos meus colegas de doutorado, Gisele do Rocio Cordeiro, Gisele Ziliotto, Haroldo Andriquetto, Mauricio Pastor, Silvana, Rudimar, e todos os demais que estiveram ao meu lado, vivenciando as mesmas angústias e os mesmos desafios, além das ótimas conversas durante o café.

Aos meus amigos e pessoas especiais que estiveram ao meu lado, apoiando-me, resgatando-me, sumindo e aparecendo. Obrigada por tudo!

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Lourdes Gisi, meu profundo respeito e admiração. Agradeço pela confiança e pela dedicação. Obrigada por estar ao meu lado neste caminho.

Ao Professor Dr. Carlos Augusto Candêo Fontanini, pela leitura e pelas sugestões feitas a esse trabalho no Exame de qualificação.

À Professora Doutora Maria-Isabel Voirol-Rubido, por sua dedicação na leitura das especificidades de meu trabalho de pesquisa “from Brazil”, e por sua cordialidade, compreensão, dedicação e respeito durante a sua visita ao Brasil e a esse trabalho no Exame de qualificação.

À Professora Doutora Diana Gurgel Pegorini, por toda sua dedicação na leitura e pelas sugestões feitas a este trabalho no Exame de Qualificação e por sua linda amizade.

À Professora Doutora Patricia Lupion, por suas ricas sugestões a esse trabalho no Exame de Qualificação.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação da área de Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Paraná, o meu muito obrigada por partilharem seus conhecimentos.

À Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de me afastar do trabalho durante todo esse período e pelo apoio financeiro que possibilitou a realização dessa pesquisa.

E, para finalizar essa etapa, nada mais sábio que citar as palavras de Fernando Pessoa:

“De tudo, ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar....

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto, devemos:

Fazer da interrupção, um caminho novo...

Da queda, um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...”

E vida que segue!



“Parte de mim entende tua  
partida, outra parte morre de saudades”.

*Em memória de meu amado pai, Quirino Sugamoto.*



## RESUMO

A avaliação e o monitoramento são fases imprescindíveis no planejamento das políticas públicas, com reflexos no interesse em investir em conhecimento e informação, assim como no desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação. O paradigma da Nova Gestão Pública proporciona reflexões quanto à eficiência do Estado subordinado ao critério da efetividade. Para tanto, faz-se necessário elencar um conjunto de indicadores destinados a mensurar a qualidade dos programas das políticas públicas. Nesse contexto, objetiva-se perceber as iniciativas institucionais de concepção e verificação de métodos que auxiliem o processo de avaliação de programas, utilizando os indicadores de Eficiência, Eficácia e Efetividade como foco nos projetos do Programa Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (Cofecub) da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sob a ótica do planejamento estatal. O foco desse processo de avaliação é a verificação da mensuração dos seus efeitos no âmbito da Cooperação Conjunta a partir dos objetivos propostos no Programa e no projeto apresentado pelos Coordenadores. A pesquisa define métodos e conceitos gerais para sua avaliação, aplicados às atividades acadêmicas e científicas desenvolvidas durante a vigência do projeto. A forma genérica desses indicadores facilita o entendimento dos resultados do Programa, expondo as potencialidades e as limitações das abordagens qualitativas e quantitativas, definindo as estratégias metodológicas. A metodologia utilizada tem foco na eficiência, eficácia e efetividade, e a análise dos dados deu-se por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Conclui-se que o Programa Capes-Cofecub demonstrou, sob o foco específico da análise quantitativa dos artigos científicos desenvolvidos conjuntamente durante a vigência do projeto, que obtiveram resultados modestos, principalmente por se tratar de uma parceria conjunta, entre os pesquisadores brasileiros e franceses. No entanto, no decorrer da vigência do projeto, no painel nacional e internacional, no âmbito institucional e ou individual, os pesquisadores brasileiros obtiveram ótimos resultados no que diz respeito à quantidade de publicação de artigos científicos em periódicos bem conceituados, bem como a mobilidade de pesquisadores e de doutorandos na criação de redes de pesquisas e de novas parcerias. No que diz respeito à qualidade desse resultado, pode-se concluir que o maior percentual de artigos conjuntos obteve um resultado relevante, com Fator de Impacto alto, e considerando também que as publicações foram em periódicos que pertenciam aos Quartis 1 e 2, ou seja, categoria *top* e categoria “alta” qualidade. Por fim, verificou-se que foram satisfatórios os resultados dos indicadores de eficácia, eficiência e efetividade na análise da qualidade das atividades dos projetos.

**Palavras-chaves:** Cooperação Internacional; Cooperação Conjunta; Avaliação; Qualidade; Eficiência, Eficácia e Efetividade.

## ABSTRACT

Evaluation and monitoring are essential phases in the planning of public policies, reflecting the interest in investing in knowledge and information, as well as in the development of science, technology and innovation. The new paradigm of public management provides reflections on the efficiency of the state subordinated to effectiveness criterion. Therefore, it is necessary to list a set of indicators to measure the quality of public policy programs. In this context, the objective is to understand the institutional initiatives of conception and verification of methods that help the program evaluation process, using the Efficiency, Efficacy, Effectiveness indicators as focus on the projects of the French Committee for the Evaluation of University Cooperation with Brazil. - Cofecub and the Coordination and Improvement of Higher Education Personnel - Capes, from the perspective of state planning. The focus of this evaluation process is to verify the measurement of its effects in the context of Joint Cooperation from the proposed objectives of the Program and the project presented by the Coordinators. The research defines methods and general concepts for its evaluation, applied to the academic and scientific activities developed during the term of the project. The research defines methods and general concepts for its evaluation, applied to the academic and scientific activities developed during the term of the project. The generic form of these indicators facilitates the understanding of the Program results, exposing the potentialities and limitations of qualitative and quantitative approaches and defining methodological strategies. The methodology used focuses on efficiency, efficacy and effectiveness, and data analysis was performed through Content Analysis, by Bardin (2010). It is concluded that the Capes-Cofecub Program has shown, under the specific focus of the quantitative analysis of scientific articles developed jointly during the project's term, that it has obtained modest results, mainly because it is a joint partnership between Brazilian and French researchers. However, during the project's term, in the national and international panel, institutionally and individually, the Brazilian researchers obtained excellent results, regarding the amount of publication of scientific articles in well-known journals, as well as the mobility of researchers and doctoral students in the creation of research networks and new partnerships. Regarding the quality of this result we can conclude that the highest percentage of joint articles obtained a relevant result, with high Impact Factor, and also considering that the publications were in journals that belonged to Quartiles 1 and 2, i.e. categories "top" and "high quality". Finally, we found that the results of the efficacy, efficiency and effectiveness indicators in the analysis of the quality of the project's activities were satisfactory.

**Keywords:** International cooperation; Joint cooperation; Evaluation; Quality; Efficiency, Efficacy and Effectiveness.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Bolsas concedidas no exterior (2011-2017), em todas as modalidades	83
Gráfico 2 – Projetos Conjuntos de Pesquisa/ Parcerias Universitárias e bolsas concedidas no exterior pela Capes	84
Gráfico 3 – Evolução da dotação e execução orçamentária 2011-2019 das Bolsas no Exterior – Programas Tradicionais e Cooperação Internacional da Capes	85
Gráfico 4 – Evolução da dotação e execução orçamentária 2011-2019 da P-G	87
Gráfico 5 – Distribuição de bolsas de graduação e pós-graduação no exterior – Principais países de destino – Ano 2017	94
Gráfico 6 – Percentual de Programas por país – Ano 2017	106
Gráfico 7 – Distribuição de bolsistas no exterior – Ano 2017	108
Gráfico 8 – Média da idade dos Coordenadores de Projetos (2012 a 2015)	153
Gráfico 9 – Gênero dos Coordenadores (Anos/início 2012-2013-2014-2015)	155
Gráfico 10 – Número de coordenadores de projetos por Unidade da Federação (2012 a 2015)	156
Gráfico 11 – Região do Brasil – Localização das IES dos participantes da rede dos projetos (2012 a 2015)	157
Gráfico 12 – Formação acadêmica dos coordenadores de projetos- grandes áreas (%)	159
Gráfico 13 – Área das pesquisas dos coordenadores de projetos- grandes áreas (%)	160
Gráfico 14 – Produção científica total dos Coordenadores de projetos Capes/Cofecub por quadriênio (2012 a 2019)	170
Gráfico 15 – Produção Científica Total e Produção Conjunta (BR-FR) dos Coordenadores de projetos Capes/Cofecub durante o período de 2012 a 2019	1713
Gráfico 16 – Evolução das publicações de artigos em Cooperação (2012-2019)	174
Gráfico 17 – Quantitativo de publicações de artigos por colégios/áreas	176

Gráfico 18 – Colégio de Ciências da Vida – Evolução da Qualidade – Fator de Impacto .....	180
Gráfico 19 – Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Evolução da Qualidade – Fator de Impacto .....	182
Gráfico 20 – Colégio de Humanidades. Evolução da Qualidade – Fator de Impacto .....	183
Gráfico 21 – <i>Ranking</i> geral por Quartil – Colégios de Ciências da Vida, Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e Humanidades (%) .....	187
Gráfico 22 – <i>Ranking</i> por Quartil – Colégio de Ciências da Vida .....	188
Gráfico 23 – <i>Ranking</i> por Quartil das revistas – Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar .....	189
Gráfico 24 – <i>Ranking</i> por Quartil das revistas – Colégio de Humanidades .....	190

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos da construção da resposta na pesquisa .....	54
Quadro 2 – Síntese do questionário aplicado – Coordenadores de projetos Capes-Cofecub .....	64
Quadro 3 – Resumo das categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo .....	68

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritores: “Cooperação Internacional” e “Eficiência, Eficácia e Efetividade” .....	39
Tabela 2 – Descritores: “Internacionalização” e “Eficiência, eficácia e efetividade” ..	40
Tabela 3 – Gênero dos Coordenadores (Editais: 2012-2013-2014 e2015).....	154
Tabela 4 – Formação doutoral ou pós-doutoral dos coordenadores de projetos na França .....	161
Tabela 5 – Evolução das Publicações de artigos em Cooperação Conjunta (2012 a 2019).....	173



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da Pesquisa Qualitativa .....	70
Figura 2 – Estudantes estrangeiros na educação terciária, 2005.....	90
Figura 3 – Cooperação internacional entre as IES e outros países .....	93
Figura 4 – Resultado da avaliação do Programa Capes-Cofecub – Efetividade, Eficácia e Eficiência .....	150
Figura 5 – Impacto mundial da citação do Brasil (2011 a 2016).....	169
Figura 6 – O impacto da citação do Brasil (2011 a 2016) .....	178

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BAGEGRIM	Iniciativa Brasil-Alemanha para Pesquisa Colaborativa em Tecnologia de Manufatura
BRAFAGR I	Programa Brasil França Agricultura
BRAFITEC	Programa Brasil França Tecnologia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COFECUB	Comité Français d'Evaluation de la Coopération Scientifique et Universitaire avec le Brésil
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPPE	Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-graduação em Engenharia
CsF	Programa Ciência sem Fronteiras
C&T&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico/Deutscher Akademischer Austauschdienst/German Academic Exchange Service
DGU	Direção Geral de Política Universitária
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EUA	Estados Unidos da América
FAPs	Fundação de Amparo à Pesquisa
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
FI	Fator de Impacto
GEOCAPES	Sistema de Informações Georreferenciadas – CAPES
GTA	<i>German Teaching Assistant</i>
IES	Instituições de Educação Superior
IBTIC	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFES	Institutos Federais
IGC	Instituto Gulbenkian de Ciência
IIASA	Instituto Internacional de Análise de Sistemas Aplicados

IMPE	Instituto Militar de Pesquisa do Exército
INL	Laboratório Ibérico Internacional de Nanotecnologia
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
JCR	<i>Joint Commission Resource</i>
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
ML	Modelo Lógico
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MYNCIt	<i>Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva</i>
NSF	<i>National Science Foundation</i>
NoPa	Novas Parcerias
NUFFIC	<i>Netherlands organisation for international cooperation in higher education/Nederlandse organisatie voor internationalisering in het hoger onderwijs</i>
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAEX	Programa de Acompanhamento de Eventos ao Exterior
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA
PEC-PG	Programa de Estudantes Convênio de Pós-graduação
P-G	Pós-Graduação
PGCI	Programa Geral de Cooperação Internacional
PIPC	Programa de Iniciativa de Pesquisa Colaborativa
PIFC	Programa de Incentivo à Formação Científica de Estudantes de Cabo Verde, Moçambique e Angola
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNPG/UCB-DF	Programa Nacional de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília no Distrito Federal
PPGE/PUCPR	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifical Universidade Católica do Paraná

PQLP	Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste
PROBRAL	Programa Brasil Alemanha
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PROBRAL	Programa de Projetos Conjuntos de Pesquisadores Brasileiros e Alemães
PU	Parcerias Universitárias
RePP	Relatório de Políticas Públicas do Governo
RU	Respostas Únicas
SCBA	Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios
SIPREC	Sistema de Prestação de Contas
SJR	<i>Scientific Journal Rankings</i>
SRE	Secretaria de Relaciones Exteriores (México)
SIU	<i>Norwegian Centre for International Cooperation in Education</i>
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STIC - AMSUD	Ciência e Tecnologia da Informação e da Comunicação França-América do Sul
STINT	<i>Swedish Foundation for International Cooperation in Research and Higher Education/Stiftelsen för internationalisering av högre utbildning och forskning</i>
TAMU	Texas A&M University
TCU	Tribunal de Contas da União
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDELAR	<i>Universidad de La República</i>
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal do Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiânia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNIVALE	Universidade do Vale do Itajaí
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFAL	Universidade Federal do Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>1. OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES INSTRUMENTOS PARA AVALIAR O PROGRAMA CAPES-COFECUB</b> .....	28
1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	45
1.1.1 Base Metodológica da Pesquisa .....	52
1.2 ETAPAS DA PESQUISA .....	60
<b>2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA</b> .....	71
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO, ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTRATÉGIAS .....	71
<b>3. O PROGRAMA CAPES-COFECUB NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA</b> .....	115
3.1 A HISTÓRIA DO PROGRAMA CAPES-COFECUB .....	115
<b>4. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: HISTÓRICO, DEFINIÇÕES, CRITÉRIOS E METODOLOGIA</b> .....	124
<b>5. PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA CAPES-COFECUB E SEUS RESULTADOS</b> .....	151
5.1 PERFIL DOS COORDENADORES BRASILEIROS .....	151
5.2 RESULTADO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS COORDENADORES .....	161
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	191
<b>7. LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS</b> .....	202
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	205
<b>ANEXOS</b> .....	223
ANEXO A – EDITAL CAPES-COFECUB .....	224
ANEXO B – LISTA DE PROJETOS FINANCIADOS NO ÂMBITO DO CAPES-COFECUB - 2012 a 2015 .....	236
ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO .....	260
ANEXO D – ÁREAS DE CONHECIMENTO – ÁREAS DE AVALIAÇÃO DA CAPES .....	266

## INTRODUÇÃO

A política de cooperação internacional nas universidades brasileiras não é um tema recente. O processo de internacionalização, ao longo do tempo, apresentou diferentes configurações, motivadas por fatores internos e externos, que influenciaram a criação de programas de cooperação e elaboração de políticas de internacionalização.

A cooperação acadêmica internacional vem se mostrando um forte instrumento de consolidação e de fortalecimento das conexões entre os sistemas de pós-graduação e pesquisa da educação superior do Brasil com outros países, bem como de qualificação de pessoal por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e docentes nos projetos conjuntos de pesquisa (SILVA; NETO, 2012).

O conhecimento e a ciência são os principais mecanismos de desenvolvimento econômico e social das nações, abrindo perspectivas para a sustentabilidade do desenvolvimento de um país. Observa-se, de fato, que devido às alterações na configuração social e nos processos produtivos, cada vez mais a soma de novos conhecimentos depende de informações expressas pela inovação. Nesse contexto, os bens intangíveis e sua capacidade de executar processos e de inovar são os principais ativos estratégicos (SCHMIDT, 2000).

O cenário atual da educação superior e da pesquisa brasileira conta com o apoio de algumas agências de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), que atuam com acordos de cooperação institucionais para capacitar recursos humanos à docência acadêmica, bem como formar profissionais e apoiar a formação de pesquisadores para as instituições brasileiras.

O interesse em investir em conhecimento e informação ampliou as fronteiras, que era quase que exclusivamente estatal, e passou a ser visto no prisma de empresa privada, com interesse baseado em economia de mercado,

em um mundo globalizado (MARTELETO, 2009). Assim, mais importante do que simplesmente investir ou realizar uma pesquisa, para os financiadores e pesquisadores, é saber o possível retorno que as atividades trarão para pagar o tempo e o investimento despendidos.

Outro ponto relevante é a associação crescente entre os indicadores de ciência, tecnologia, inovação e os indicadores de desenvolvimento (OECD, 2005), o que leva a refletir sobre a importância do conhecimento científico e da pesquisa para aperfeiçoar a capacidade científica e tecnológica, especialmente nos países em desenvolvimento (POBLACION; OLIVEIRA, 2006). Segundo Sidone (2013), a colaboração do conhecimento científico tornou-se elemento central das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação (C&T&I), visto que os dispêndios das universidades podem resultar em diferentes intensidades de fluxos de conhecimentos, dependendo da estrutura e da integração das redes científicas, e a articulação das redes colaborativas pode influenciar de maneira determinante a qualidade e a produtividade científica.

De forma geral, a Cooperação Internacional tem como objetivo desenvolver as atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial. A Cooperação Internacional da Capes busca apoiar os grupos de pesquisa brasileiros por meio do intercâmbio internacional, a fim de garantir a excelência da pós-graduação. A principal atividade da Cooperação Internacional da Capes se dá por meio de acordos bilaterais<sup>1</sup>, programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros.

Ressalta-se, ainda, que a cooperação internacional é importante no que diz respeito à experiência do pesquisador no exterior, em uma fase inicial ou não da trajetória da pesquisa. Ela atribui aos pesquisadores novas informações e influências encontradas na cultura estrangeira, determinada em função de suas experiências anteriores (ZULL, 2012).

---

<sup>1</sup> Acordos bilaterais é a principal atividade da Cooperação Internacional da Capes e se dá por meio de programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros. A Capes financia missões de trabalho (intercâmbio de professores), bolsas de estudo (intercâmbio de alunos), além de uma quantia para o custeio das atividades do projeto (BRASIL, 2019).



Nesse contexto, os projetos vinculados à cooperação internacional têm como objetivo a melhoria da qualidade e da produtividade dos pesquisadores e docentes com base nos resultados e na inserção de novas questões e oportunidades de rede de pesquisas, conforme previsto no Edital do Programa Capes e Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (COFECUB).

Portanto, a cooperação internacional tornou-se decisiva e importante ao desenvolvimento da educação superior, da mobilidade internacional, da ciência e da tecnologia dos países em desenvolvimento (NEVES, 2005), sendo este um processo dinâmico que trata “[...] especialmente da transferência e utilização do conhecimento como métodos capazes de criar novos conhecimentos” (CHERMANN, 1999, p. 45).

Em uma sociedade globalizada, o conhecimento é considerado um dos alicerces ao desenvolvimento sustentável dos países e, nesse contexto de transformações, as universidades têm investido em processos de internacionalização, extrapolando fronteiras, tornando-se peça-chave na dinâmica de cooperação e produção científica entre as nações e seus respectivos mercados (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018).

Assim, em decorrência das mudanças na economia, nos modos de produção das políticas públicas e pela globalização do conhecimento, as instituições inter-relacionadas passaram a se internacionalizar cada vez mais, impulsionando, dessa forma, os processos de internacionalização nas Instituições de Educação Superior (IES) com o intuito de atender às demandas da sociedade local e global.

Para tanto, as relações institucionais e de pesquisa entre os países tornaram-se quase que universais, fundamentadas no rompimento de fronteiras e no movimento de produção tecnológica e socialização do conhecimento pelos múltiplos meios de comunicação e pelo fluxo de mobilidade acadêmica entre os países. Tais perspectivas implicaram no surgimento de uma nova conjuntura para a educação superior e, conseqüentemente, novas demandas para a universidade que, diretamente, influencia e se deixa influenciar pelo campo das políticas públicas educacionais no Brasil, entre outras realidades mundiais (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018).

Segundo levantamentos realizados por Morosini e Dalla Corte (2018), os elementos constitutivos da expansão da internacionalização da Educação Superior foram as redes de pesquisa, a mobilidade acadêmica, as estratégias institucionais e a cooperação internacional. Cabe destacar que com relação aos resultados do processo de internacionalização das universidades, de maneira geral, necessita de avaliação dos resultados tanto dos processos de internacionalização quanto da cooperação e do movimento de integração entre os países.

Diante dessa relevância, um dos grandes desafios da gestão pública é conceber sistemas de avaliação que permitam não só o acompanhamento das ações dos diversos programas, mas que forneçam indicadores<sup>2</sup> de qualidade para todo o processo, da concessão, implementação, incluindo as fases de planejamento, execução e resultado final de um projeto.

Esses sistemas devem ser capazes de avaliar suas políticas e demonstrar o impacto de suas ações e como elas beneficiam os seus cidadãos e a sociedade, pois assim será possível promover o ajuste necessário às contas públicas e retomar o crescimento equilibrado. É imprescindível a racionalização da execução do gasto público, priorizando as políticas públicas eficientes, com foco na melhoria da prestação de serviços, em resultados eficazes e na redução dos custos.

No entanto, como em toda atividade de planejamento, na programação dos objetivos dos projetos, podem ocorrer desvios consideráveis em relação aos planos originais, de curto, médio e longo prazo, além das incertezas da fase de planejamento, decorrentes do resultado da pesquisa proposta, de parcerias e da oscilação da economia interna e mundial e, conseqüentemente, do orçamento, bem como de outras variáveis, de caráter aleatório, as quais podem impedir o cumprimento das metas programadas, definidas por imprevistos e falhas no planejamento.

---

<sup>2</sup> Indicadores de qualidade são ferramentas utilizadas para medir e acompanhar o desempenho de um processo, a fim de definir as dimensões do empreendimento científico, desenvolver medidas apropriadas para definir tais dimensões, e estão entre os principais tipos de indicadores de desempenho e qualidade (VELHO, 2001).

Avaliar políticas e programas tornou-se um desafio para os governantes, justificado pelo aumento da pressão da comunidade nacional e internacional, aliado ao aumento da cobrança da sociedade civil organizada e dos usuários, em direção à avaliação da efetividade do gasto público e de maior eficácia dos serviços/programas ofertados (SOUZA, 2013).

Nesse contexto, cabe ao Estado fomentar a internacionalização, principalmente por meio de programas de cooperação internacional. No caso brasileiro, essa iniciativa tem-se dado em grande medida por meio da Capes e, apesar dos desafios, a experiência da agência tem ajudado a explorar as oportunidades nas diversas frentes do nosso relacionamento externo.

De forma geral, a Cooperação Internacional tem como objetivo desenvolver as atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial. A Cooperação Internacional da Capes busca apoiar os grupos de pesquisa brasileiros por meio do intercâmbio internacional, a fim de garantir a excelência da pós-graduação. A principal atividade da Cooperação Internacional da Capes dá-se por meio de acordos bilaterais, programas que fomentam projetos conjuntos de pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros.

Ressalta-se, ainda, que a cooperação internacional é importante no que diz respeito à experiência do pesquisador no exterior, em uma fase inicial ou não da trajetória da pesquisa. Ela atribui aos pesquisadores novas informações e influências encontradas na cultura estrangeira, determinadas em função de suas experiências anteriores (ZULL, 2012).

Portanto, a cooperação internacional tornou-se decisiva e importante ao desenvolvimento da educação superior, da mobilidade internacional, da ciência e da tecnologia dos países em desenvolvimento (NEVES, 2005), sendo esse um processo dinâmico, que trata “[...] especialmente da transferência e utilização do conhecimento como métodos capazes de criar novos conhecimentos” (CHERMANN, 1999, p. 45).

Pela relevância das atividades que compõem a cooperação internacional, é primordial realizar a avaliação desses programas, pois é um importante instrumento de melhoria da qualidade, de gestão e monitoramento. Ao se avaliar um programa institucional, um fator que se torna prioritário é mensurar a capacidade científica e tecnológica que se obteve com a mobilidade dos

pesquisadores, bem como se os recursos recebidos para realizar as pesquisas foram utilizados de forma eficaz.

O foco do estudo em questão, a *Avaliação do Programa de Cooperação Internacional: Capes-Cofecub*, tem relação direta com os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa *Avaliação de Políticas Educacionais*, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sobre a avaliação de políticas públicas educacionais.

Sabendo que a maioria das políticas públicas tem objetivos particulares, é um erro concluir que os impactos dessas ações não podem ser avaliados, mesmo que esses impactos na sociedade não possam ser mensurados monetariamente, ou quantificados, como, por exemplo, qualidade na educação, qualidade na saúde pública, melhora na segurança pública, transparência, governança.

A experiência internacional mostra que utilizar metodologias bem aceitas e roteiros padronizados gera resultados confiáveis e permitem maior comparabilidade entre as diferentes políticas públicas, por homogeneizar e sistematizar a linguagem e as informações. A credibilidade desses resultados é que contribui para a expansão, o reinvestimento ou a economia de recursos nas políticas públicas avaliadas (BRASIL, 2018, p. 15).

Para se mensurar e conseqüentemente avaliar as políticas públicas, faz-se necessária a criação de indicadores de desempenho apropriados. Dessa forma, pode-se conhecer se o programa ou política está alcançando os objetivos propostos apresentados. Os indicadores são ferramentas que possibilitarão identificar possíveis falhas e oportunidades de melhorias nas políticas públicas implantadas. Nesse sentido, a tese será organizada da seguinte forma:

Na parte I, há uma breve introdução contextualizando o presente estudo, apresentando em seguida as motivações pessoais da pesquisadora para o desenvolvimento dele. A seguir, é identificado o caso em estudo e, referindo-nos à importância do estudo, são elencados os objetivos da investigação, a fim de delimitar seu escopo, assinalar quais vertentes dos temas serão estudadas e quais não serão consideradas. São descritos os objetivos gerais e específicos da investigação e é feita a definição do problema. Para isso, são utilizadas diferentes ferramentas na articulação dos métodos quantitativos e qualitativos.

O trabalho descritivo-analítico utilizou-se de dois instrumentos para investigação dos dados: Plataforma Currículo *Lattes*, plataformas *InCites Journal Citation Reports – JCR – Clarivate Analytics*, *SCImago Journal & Country Rank* e aplicação de um questionário. Apresentam-se então o tipo de metodologia, a perspectiva de análise e o modo de investigação. Foram apreciados os dados disponíveis na Plataforma *Lattes* dos coordenadores de projetos financiados entre 2012 a 2019.

Na parte II, discorre-se sobre o processo de Internacionalização da educação superior, fazendo uma revisão história acerca de seus encadeamentos, bem como relatando as influências internacionais na construção desse processo. Mostram-se, também, informações sobre os primeiros acordos de Cooperação Internacional com outros países, identificando nortes estratégicos para a base da cooperação brasileira. Faz-se, ainda, um breve histórico sobre a criação dos PNPGs e a importância de cada um deles para a pesquisa, ciência e promoção da internacionalização das universidades. Por fim, são apresentados o atual processo de internacionalização das universidades brasileiras, as estatísticas sobre a cooperação e parceria das instituições brasileiras com instituições de pesquisa e educação internacional, bem como os desafios na promoção dos acordos institucionais internacionais da Capes e seus resultados.

Já na parte III, é apresentado um breve histórico do Programa Capes-Cofecub, com vistas a detalhar desde a sua criação, as mudanças no decorrer dos seus 40 anos de existência, as características do edital e processo seletivo, citando inclusive as diretrizes e o objetivo do programa. Discorre-se, também, sobre as estatísticas dos projetos, o perfil dos coordenadores, a linha de pesquisa, chegando até as características do fomento das atividades desenvolvidas. Ainda nessa parte, busca-se relatar um breve histórico mundial e brasileiro da criação das Políticas Públicas, elencando suas características, principais definições e de que forma é realizada a avaliação dessas políticas, trazendo conceitos, a contextualização da avaliação e a metodologia utilizada na análise. Por último, conceituam-se os indicadores de avaliação, sua importância no processo de avaliação dessas políticas, detalhando e identificando as três

categorias básicas de indicadores que serão utilizadas na avaliação do programa Capes-Cofecub: efetividade, eficácia e eficiência.

Na parte IV, serão apresentados os resultados da avaliação aplicada ao programa Cofecub, desde as informações sobre as atividades desenvolvidas pelos coordenadores de projetos colhidas por meio dos mecanismos de pesquisa currículo *Lattes* e aplicação de questionário, até o levantamento e a análise da qualidade da produção científica decorrente do resultado da Cooperação Conjunta obtidos por meio da pesquisa realizada nas plataformas *InCites Journal Citation Reports – JCR – Clarivate Analytics* e *SCImago Journal & Country Rank – SJR*.

Na última parte, ou seja, na parte V, serão apontadas as considerações finais sobre a análise dos resultados do Programa Capes-Cofecub obtidos por meio do questionário aplicado aos coordenadores de projetos e das pesquisas realizadas nas plataformas anteriormente mencionadas. Logo a seguir, serão elencadas as percepções da autora sobre as limitações percebidas durante a execução da pesquisa e sugestões decorrentes do tema em questão para realização de futuras pesquisas sobre o Programa Capes-Cofecub.

## 1. OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES INSTRUMENTOS PARA AVALIAR O PROGRAMA CAPES-COFECUB

Nesta pesquisa, analisaram-se concepções e práticas avaliativas de políticas públicas que vêm sendo realizadas por órgãos e/ou instituições que fiscalizam a execução das políticas públicas no Brasil, como também de que forma esse processo contribui para a construção e a consolidação de uma metodologia de avaliação qualitativa. A metodologia utilizada possibilitou a análise de todo o processo de concessão e fomento dos projetos do Programa Capes-Cofecub, verificando se os objetivos propostos no momento da candidatura foram alcançados, como foi o funcionamento e os entraves do programa durante a vigência e quais foram os resultados dessa política de colaboração científica conjunta.

Com base em Mainardes (2018), justifica-se o uso da revisão sistemática (*systematic review*), citando que esta alternativa é mais rigorosa que a revisão de literatura, pois busca identificar todas as evidências disponíveis sobre determinado tema, comparando-as e sintetizando os resultados de forma explícita.

Nesse sentido, nessa pesquisa, não há intenção de comparar resultados entre as pesquisas já realizadas ou sintetizar suas contribuições ou conclusões, como normalmente se faz na revisão de literatura. O resultado dessa metapesquisa pretende contribuir para a compreensão do Programa Capes-Cofecub nessa amostra específica, a fim de identificar os resultados de um Programa, as lacunas, as fragilidades e os pontos fortes que o envolvem.

Para tanto, foram utilizadas as ferramentas da Cientometria<sup>3</sup> para realizar a análise dos dados. O emprego da cientometria justifica-se, pois ela utiliza a citação bibliográfica do documento científico como base para evidenciar as ligações entre cientistas e áreas de conhecimento (HAYASHI, 2004). Portanto, do ponto de vista teórico, o entendimento dos métodos bibliométricos e cientométricos no tratamento da informação científica é fundamental para a presente pesquisa. Ela tem um grande potencial de aplicação, havendo interesse de governos e instituições de pesquisas em utilizar esse conhecimento com o objetivo de implementar diferentes formas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico (TAUBES, 1993).

Nesse sentido, o foco principal é a contextualização do objeto de avaliação no ambiente governamental, expondo as principais estratégias metodológicas utilizadas no processo de avaliação para vislumbrar os resultados globais, sua relevância, qualidade e, principalmente, identificar a contribuição de cada um deles no alcance dos resultados pretendidos. Para se atribuir um valor a um objeto, entretanto, há que se dispor de indicadores de desempenho e de metodologias de medição próprias. O interesse nesse estudo está centrado na Eficiência, Eficácia e Efetividade do Programa.

---

<sup>3</sup> A Cientometria é definida como o estudo da mensuração e quantificação do progresso científico, estando a pesquisa baseada em indicadores bibliométricos (TAUBES, 1993).

A necessidade categórica de mais Eficiência, Eficácia e Efetividade das ações governamentais está intrinsecamente relacionada à questão do desenvolvimento social. Com base nisso, Frey (2000, p. 229) afirma que “[...] a fase da avaliação é imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública”.

Ademais, Ghelman (2006, p. 63-69) conclui em suas pesquisas que apesar da questão de a eficiência estar inserida no discurso da melhora da gestão pública, tratando-se inclusive de um princípio constitucional que rege a administração pública, quase a totalidade das organizações pesquisadas não possui indicadores que tratam dessa questão. Na verdade, segundo o autor, há um baixo grau de consciência quanto à realidade da competição e, por esse motivo, as organizações públicas não se sentem obrigadas a serem mais eficientes.

O autor afirma ainda que o adequado andamento da perspectiva financeira impacta positivamente na perspectiva das pessoas e na perspectiva da modernização administrativa pública. A concepção dos processos internos de controle e de qualidade foi adaptada aos critérios da Nova Gestão Pública, devendo ser focada na eficiência das ações públicas. É por meio da racionalização dos recursos públicos que o Estado atende satisfatoriamente ao contribuinte, que é obrigado a pagar impostos, o que fortalece a democracia e cria condições para a ampliação da prestação dos serviços públicos (GHELMAN, 2006, p. 72).

Sendo assim, os pressupostos assumidos são relevantes, fato que motivou a realização dessa pesquisa. Esse trabalho constitui-se num estudo de natureza descritiva e analítica, usada para avaliar o resultado e a relevância das políticas públicas por meio dos parâmetros de Eficiência, Eficácia e Efetividade. Para tanto, busca-se contribuir com dados reais, que subsidiem as tomadas de decisões e o debate acerca do caminho a ser seguido pelo governo federal, universidades e demais atores públicos para avançar no processo de internacionalização.

Dessa forma, pode-se afirmar preliminarmente que a avaliação é um importante instrumento de melhoria da qualidade de gestão. Ao realizar a avaliação qualitativa do projeto institucional coordenado pela Capes, um fator



que se torna prioritário para essa análise é mensurar a capacidade científica e tecnológica que se obteve com a mobilidade dos pesquisadores brasileiros em outros países, bem como de docentes ligados a esses projetos.

Mais especificamente, conhecer se o programa atingiu um considerável crescimento consolidado, bem como a estruturação dos grupos de pesquisas para o desenvolvimento das parcerias binacionais e da internacionalização das universidades envolvidas. Entre os programas de cooperação internacional financiados pela agência, merece destaque o Programa Comitê<sup>4</sup> Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil – Cofecub, objeto de estudo da pesquisa.

Os Programas de Cooperação Internacional precisam ser administrados de forma eficaz e dinâmica, para explorar e melhorar a apropriação de seus benefícios, em função de toda a comunidade acadêmica. Dessa forma, para suprir essa lacuna sobre os efetivos resultados do Programa, faz-se necessário realizar a avaliação científica dos produtos obtidos por meio das pesquisas, sejam eles artigos, livros, patentes, pesquisas, entre outros. Esses resultados poderão ser usados com o intuito de elencar critérios fundamentais que possam subsidiar e aprimorar o processo de tomada de decisões, permitindo, com segurança e conhecimento, redesenhar ações e divulgar resultados.

A justificativa para esse trabalho científico dá-se pela necessidade de se examinar os resultados da produção conjunta decorrentes da cooperação internacional entre Brasil e França. Por se tratar de um investimento público nos sistemas educacionais e científico, materializado na formação de novos pesquisadores e em seus resultados, a avaliação toma uma importância muito maior do que simplesmente a de verificar se as metas foram ou não atingidas.

O problema acima evidenciado reforça-se pela existência de uma lacuna entre a oferta e o resultado decorrente, entre outros fatores, do distanciamento entre as informações de quem financia a pesquisa e as informações de quem recebe o financiamento. Importante ressaltar que o Programa Capes-Cofecub não foi avaliado com foco na Eficiência, Eficácia e Efetividade e, nesse sentido,

---

<sup>4</sup> O Comitê tem como foco fomentar o intercâmbio entre as instituições de educação superior e institutos ou centros de pesquisa e de desenvolvimento públicos brasileiros e franceses.

esse resultado trará informações relevantes para se conhecer o resultado atual dessa parceria.

Por fim, justifica-se ainda a relevância de realizar a avaliação, tomando como base a citação de Spink, (2001), em quem o autor aponta que a avaliação é utilizada como uma importante base de informação para fomentar a dinâmica da política pública, podendo inclusive causar sua reformulação e possibilitar o exercício do direito de controle sobre a ação governamental por parte da sociedade civil.

Ademais, como referência de base legal, consta do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020<sup>5</sup> – que há uma “[...] estreita vinculação da produção científica com o crescimento e consolidação da ciência brasileira, enquanto medida da presença internacional da ciência brasileira, abordando as ações e mecanismos da cooperação internacional e suas sinergias com as atividades de publicação” (BRASIL, 2010, p. 23).

Outro fator relevante é que para se avaliar o programa, deve-se levar em consideração que os programas governamentais são instrumentos para estruturar as ações do governo dentro do planejamento governamental, que é realizado para atingir os objetivos constitucionais. Esse planejamento deve compreender eficiência, eficácia, efetividade, economicidade, excelência, execução, governança e transparência, e deve garantir que os programas estejam no contexto das políticas públicas (CRUZ, 2016).

É senso comum que os resultados gerados por um produto ou serviço devem ser mensurados. Para se atribuir um valor a um objeto, há que se elaborar indicadores de desempenho e metodologias de medição próprias. Essa conduta é válida também para os programas de governo, que se traduzem em um conjunto articulado de ações para o alcance de um objetivo concretizado em resultados (BARROS, 2004).

Nesse contexto, o estudo tem como objeto a avaliação do programa institucional de Cooperação Internacional da Coordenação e Aperfeiçoamento

---

<sup>5</sup> Capítulo 11 do PNPG 2011-2020.

de Pessoal de Nível Superior, o Capes-Cofecub, o qual tem acordo Internacional com a França na área de educação superior e pesquisa.

O interesse da avaliação do Programa Capes-Cofecub, focada na produção conjunta entre o Brasil e a França surgiu devido à ênfase que as políticas públicas para a educação superior vêm recebendo desde 2011, ou seja, a partir da criação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), assim como a utilização dos resultados desses acordos internacionais como critérios de qualidade no momento da avaliação das instituições de educação superior para a classificação de cursos e instituições.

Além disso, a própria trajetória da investigadora que, em 2014, concluiu o Mestrado em Educação do Programa Nacional de Pós-graduação da Universidade Católica de Brasília do Distrito Federal (PNPG/UCB-DF), com a defesa da dissertação *Egresso da Primeira Chamada do Programa Ciência Sem Fronteiras: reflexos no sistema educacional brasileiro – Learning with outcomes*. Em 2016, iniciou no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE/PUCPR), na condição de candidato ao título de doutora em educação, tendo como escopo de pesquisa a avaliação da qualidade do projeto institucional Capes-Cofecub. Desde 2008, é servidora da Capes, lotada na Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e desenvolve suas atividades como analista de ciência e tecnologia, principalmente com acordos internacionais institucionais, editais de projetos, concessão de bolsas de estudos e pesquisas.

A trajetória acadêmica, que contempla estudos sobre avaliação de políticas públicas, como também as atividades desenvolvidas na Capes foram fatores determinantes para a escolha do objeto do presente estudo. Essa motivação manifestou-se, sobretudo, pelo interesse e pela necessidade de se conhecer detalhadamente o resultado dos projetos binacionais institucionais, fomentados com os recursos públicos e pelas dificuldades operacionais encontradas nos momentos em que eram demandadas essas informações para tomada de decisões. Além disso, sabe-se que as pesquisas baseadas em questões orçamentárias destinadas a projetos institucionais ainda são incipientes, sendo necessário o aprofundamento de estudos no tema.

Os Programas de Cooperação Internacional precisam ser administrados de forma eficaz e dinâmica, para explorar e melhorar a apropriação de seus benefícios, em função de toda a comunidade acadêmica. Por fim, toda a pesquisa tem como intuito atribuir sentido para atividades que já estão sendo realizadas, configurando-as no novo processo e resignadas pelas pretensões e necessidades impostas do futuro, pelas perspectivas de continuidade abertas.

Dentro desse contexto, foi estruturada a seguinte questão norteadora como ponto de partida da pesquisa:

“Como avaliar o Programa Institucional da Cooperação Internacional da Capes com a França – Cofecub – a partir da produção conjunta de artigos científicos utilizando uma abordagem de uma pesquisa qualitativa?”

Tem-se como pressuposto de pesquisa que a análise da produção científica conjunta desenvolvida entre os coordenadores de projetos do Programa Capes-Cofecub, considerando os indicadores de Eficiência, Eficácia e Efetividade, possibilita uma avaliação qualitativa do Programa.

Assim, tem-se como objetivo geral desse estudo: Avaliar o programa Capes-Cofecub com base na produção conjunta de artigos científicos, com foco na Eficiência, Eficácia e Efetividade.

Em decorrência desse objetivo geral, foram elencados os objetivos específicos que ficaram assim descritos:

- a) caracterizar a Cooperação Internacional da Capes, seus programas e objetivos;
- b) analisar a qualidade dos artigos científicos produzidos conjuntamente entre os coordenadores brasileiros e franceses do Programa Capes-Cofecub;
- c) analisar a percepção dos coordenadores sobre os projetos de Cooperação Conjunta do Programa Capes-Cofecub;
- d) identificar se o Programa Capes-Cofecub atende aos critérios de Eficiência, Eficácia e efetividade.

A necessidade de se avaliar e conhecer seus resultados é subsidiada pela afirmação de Velho (2001), que explica que já nos meados da década de 1970, à medida que a ciência e a tecnologia foram removidas da periferia das políticas governamentais para a posição central, as informações qualitativas sobre essas

atividades passaram a ser solicitadas pelos tomadores de decisões, que tinham como foco administrar os recursos do país. A análise das políticas públicas vai muito além dos estudos e das decisões dos analistas governamentais, porque engloba um grande leque de atividades e todas, de uma maneira ou de outra, envolvidas com a análise das causas e das consequências da ação governamental.

Nesse sentido, tal constatação suscitou a utilização da técnica do Modelo Lógico<sup>6</sup>-ML (CASSIOLATO; GUERESI, 2010) como referência central para a pesquisa e sustentou a construção de instrumentos e estratégias, a fim de evidenciar os componentes estruturais do modelo de avaliação utilizado, incluindo as características métricas e de relevância, buscando estabelecer relações de causalidade entre eles e os resultados obtidos. Dessa maneira, foi realizada uma análise documental, que possibilitou a identificação de itens relevantes ao Programa que foram inclusos no questionário<sup>7</sup> enviado aos coordenadores.

O questionário foi elaborado com perguntas fechadas e abertas, perguntas com respostas únicas (RU) e com escala de avaliação. Foi construído com o auxílio do software da empresa *Survey Monkey*, o qual permite tornar a apresentação e as respostas ao questionário mais convenientes e ágeis. Com vistas à operacionalização da distribuição do questionário, quando do seu preenchimento, o documento foi enviado automaticamente a um endereço eletrônico.

Uma versão preliminar do questionário foi submetida a uma amostra de 5% do número absoluto dos coordenadores de projetos institucionais que seriam pesquisados. Esses pesquisadores foram escolhidos, tomando como base Lakatos e Marconi (2002), por serem experientes e capazes de determinar a validade dos métodos e dos procedimentos utilizados.

---

<sup>6</sup> Modelo lógico é uma maneira sistemática e visual de apresentar e compartilhar a compreensão das relações entre os recursos disponíveis para as ações programadas e as mudanças ou resultados que se espera alcançar (CASSIOLATO; GUERESI, 2010).

<sup>7</sup> A pesquisadora submeteu o questionário, que foi enviado aos coordenadores dos projetos do Programa Capes-Cofecub, ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP).

Para alcançar os resultados pretendidos, foi enviado, por *e-mail*, o questionário aos 140 coordenadores e ex-coordenadores principais dos projetos, com 30 questões específicas sobre os resultados obtidos nos projetos, a fim de evidenciar os indicadores baseados nos parâmetros de eficiência, eficácia e efetividade. Desses 140 coordenadores principais, 32 responderam ao convite, ou seja, 22,85%. Os 32 questionários respondidos foram considerados válidos, por considerar a profundidade das respostas. Nesse sentido, a autora constatou que as respostas atenderam aos objetivos dos estudos, como também o percentual atendeu ao estudo proposto.

Taylor e Bogdan (1992) evidenciam que é difícil determinar quantas pessoas se devem entrevistar em um estudo qualitativo. É preciso considerar diversos fatores, como a qualidade e a potencialidade demonstradas pelas pessoas a serem entrevistadas e a natureza do objeto de estudo, tendo como guia o marco teórico que auxilia o investigador no desenvolvimento das compreensões teóricas sobre a área estudada.

Importante salientar que para executar a análise das políticas públicas e seus programas, faz-se necessário basear-se em um referencial metodológico que possibilita às áreas e às organizações públicas definirem e mensurarem seu desempenho por meio de definições de produção de indicadores <sup>8</sup>(medidas) para acompanhamento, planejamento e avaliação das atividades financiadas pelo governo. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que ao se identificar os indicadores, é possível conhecer e avaliar o andamento e o resultado final de cada projeto dentro do Programa Capes-Cofecub, fato que, pressupõe-se, pode estar relacionado à relevância dos projetos e à sua efetividade.

A relevância científica de tal estudo está diretamente ligada ao fato de que não foram encontrados muitos trabalhos científicos que avaliem a qualidade de programas institucionais da cooperação internacional brasileira, com o foco em indicadores de eficiência, eficácia e efetividade. Foram encontrados trabalhos

---

<sup>8</sup> Os indicadores são instrumentos de gestão essenciais às atividades de monitoramento e avaliação das organizações, assim como seus projetos, programas e políticas, pois permitem acompanhar o alcance das metas, identificar avanços, melhorias de qualidade, correção de problemas e necessidades de mudança (BRASIL, 2009).

que analisam os resultados da cooperação acadêmica avaliando alguns programas institucionais da Capes e de outras agências de fomento, no entanto, dentro da cooperação internacional, os trabalhos já existentes estão voltados à avaliação isolada dos resultados de alguns Programas da Cooperação Internacional, e outros avaliam o processo de internacionalização das instituições de educação superior. Também foram encontradas pesquisas específicas sobre o volume de produção de conhecimento de alguns programas institucionais, tais como artigos e patentes, e outros dizem respeito à avaliação de projetos ligados a algumas políticas públicas e programas governamentais específicos.

Foram analisados elementos de bancos de dados considerados da maior relevância em educação brasileira, o Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do IBTIC e Periódicos da Capes.

A escolha da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do IBTIC, do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) deu-se pela facilidade de se localizar teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado em todas as áreas de conhecimento. Ambas as plataformas difundem teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

O período pesquisado foi entre os anos de 2012 a 2019. Optou-se por iniciar em 2012, pois no segundo semestre de 2011 foi o ano em que teve início o Programa Ciência sem Fronteiras,<sup>9</sup> que concedeu mais 101 mil bolsas de estudos no exterior nas modalidades de graduação sanduíche, doutorado e estágio pós-doutoral. Justamente devido a esse grande fomento de bolsas de estudo e pesquisa ocorreu um processo do crescimento da internacionalização

---

<sup>9</sup> Em 13 de dezembro de 2011, foi sancionado o Decreto nº 7.642 que instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras (BRASIL, 2011). O Programa Ciência sem Fronteiras tem por objetivo geral, nos termos do art. 1º do documento legal: “[...] propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias”.

das universidades, seja em enviar alunos e docentes para universidades no exterior, como também para a assinatura de novas parcerias, tendo, como consequência, a criação de novos programas de Cooperação Internacional.

Os termos de busca para a pesquisa foram “Cooperação Internacional” e “Eficiência, Eficácia e Efetividade”; “Internacionalização” e “Eficiência, Eficácia e Efetividade” (busca avançada e termos exatos entre aspas). A pesquisa dos termos foi realizada de forma separada, termo a termo. Após, foram identificados os termos nos trabalhos por meio dos assuntos, títulos, áreas de conhecimento e palavras-chaves.

Os descritores “Cooperação Internacional” e “Eficiência, Eficácia e Efetividade” encontraram 2.181 trabalhos publicados entre teses e dissertações, 438 entre o período de 2012 a 2018. Destes, 65 foram selecionados por meio das áreas de conhecimento/assunto, dos títulos e da identificação das palavras-chaves. Após a leitura dos resumos, apenas cinco foram relevantes ao tema da pesquisa, os quais pertencem a diferentes programas de Pós-Graduação, dentre eles: Educação, Cooperação Internacional, Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.



Tabela 1 – Descritores: “Cooperação Internacional” e “Eficiência, Eficácia e Efetividade”

ANO	NIVEL	TEMA	AUTOR	IES	PALAVRAS - CHAVES
2013	Dissertação (Mestrado do Programa de pós-graduação em Educação).	A cooperação bilateral entre Brasil e Cabo Verde: uma análise a partir dos convênios na educação superior.	Oziel Morais Duarte.	Universidade Estadual de Campinas, Unicamp	Cooperação internacional, Educação superior, Convênios
2013	Dissertação (Mestrado do Programa de pós-graduação em Educação).	Cooperação internacional em educação: o programa brasileiro de qualificação docente e educação de língua portuguesa em Timor-Leste.	Erivelto Teixeira Rodrigues	Universidade Federal do Amazonas, UFAM	Cooperação internacional. Educação. Timor-Leste. Formação de professores.
2014	Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional)	Aportes para a avaliação de programas de Cooperação Sul-Sul: o caso da Cooperação em Registro Civil com Guiné-Bissau	Melissa Andrade	Universidade de Brasília-UNB	Avaliação; Cooperação Sul-Sul; Cooperação internacional para o desenvolvimento; Guiné-Bissau.
2016	Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde).	O doutorado interinstitucional: ação Novas Fronteiras (DINTER/NF) como política pública para formação de pessoal de nível superior.	Hayslla Boaventura Piotto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRG	Avaliação educacional; Educação superior; Formação de professores. Política educacional Pós-Graduação
2016	Tese (Doutorado Programa de pós-graduação em desenvolvimento, sociedade e cooperação internacional. Centro de estudos avançados multidisciplinares).	Uma análise do programa Capes-Cofecub entre a coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior e o Comité Français d'évaluation de la Coopération Universitaire et scientifique avec le Brésil como ferramenta de cooperação internacional Brasília/Paris.	Thais Mere Marques Aveiro	Universidade de Brasília – UNB; e Université Paris 13 – França.	Formação de recursos humanos; Circulação de pesquisadores; Pesquisa conjunta; Internacionalização; Cooperação internacional; Sistema Nacional de Ciência; Tecnologia e Inovação.

Fonte: a autora, com base em dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do IBTIC, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (2018).

Ao utilizar os descritores “Internacionalização” e “Eficiência, Eficácia e Efetividade”, foram encontrados 5.275 trabalhos publicados, entre teses e dissertações. Desses, 161 eram entre o período de 2011 e 2017. Após análise dos assuntos, resumos e palavras-chaves, somente 14 foram relevantes ao tema pesquisado, os quais pertencem a diferentes Programas de Pós-Graduação,

dentre eles: Educação, de Ciência Política Instituição, Gestão de negócios, Relações internacionais, Administração pública em rede nacional instituição de educação e em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

Tabela 2 – Descritores: “Internacionalização” e “Eficiência, eficácia e efetividade”

<b>ANO</b>	<b>NIVEL</b>	<b>TEMA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>IES</b>	<b>PALAVRAS- - CHAVES</b>
2013	Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação).	Estratégias e Políticas públicas para promoção da Internacionalização do Educação Superior do Brasil.	Oziel Morais Duarte.	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Cooperação internacional; Educação superior; Convênios
2013	Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação)	A Internacionalização das Políticas Educacionais nas Cúpulas das Américas	Jane Machado da Silva.	Universidade Federal Fluminense	Internacionalização, Cooperação, Educação, Desenvolvimento, Cúpula das Américas, Indicadores Educacionais
2013	Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social)	Avaliação da eficiência acadêmica dos cursos de graduação da universidade federal do Ceará (UFC): utilização de indicadores de desempenho como elementos estratégicos da gestão.	Rodrigo Jose Lima Almeida	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Educação Avaliação Instituições Federais de Educação Superior (IFES), Indicadores de Desempenho, Eficiência Relativa, Avaliação do Educação Superior
2014	Dissertação (Mestrado em Ciência Política Instituição)	Estratégias e Políticas públicas para promoção da Internacionalização da Educação Superior do Brasil	Gisele Lucio da Costa Petrillo.	Universidade Federal de Goiás – UFG.	Internacionalização; Educação Superior; políticas públicas; Programa Ciência sem Fronteiras.
2014	Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação).	Circulação Internacional de Estudantes de Graduação: Caso Unicamp.	Thais Pinheiro Zarattini Anastácio	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Competência Comunicativa Intercultural. Internacionalização do Currículo. Programas de Mobilidade Internacional.

					Cultura. Educação Intercultural.
2015	Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Gestão de negócios).	Avaliação da Internacionalização na Educação Superior: um estudo Multicaso.	Carla Camargo Cassol da Silva.	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	Avaliação da internacionalização; Educação superior; Internacionalização; Gestão da internacionalização;
2015	Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação).	O processo de internacionalização no contexto da globalização: uma relação entre universidades e empresas.	Patrícia Duarte Peixoto Morella.	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	Internacionalização de universidades. Empresas internacionalizadas. Currículo. Programas de Pós-Graduação.
2015	Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação).	Relações entre os contributos de programas de mobilidade internacional e a competência comunicativa intercultural de estudantes universitários.	Paulo Roberto Sehnem.	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	Circulação de estudantes, Internacionalização da educação superior, Mobilidade acadêmica, Estudantes internacionais.
2016	Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação).	A tradução da internacionalização no contexto da prática da pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	Lilian Mendonca de Oliveira.	Universidade Católica de Brasília - UNB	Internacionalização; Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> ; Educação Superior; Avaliação; Redes.
2016	Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação).	Internacionalização e conhecimento: análise do Programa Capes-Brafagri na Universidade Federal de Viçosa sob a ótica de estudantes-participantes no biênio 2013-2014.	Wanessa Assis.	Universidade Federal de Viçosa	Internacionalização; conhecimento; educação superior.
2016	Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação	Programa ciência sem fronteiras no contexto da política de internacionalização	Jaira Aparecida Leite de Oliveira	Universidade Federal De Mato Grosso - UFMT	Mobilidade. Estudante. Educação superior. Internacionalização da educação.

	em Educação).	da educação superior brasileira.	Amorim Martins.		
2016	Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação).	Do Maranhão para o mundo e vice-versa: ciência sem fronteiras como política de internacionalização do IFMA.	Simone Costa.	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Internacionalização. Educação Superior. Programa Ciência sem Fronteiras. Instituto Federal do Maranhão – IFMA.
2016	Dissertação (Mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Administração pública em rede nacional instituição de educação).	“Programa Ciência sem Fronteiras: Uma avaliação da política pública de internacionalização da educação superior sob a perspectiva do Paradigma Multidimensional”.	Viviane Cruz	Universidade Federal de Goiás - UFG	Políticas públicas; avaliação; internacionalização; programas governamentais; programas educacionais; ciência sem fronteiras.
2017	Dissertação (Mestrado Programa de pós-graduação em Relações internacionais.	O processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras e o caso da UFJF.	Vítor Hugo Terra.	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	Internacionalização das universidades públicas Internacionalização e imperialismo Crises das universidades.

Fonte: a autora, com base em dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do IBTIC, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (2018).

Ao final dessa busca, apenas dois dos trabalhos que foram analisados apresentaram relação direta ao tema, a dissertação de Aveiro (2016) e Cruz (2016). Aveiro (2016) faz um histórico da atuação da Capes na pós-graduação brasileira, ressaltando seu papel e efetivo impacto para a internacionalização da pós-graduação e para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação, por meio do estudo de caso do programa Capes-Cofecub a partir de sua criação, em 1978, até o ano de 2011.

Cruz (2016) analisa especificamente o Programa Ciência sem Fronteiras, descreve a política pública, faz um breve histórico e apresenta sua relevância.

Para isso, a autora utiliza na pesquisa o Paradigma Multidimensional (Eficácia, Eficiência e Efetividade). Na identificação dos indicadores, a avaliação que foi realizada com perguntas abertas e a análise dos resultados feita tomando como base o Paradigma Multidimensional.

Ademais, nessa pesquisa, é apresentada a análise dos requisitos contidos nos editais do Programa Ciência sem Fronteiras, nos quais não há indicadores preestabelecidos para posterior avaliação dos resultados. Em nenhum item dos editais em geral é elencada essa possibilidade. Conforme informado por Cruz (2016, p. 156), “Com a falta de indicadores antes da implementação do programa, não se estabeleceu um sistema de coleta de dados que possibilitasse nutrir futuros indicadores”. Nessa dissertação, a pesquisadora sugere alguns indicadores para serem posteriormente utilizados.

O exposto anteriormente demonstra que há uma lacuna a ser preenchida no que se refere às avaliações qualitativas dos resultados dos programas de Cooperação Internacional implementados no Brasil. O interesse em abordar a temática da avaliação dos programas da cooperação internacional decorre, por um lado, da escassez de produção bibliográfica e de artigos científicos acerca do assunto e, por outro, da inexistência de uma avaliação sistemática dos resultados do programa Capes-Cofecub.

Além disso, por se tratar de uma Política Pública, faz-se necessário ter como base informações e subsídios de órgãos que realizem a avaliação de programas no País, com o intuito de melhorar as ações de governo. Nesse sentido, no que diz respeito à base legal dessa pesquisa, foi utilizado o Relatório de Políticas Públicas do Governo (RePP), referente às auditorias e às fiscalizações do ano de 2017 realizadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU), o qual ressalta a relevância da temática da qualidade do gasto público e a necessidade de fornecer evidências sobre a implementação de programas e seus resultados, almejando a criação de um ambiente mais propício à eficiência e à qualidade do gasto público.

Esse Relatório propõe-se a fornecer informações à elaboração do orçamento público e ao acompanhamento dos programas e das ações governamentais, por meio da consolidação de auditorias operacionais afetas à qualidade da implementação e ao alcance de metas e objetivos. Por sua vez,

essas auditorias visam aumentar a quantidade e a qualidade das avaliações de políticas e programas no país, com o intuito de melhorar a eficácia, a eficiência e a efetividade das ações de governo (BRASIL, 2017a).

A escolha do TCU deu-se por ser uma instituição governamental, que tem como principal objetivo controlar a legitimidade, a legalidade e a economicidade de todo o dinheiro e bens públicos, garantindo que sejam utilizados com a finalidade de atender aos interesses em comum da população.

Dessa forma, é possível encontrar na literatura uma variedade de métodos para realizar a avaliação de políticas públicas, elaborados das mais diferentes maneiras, podendo ser baseada na natureza do objeto a ser analisado, nos objetivos propostos e, principalmente, nos interesses específicos dos avaliadores. No que diz respeito aos enfoques econômicos e técnicos, suas abordagens políticas e participativas fazem parte de uma área de estudos que engloba uma perspectiva interdisciplinar bastante influenciada pelas ciências sociais, entre outras áreas de conhecimento.

Os limites desse tipo de conhecimento são qualitativos e não são superáveis com maiores quantidades de investigação. Segundo aponta Santos, (1998, p. 50-53), essa concepção epistemológica é a manifestação da realidade, uma forma de rigor científico que, por sua vez, esconde os limites de nossa compreensão do mundo. É a resignificação de cada ser humano. O conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a repercussão dos resultados tecnológicos oculta os limites da compreensão humana do mundo.

A certeza na forma em que o conhecimento foi historicamente construído, resultado da percepção de nós mesmos como pesquisadores e do objeto a ser investigado, na organização das relações sociais em que vivemos, é o motivo da investigação aqui realizada. Assim, como demonstra Santos (1998, p. 48), acredito que “[...] chegamos ao final do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios”.

No desenvolvimento dessa pesquisa, ao se deparar com a temática referente à pesquisa e à divulgação científica, identificou-se que os aspectos

podem estar relacionados à capacidade de se produzir ciência por meio do campo científico, ou seja, da teoria da credibilidade e da legitimidade.

### 1.1 Fundamentos Teórico-Metodológicos e Procedimentos da Pesquisa

Serão utilizados nessa pesquisa os fundamentos teóricos de Pierre Bourdieu, em especial os conceitos de campo e de *habitus*, preocupando-se com o desvelamento das percepções simbólicas e objetivas que permeiam os discursos e as ações práticas dos pesquisadores no campo científico (WATANABE, 2015).

Tomando como base esses fundamentos e pesquisando um viés metodológico que manifestasse o conhecimento de uma maneira mais humana, mais apropriado à essência do objeto desse estudo, a perspectiva teórico-metodológica adotada foi a dialética.

Em razão da historicidade dos acontecimentos educativos das quais as raízes estão associadas com as origens do homem, a argumentação historiográfica tem repercussões significativas para a pesquisa, uma vez que o significado da educação está intimamente ligado ao significado da História. Nesse sentido, Saviani confirma com a seguinte citação:

[...] no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica. (SAVIANI, 1998, p. 12).

Ademais, o método dialético é uma possibilidade de caminho na construção do saber científico no campo das ciências humanas. Ele torna-se a trajetória percorrida pelo pesquisador na busca de conhecer e perceber-se na construção do conhecimento do fato investigado que se constrói e (des)constrói nas interações entre o sujeito e o objeto (DINIZ; SILVA, 2008).

Diniz e Silva (2008) relatam ainda que o método dialético reconhece a dificuldade de se apreender o real, em sua determinação objetiva, por isso a

realidade se constrói diante do pesquisador por meio das noções de totalidade, mudança e contradição. A noção de totalidade refere-se ao entendimento de que a realidade está totalmente interdependente, inter-relacionada entre os fatos e fenômenos que a constitui. Já a noção de mudança compreende que a natureza e a sociedade estão em constante mudança e que elas tanto são quantitativas quanto qualitativas. Enquanto isso, a noção de contradição torna-se o motor da mudança. As contradições são constantes e intrínsecas à realidade. As relações entre os fenômenos ocorrem num processo de conflitos que geram novas situações na sociedade.

Assim, foram definidas para este estudo as seguintes categorias do método: totalidade, mudança e contradição, e como categorias de conteúdo: campo, produção científica e qualidade.

Nesse contexto, a pesquisa fornece informações sobre a mensuração de qualidade, e ao optar pelo estudo das avaliações dos projetos da cooperação internacional em educação da Capes, a atual estrutura utilizada para avaliar esse desempenho será desconstruída, elencando os indicadores mais compatíveis informados na relação das atividades desenvolvidas durante a vigência do projeto, desde que tenham relação com os interesses sociais, econômicos e políticos.

Para tanto, a dialética, que nessa pesquisa se evidencia com uma realidade objetiva, nesse caso, leva a uma mudança da atual avaliação de quantidade para uma avaliação da qualidade. Em se tratando de qualidade e pesquisa, Bourdieu estabeleceu o conceito de *habitus*<sup>10</sup> para esclarecer a prática científica e sua reprodução. Para o autor, o *habitus* consistiria em uma espécie de ofício do cientista, abarcando as regras gerais ou os modos tradicionais de se exercer ciência, sendo de certo modo inconsciente, pois está presente na prática, como também no discurso do cientista, no entanto, não tem formulação explícita:

---

<sup>10</sup> O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas (HÉRON, 1987). Palavra latina, utilizada pela tradição escolástica, que traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem.



Reintroduzir a ideia de *habitus* remete as práticas científicas, não para o princípio de uma consciência cognitiva que age de acordo com as normas explícitas da lógica e do método experimental, mas para a ideias de “ofício”, ou seja, um sentido prático dos problemas a tratar, das maneiras adaptadas para os tratar, etc. (BOURDIEU, 2003, p. 59).

O autor destaca que “[...] os critérios de avaliação dos trabalhos científicos não podem ser completamente explicitados. Existe sempre uma dimensão implícita, tácita, uma sabedoria convencional envolvida na avaliação dos trabalhos científicos”. O *habitus* seria, portanto, “[...] um sistema de disposições base, em grande parte inconsciente, transponíveis, que tendem a generalizar-se” (BOURDIEU, 2004, p. 63).

Ainda em Pierre Bourdieu, (2004, p. 23), o autor afirma que o *habitus* científico é uma regra feita pelo homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência, sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada. Ou seja, na prática de pesquisa estão presentes também as apropriações pelo pesquisador de bibliografia de ampla circulação, mobilizada para a compreensão de um determinado tema, que por sua vez impõe significados e direcionamentos.

O *habitus* refere-se à maneira de perceber-se, julgar e valorizar o mundo, bem como ao modo como o agente comporta-se e age, sendo um modo próprio e particular de apresentar-se na realidade social.

Para Bourdieu (1983), o conceito de *habitus* elabora uma percepção de que essa seria a mediação entre as dimensões objetivas e subjetivas, entre as estruturas e as práticas. Nesse sentido, o subjetivismo seria superado pelas próprias relações sociais e, o objetivismo, por sua vez, seria assim relativo à estrutura, não tomada como indutora de comportamentos de forma mecânica, mas como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências análogas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

De forma mais detalhada, Marteleto e Pimenta (2017, p. 10) explicam que *habitus* constitui uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade do senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, levando a transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo, tão comum na sociologia do século XX.

Para entender a problemática da produção do conhecimento na avaliação de uma política pública, é necessário compreender que do ponto de vista da prática dos cientistas, não existe “a” ciência em geral, como algo unitário e homogêneo. O termo “a” ciência não contempla uma multiplicidade de práticas bem diferenciadas. O que existe são campos científicos específicos, em evolução e apropriados aos seus objetos. Para cada campo científico específico, deve corresponder uma reflexão epistemológica apropriada. No campo científico da política pública, convivem a racionalidade das Ciências Humanas e das Ciências Sociais aplicadas à análise das políticas, e ao ponderar a correlação da coexistência dessas forças toma-se como base a categoria Campo, de Bourdieu (1983, 1990).

Sendo um mundo social, o campo científico, na perspectiva de Bourdieu (1994), deve ser analisado e problematizado tendo como base uma dinâmica viva e interativa, em que os diferentes agentes mobilizam suas diferentes trajetórias (*habitus*). A partir do questionamento sobre os usos sociais das ciências, e se é possível uma ciência que dê conta de uma análise clínica da ciência, Bourdieu expõe a “mecânica” e as variáveis que sustentam e movimentam o campo de produção do conhecimento na sociedade. Ao apresentá-lo de forma mais sistematizada, os principais fundamentos do campo científico são dispostos no centro dos debates sobre as diferentes estruturas de produção do conhecimento.

Em umas de suas definições de Campo, Bourdieu o reconhece como o “[...] lócus no qual se trava uma luta concorrencial entre os agentes, em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (1990, p. 89-94). Bourdieu percebe que os atores sociais estão estabelecidos particularmente em específicos campos sociais, sob influência da importância de certos capitais (cultural, intelectual, econômico, político e outras). Dessa forma, o campo é visto

como um universo seguindo as suas próprias leis, ou seja, a autonomia, que todo campo aspira, e o fechamento sobre si próprio, que caracteriza todos os campos.

Nesse mesmo sentido, para Bourdieu (2004), o campo científico é um mundo social como os outros, que obedece a leis sociais mais específicas e pertinentes às suas particularidades e mantendo uma relação de relativa autonomia. Porém, em função até mesmo das homologias estruturais, ele interage com os demais campos, uma vez que a questão fundamental para pensar o conceito de campo é compreender que as influências sociais perpassam diferentes campos que estruturam a sociedade, dentro de um ciclo, constituindo e sendo constituídos por ela, e, o mais importante, esses campos são estruturas que possuem princípios e processos que lhe são próprios, peculiares e limítrofes.

O grau de autonomia do campo científico em relação aos demais campos é ao mesmo tempo sua condição de existência e a sua dimensão limítrofe. Entretanto, isso não o exclui das consequências das pressões externas às quais está submetido. Dessa forma, Bourdieu (2004) aponta que esse grau de autonomia do campo científico é diretamente proporcional à refração ou à retração.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Em Bourdieu (1990), a concepção de campo científico não se diferencia de um campo social qualquer, pois suas inter-relações de poder, suas disputas, estratégias e interesses constituem-se em um sistema de relações objetivas entre posições conquistadas pelos atores. Dessa forma, o campo científico segue um princípio segundo o qual “[...] todo ocupante de uma posição tem interesse em perceber os limites dos ocupantes das outras posições” (BOURDIEU, 1990, p. 50), pois foco é o monopólio da autoridade científica, ou melhor, o monopólio da competência científica.

Existe uma variedade de maneiras pelas quais é possível avaliar o crescimento de um determinado campo científico, de suas práticas e de seus saberes. Nessa tese, elegeu-se avaliar a produção científica dos coordenadores de projetos de um programa institucional, interligando, evidentemente, com todo o contexto histórico e social no qual esse campo faz parte, com sua dinâmica própria de trocas e interferências mútuas.

No que se refere à pesquisa, entre o texto da pesquisa científica e o contexto de produção dessa tese, há o campo científico, o qual é o universo em que estão estabelecidos os agentes, as instituições, as agências e outros. Na visão de Bourdieu (1990), a noção de campo é útil para escapar à alternativa da ciência pura, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. Assim, as pressões externas ao campo exercem-se mediatizadas pela lógica do campo.

Em resumo, o campo científico é um campo único, no qual circula o capital científico, por meio de uma estrutura objetiva da área de estudo específica, sendo baseada no *habitus* científico. Para Bourdieu (1983, p. 60), os cientistas constroem os fatos científicos por meio de lutas, empregando seu capital científico “puro” e institucional. Logo, não existe imparcialidade científica. Apesar de o código científico conter princípios, como a imparcialidade e a causalidade, seria a estrutura do campo que dirigiria as pesquisas científicas e a legitimação dos fatos, e os agentes agiriam como sujeitos políticos dentro desse campo.

Ressalta-se que toda pesquisa realizada tem o interesse de uma das partes envolvidas, nesse caso, inclusive da agência fomentadora da pesquisa, pois as propriedades do objeto estudado podem mudar, mas o objeto continua o mesmo.

No tocante, Bourdieu (1983) tem como base uma tradição estruturalista, que entende os fatos sociais como produto de um meio social nunca neutro, no qual a hierarquia e o poder estão sempre presentes. O autor explica os fatos científicos como fatos sociais, ajustados dentro de um campo de lutas e, de fato, chama-o de campo científico, por meio de seu capital específico.

Desse ponto de vista, a capacidade de “produzir ciência”, por parte de um determinado indivíduo, está agregada a um determinado poder social. Para o

autor, nessa luta, o que está em jogo é “[...] o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Os pesquisadores estão vinculados a um determinado “campo científico”, no qual exercem seu trabalho e suas escolhas científicas (teorias, metodologias, etc.) e formam uma espécie de comunidade, em que valores, crenças e práticas comuns são compartilhados. Com base nessa visão, Bourdieu (1983) mostra que os cientistas, quando trocam novos conhecimentos, fazem-no utilizando um modelo que está fundado na noção de capital, de tal forma que o cientista acumula o chamado “crédito científico”. Assim, os recursos adquiridos pelos cientistas são os seus conhecimentos acumulados, os quais são utilizados em uma espécie de mercado, em troca do crédito científico.

Por sua vez, esse crédito científico adquirido pode, posteriormente, ser reinvestido para conseguir mais crédito. Assinale-se, no entanto, que o conhecimento produzido pelo pesquisador é um bem que não possui muito valor em si mesmo. Ele precisa ser valorizado por outros produtores em sua troca e o reconhecimento que os outros lhes dão é que dá a medida de sua importância. O autor considera que “[...] de fato, somente os cientistas engajados no mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos” (BOURDIEU, 1983, p. 127).

Nesse sentido, essa pesquisa configura-se também como uma análise crítico-dialética pois concebe “[...] estudos sobre experiências, práticas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico”, privilegiando, assim, os estudos teóricos e a análise de documentos e textos (GAMBOA, 2012, p.80 apud FAZENDA, 2010, p. 106). Assim, podemos subsidiar a escolha com a seguinte citação:

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar,

mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças. (GAMBOA, 2012 p.80 apud FAZENDA, 2010. p. 107-108).

Importante salientar que, em uma pesquisa, o pesquisador está envolvido em um contínuo movimento, ou seja, está inserido em um cenário instável e dinâmico, pois ele é constituído de prioridades, interesses, singularidades e perspectivas. A realidade é dinâmica e plena de divergências e percebê-la como efetiva é um equívoco, que não é concebido caso da pesquisa crítico-dialética, pois o olhar crítico mostra as divergências que aparecem em níveis de concepções, podendo chegar até os de interesses (GAMBOA, 2012, p.82 apud FAZENDA, 2010, p. 106-107). Nesse caso, pode-se afirmar que o pesquisador foi instigado pelo interesse transformador da realidade própria do objeto estudado, recorrendo-se à historicidade que permite uma interpretação e uma transformação do direcionamento das atividades por ele desenvolvidas.

Dessa forma, como na dialética as categorias da natureza são vistas como sujeito e objeto, uma vez que o homem tem capacidade racional de difundir a teoria, a prática, o pensar e o agir, assim, na proporção em que o indivíduo estabelece uma pesquisa qualitativa dialética das políticas educacionais, ele constitui uma crítica, mostrando os pontos fomentadores e propagadores de mudanças que são necessárias na área social (GAMBOA, ano,2012 p.82 apud FAZENDA, 2010, p. 101).

### 1.1.1 Base Metodológica da Pesquisa

Quanto ao arcabouço metodológico e a busca pelas respostas, é importante estabelecer uma conexão do objeto de estudo com a transformação da realidade por meio do esclarecimento crítico do que está posto. Essa conexão não pode ocorrer sem a organização social e a participação política.

Para retomar as presunções da prática investigativa, faz-se necessário utilizar Matriz Paradigmática proposta por Gamboa (2012, p. 75), na qual é

revelada a relação dialética entre a pergunta e a resposta, ou seja, a lógica fundamental em uma pesquisa científica. Como essa pesquisa é de natureza avaliativa, as informações a ela relacionadas farão parte de um conjunto de referências, significados e informações examinadas, partindo do conhecimento construído.

No que diz respeito à construção da elaboração da pergunta na pesquisa científica, é possível destacar alguns elementos predominantes, já mencionados na introdução desse trabalho, como: em que foi baseado a motivação para a elaboração dessa pesquisa, a importância de se investigar esse tema, o problema e as indagações sobre esse problema (GAMBOA, 2012, p. 79).

Para a elaboração da resposta desse problema, Gamboa (2012, p. 80), cita que “[...] definidas fontes e utilizados instrumentos e técnicas para coleta, registro, organização, e tratamento dos dados sobre o referido problema ou fenômeno investigado”. A Matriz Paradigmática abarca pontos previstos: como a parte técnica, a metodológica, a teórica, o nível epistemológico, o nível gnosiológico e os pressupostos ontológicos. Cada um desses níveis é focado na busca à resposta da pesquisa, de acordo com os detalhes que seguem no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Elementos da construção da resposta na pesquisa

Construção da resposta	Contempla	Delimitação nesta pesquisa	
Nível técnico	Processo de Coleta, Registros, organização, sistematização e tratamentos dos dados.	Fontes de pesquisa	Conforme citado na introdução desse trabalho, acerca das pesquisas já apresentadas sobre o tema da tese, foram analisados elementos de bancos de dados considerados da maior relevância em educação brasileira, o Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, do IBTIC e Periódicos da CAPES (2011 a 2019). Para efetivação das buscas foram utilizadas duas diferentes duplas de termos de busca, que interagiram: “Cooperação Internacional” e “Internacionalização”. As buscas foram realizadas de forma avançada e utilizando os termos exatos entre aspas; os termos foram identificados por meio dos assuntos, dos títulos e palavra-chave relevantes dos trabalhos.
		Técnicas de Coleta de dados	Como instrumento e técnica de coleta de dados da pesquisa empírica, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, para conhecer o perfil dos coordenadores dos projetos Capes-Cofecub, bem como a percepção desses



			<p>coordenadores a respeito do Programa. O trabalho descritivo-analítico utilizou-se de três instrumentos para investigação dos dados: Plataforma Currículo <i>Lattes</i>, plataformas <i>InCites</i> <i>Journal Citation Reports – JCR – Clarivate Analytics</i> e <i>SCImago Journal &amp; Country Ranking</i>.</p>
		Análise dos dados	<p>A análise dos dados provenientes da pesquisa empírica se deu por meio das bases teóricas da Análise de Conteúdo, de Bardin (2010), conforme os pressupostos da análise temática. Em um primeiro momento, a análise dos dados priorizou as informações provenientes do questionário aplicado sobre o perfil dos coordenadores dos projetos, e, após, foram levantadas as percepções sobre o Programa, as quais foram demonstradas em tabelas e gráficos. A análise dos dados descritores-analíticos deu-se por meio da cientometria e seus indicadores bibliométricos, mostrando, assim, o resultado dos <i>rankings</i> nacionais e internacionais dos artigos científicos analisados.</p>
		Tratamento de dados e informações	<p>Para o tratamento dos dados da pesquisa empírica, foram seguidas as regras de: homogeneidade. Exaustividade. exclusividade. objetividade e</p>

			<p>pertinência (BARDIN, 2010). A análise de conteúdo classificou e categorizou todo o tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que se tornaram comparáveis a uma série de outros elementos. O tratamento dos dados descritores -analíticos deu-se por meio de métodos estatísticos e cientrométricos.</p>
<p><b>Nível Metodológico</b></p>	<p>Trata-se da definição e da concepção do método que balizará a presente investigação.</p>	<p>Elege-se como método a dialética para compreender de que forma é realizada a avaliação qualitativa do programa da Cooperação Internacional Capes-Cofecub: crítica sobre o objeto de estudo, alcançando sua compreensão por meio de análise dos conceitos e experiência relatadas. Nesse sentido, o referencial teórico da Tese para a análise dos dados foca-se nas categorias método citadas por Diniz e Silva, (2008) e por Pierre Bourdieu (2004) e categorias de conteúdo com resultado da análise realizada em dados em dados empíricos. Assim, foram definidas para este estudo as seguintes categorias do método: totalidade, mudança, contradição e campo e como categorias de conteúdo: produção científica e qualidade.</p>	
<p><b>Nível Teórico</b></p>	<p>Analisa os fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleos conceituais básicos, pretensões críticas, tipo de mudanças</p>	<p>Questão central: “É possível avaliar o Programa institucional da Capes-Cofecub utilizando uma estratégia metodológica qualitativa que contemple Eficiência, Eficácia e Efetividade?” Em decorrência dessa questão central foram elencados outros questionamentos: Como é caracterizada a Cooperação Internacional da Capes? Quais são seus programas e objetivos?</p>	

	<p>propostas, autores cultivados.</p>	<p>Como poderão ser identificados os indicadores de Eficácia, Eficiência, Efetividade e relevância dos Programas institucionais? E de que forma podemos desenvolver um instrumento para avaliação do programa educacional da Cooperação Internacional Capes-Cofecub?</p> <p>Núcleo conceitual e autores tratados: os estudos que fazem interlocução entre relações institucionais e de pesquisa: MOROSINI &amp; DALLA CORTE, 2018; JAFFE <i>et al.</i>, 2013; GHELMAN, 2006; BRASIL, 2010.</p> <p>Sobre a Cooperação internacional e internacionalização com relação ao conhecimento: SILVA &amp; NETO, 2012; SCHMIDT, 2000; MARTELETO, 2009; ZULL, 2012; NEVES, 2005; CHERMANN, 1999.</p> <p>Sobre a avaliação qualitativa e de políticas públicas: SOUZA, 2013; SPINK, 2001; ANTICO &amp; JANUZZI, 2006; CRUZ, 2016; BARROS, 2004.</p> <p>Sobre Metodologia: SANTOS, B., 1998; SAVIANI, 1998; BOURDIEU, 1983, 1990, 1994, 2003, 2004; GAMBOA, 2012; DINIZ C. &amp; SILVA, 2008.</p> <p>Sobre Eficiência, Eficácia e Efetividade: OECD, 2005; PROBLACION &amp; OLIVEIRA, 2006; VELHO, 2001; FREY, 2000.</p>
<p><b>Nível Epistemológico</b></p>	<p>Refere-se aos critérios de “cientificidade”, como concepção de ciência, concepção dos requisitos da prova ou validade, concepção de causalidade, concepção dos</p>	<p>Nessa pesquisa, a causalidade é vista como uma inter-relação do todo com as partes da pesquisa, ou seja, uma relação entre a tese-antítese – síntese. Por ser uma pesquisa de concepção dialética, a ação é o alicerce da fundamentação científica. Nesse sentido, fundamenta-se no real objetivo da tese. Analisar o Programa Capes-Cofecub por meio de ferramentas de avaliação qualitativa que contemplem os indicadores de</p>

	requisitos da prova ou validade.	Eficiência, Eficácia e Efetividade, entendidos pelos domínios teóricos.	
<b>Nível Gnosiológico</b>	Correspondem às maneiras de abstrair, conceituar, classificar e formalizar; ou seja, diversas formas de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa e que se refere aos critérios sobre a “construção do objeto” no processo de conhecimento.	A aplicação do método dialético na pesquisa permite a desconstrução das verdades apresentadas. No caso da construção da resposta sobre as estratégias metodológicas de avaliação qualitativa para o programa institucional Cofecub, o que aparece como necessário é que a avaliação deve contemplar a Eficiência, Eficácia e Efetividade. O que pode ser desvelado com a identificação dos indicadores, ou seja, são os objetos que se pretende medir. Pelo método dialético, é possível analisar as contradições presentes no momento que se tenta definir as dimensões do empreendimento científico e desenvolver medidas apropriadas para tais dimensões. Nesse sentido, observa-se um movimento de oscilação entre estabelecer um sistema de indicadores e encontrar relações entre os dados empíricos coletados, isto é, proceder ao mesmo tempo relação entre indicador e objeto.	
<b>Pressupostos Ontológicos</b>	Referem às concepções de homem, da sociedade, de história, da educação, da pesquisa e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica.	Concepção de Homem.	O homem é percebido na pesquisa como um ser social, ávido em adquirir conhecimento, compilar informações, determinado por um contexto econômico, político e cultural. Ademais, o homem é um ser capaz de transformar contextos, trazer a evolução teórica e metodológica dos recursos científicos do país.
		Concepção de História	A prática da dialética proporciona ver a história na sua forma evolutiva no seu crescimento, especificamente no âmbito da

			coesão das suas várias fontes de informações. Os campos culturais, literário ou filosófico caracterizam-se pela incorporação, em cada momento histórico destes campos, de sua própria história, a partir dos diversos tipos de relação que os criadores, os produtores intelectuais têm num dado momento do tempo (BOURDIEU, 2004).
		Concepção de Educação.	Ajusta-se às exigências do capitalismo. O crescimento econômico centra-se na dinâmica do conhecimento intensivo, requisito da produtividade, da pesquisa e da academia.
		Concepção de realidade.	Móvel devido às novas agendas e papel do governo; histórica devido aos resultados de conflitos das decisões sobre políticas públicas. Nesse sentido, Bourdieu defende que as contribuições científico-sociais a projetos emancipatórios não implicam um abandono do ideal epistêmico regulador de objetividade científica, já que uma intervenção orientada sobre o curso da vida social poderá ser tanto mais eficiente e responsável quanto mais objetivo for o conhecimento das realidades sobre as quais ela atua (BOURDIEU, 2003).

		<p>Concepção de sociedade.</p>	<p>Conjunto de relações, vínculos e trocas entre grupos, instituições e indivíduos (estruturas, ações, identidades e valores). Nesse sentido, para Bourdieu, atuar no mundo social, significa necessariamente engajar-se em arenas de competição por certos tipos específicos de lucros materiais e/ou simbólicos, fazendo-se uso estratégico, para tanto, de certos meios ou “capitais” socialmente legitimados de disputa, capitais cujas formas são particularmente variadas na sociedade moderna (BOURDIEU, 2007).</p>
--	--	--------------------------------	--

Fonte: a autora, com base em Gamboa (2012).

## 1.2 ETAPAS DA PESQUISA

Nestes termos, na primeira etapa da pesquisa, o desenvolvimento deu-se por meio de análises de trabalhos acadêmicos, realizando um levantamento quantitativo e uma avaliação qualitativa de teses e dissertações sobre avaliação de programas de políticas públicas. Da mesma forma, utilizaram-se como referência documentos oficiais e guias de órgãos reguladores sobre procedimentos empregados no processo das avaliações de programas de políticas públicas.

Foi realizada uma pesquisa sobre todas as atividades acadêmicas e de pesquisas realizadas pelos coordenadores principais de projetos do Programa Capes-Cofecub durante os quatro anos de vigência dos projetos conjuntos durante o período de 2012 a 2019. Optou-se em avaliar mais um ano, além da

vigência do projeto, decisão que se deu por compreender que as produções acadêmicas podem ocorrer além do período legal do projeto.

A coleta dessas informações sobre a produtividade dos 140 coordenadores principais dos projetos deu-se por meio da Plataforma *Lattes*<sup>11</sup>, tais como: o nome dos periódicos nos quais foram publicados os artigos científicos e a quantidade de publicações durante a vigência do projeto, produção individual e conjunta, não sendo possível nesse momento identificar especificamente a produção conjunta entre o coordenador brasileiro e o coordenador francês. A estratificação da qualidade dessa produção foi categorizada por meio de consulta na plataforma *InCites Journal Citation Reports – JCR – Clarivate Analytics*<sup>12</sup>. O JCR fornece um modo sistemático e objetivo de avaliar os principais periódicos de pesquisa do mundo.

Optou-se em avaliar as produções acadêmicas no JCR, por sua relevância e padronização internacional na avaliação dos artigos científicos, uma vez que ele oferece uma perspectiva exclusiva para avaliação e comparação de periódicos, sendo utilizadas métricas para avaliar o Fator de Impacto (FI)<sup>13</sup>. O Fator de Impacto de um artigo de periódico é demonstrado de forma clara e identifica a frequência média com que um artigo de um periódico é citado em um determinado ano, sendo o cálculo feito utilizando dois anos de dados. O Fator de Impacto do JCR aponta para a avaliação quantitativa e reflete, em parte, a internacionalização da pesquisa brasileira e internacional nas áreas pesquisadas.

---

<sup>11</sup> *Curriculum Lattes* tornou-se um padrão nacional no registro do percurso acadêmico de estudantes e pesquisadores do Brasil.

<sup>12</sup> O JCR (*Journal Citation Reports*) é um recurso para a avaliação e comparação de publicações, recolhendo dados referentes acerca de 8.000 publicações científicas em nível mundial. O JCR permite conhecer dados bibliométricos das diferentes publicações e compará-los dentro de uma mesma área científica. O Portal Capes disponibiliza desde 2009 o *Journal Citation Reports*, uma base que apresenta indicadores bibliométricos de periódicos, tais como o “fator de impacto”, o “Índice de repercussão”, entre outros.

<sup>13</sup> Fator de impacto (*impact factor*): identifica a frequência média com que um artigo de um periódico é citado em um determinado ano. O fator de impacto é calculado dividindo-se o número de citações no ano pelo número total de artigos publicados nos dois anos anteriores. Um fator de impacto de 1,0 significa que, em média, os artigos publicados um ou dois anos atrás foram citados uma vez. Um fator de impacto de 2,5 significa que, em média, os artigos publicados um ou dois anos atrás foram citados duas vezes e meia. Pode-se usar este número para avaliar ou comparar a importância relativa do periódico com outros do mesmo campo ou ainda visualizar a frequência com que os artigos são citados para determinar quais os melhores periódicos para sua pesquisa (REUTERS, 2012 a.,b).

Na terceira etapa, buscou-se demonstrar a classificação total dessas revistas ao realizar uma busca por revista na plataforma *SCImago Journal & Country Rank – SJR*<sup>14</sup>. Nessa plataforma, foi possível identificar, por área, a qual “Quartil<sup>15</sup>” se posiciona cada revista. A análise desses dados foi realizada por ano de edital do Programa Capes-Cofecub e por áreas de conhecimento, seguindo a classificação constante na Tabela de Conhecimento – Avaliação<sup>16</sup> elaborada pela Capes. Optou-se em utilizar a classificação em quartis, pois caracteriza a comparabilidade total das revistas indexadas para cada área de conhecimento.

Importante esclarecer que a não utilização da plataforma Qualis Periódicos<sup>17</sup> deu-se devido ao fato de essa não ser uma base de indexação de periódicos. Do mesmo modo, o Qualis Periódicos não é uma base bibliométrica e não permite o cálculo de nenhuma medida de impacto dos periódicos nele incluídos. Sendo assim, o Qualis Periódicos não deve ser considerado como uma fonte adequada de classificação da qualidade dos periódicos científicos para outros fins que não a avaliação dos programas de pós-graduação (BARATA, 2016; BRASIL, 2017c).

Na quarta etapa da pesquisa, buscou-se conhecer a produção conjunta entre os coordenadores do Brasil e da França. Esse levantamento foi realizado por meio da Plataforma *InCites*<sup>18</sup>. A análise desses dados possibilitou verificar

---

<sup>14</sup> O *SCImago Journal & Country Rank* é um portal publicamente disponível que inclui os periódicos e os indicadores científicos dos países desenvolvidos a partir das informações contidas no banco de dados Scopus® (Elsevier B.V.). Esse indicador mostra a visibilidade dos periódicos contidos no banco de dados Scopus® a partir de 1996 Disponível em: <https://www.enago.com.br/blog/scimago/>. Acesso em: 10/julho/2019.

<sup>15</sup> Os quartis são usados para melhorar a comparabilidade entre publicações dentro de cada área e derivam da divisão por 4 da lista total das revistas indexadas para cada área. Na base de dados JCR, o Q1 denota o top 25% da distribuição dos fatores de impacto, o Q2 para a posição de médio-alta (entre 25 e 50%), o Q3 posição média baixa-baixo (50-75%), e Q4 a posição mais baixa (inferior 25% da distribuição).

<sup>16</sup> A classificação das Áreas de Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às instituições de educação, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia (BRASIL, 2019b).

<sup>17</sup> O Qualis Periódicos é uma das ferramentas utilizadas para a avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. Tem como função auxiliar os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação credenciados pela Capes (BRASIL, 2017c).

<sup>18</sup> *InCites* é uma ferramenta *on-line* de avaliação de pesquisa personalizada e baseada em citações, que permite realizar análises de produtividade científica e comparação de resultados



se as ações do projeto conjunto franco-brasileiro foram eficazes, conforme previsto nas propostas do programa, e fazer a comparação dos resultados de publicações dos parceiros.

Para essa análise, foram utilizados os indicadores de impacto científico, associados a métricas baseadas em publicações bibliográficas tradicionais, as quais foram sintetizadas em três tipos de indicadores: os indicadores de quantidade, que medem a produtividade de um determinado pesquisador; os indicadores de qualidade, que medem a qualidade ou desempenho da produção de um pesquisador; e os indicadores estruturais, que medem as conexões entre publicações, autores e áreas de pesquisa (DURIEUX; GEVENOIS, 2010).

Importante salientar que nenhum indicador isolado é capaz de sintetizar a qualidade do desempenho científico de um pesquisador, mas o uso de um conjunto de métricas permite uma avaliação mais precisa sobre seu impacto científico (SAHEL, 2011). Nesse contexto, indicadores bibliométricos captam apenas uma parcela muito específica da produção científica, sendo possível delimitar para cada tipo de métrica seu potencial de uso e, principalmente, suas limitações, como, por exemplo, os diferentes meios de publicação das diárias de conhecimento.

E, por fim, na quinta etapa da pesquisa, realizou-se a aplicação de um questionário *on-line*, utilizando a ferramenta *Google Forms*, que foi enviado aos 140 coordenadores principais de projetos, a partir do edital de 2012 até o edital 2015. Cada edital tem vigência de quatro anos e nenhum dos editais estava vigente no momento da aplicação do questionário. Dessa forma, foi possível avaliar o egresso dos participantes e coletar informações específicas sobre o andamento dos projetos conjuntos do programa como um todo.

Conforme citado anteriormente, optou-se em avaliar, além dos quatro anos da produção científica do projeto, mais um ano, decisão que teve como intuito minimizar o risco de possíveis artigos científicos serem publicados após o término da vigência do projeto. A avaliação do egresso do programa é

---

com parceiros no mundo inteiro. Tomando por base o conjunto de registros da *Web of Science*, ele congrega ferramentas de análise e métricas que ensejam quantificar e qualificar os resultados de pesquisa. Disponível em: <https://incites.clarivate.com/#/analytics>. Acesso em: 22/agosto/2019

fundamental para conhecer, de forma abrangente, a percepção dos coordenadores sobre o programa e o desempenho dos coordenadores, verificando se os objetivos e as metas propostas foram atingidos.

O questionário foi estruturado com perguntas fechadas e abertas, nas quais foram abordados aspectos pessoais dos coordenadores, experiências e percepções sobre o programa. O roteiro do questionário foi dividido em cinco blocos: (i) conhecer o perfil dos coordenadores dos projetos; (ii) informações sobre o projeto; (iii) capacidade científica do coordenador e participante, com perguntas abertas; (iv) planejamento e execução do projeto-recursos e (v) resultados do projeto.

Quadro 2 – Síntese do questionário aplicado – Coordenadores de projetos Capes-Cofecub

<p><b>I Dados de Identificação do pesquisador:</b></p> <p><b>Objetivo do bloco:</b> identificar o perfil dos coordenadores de projetos.</p>
<p>Idade; gênero; estado de nascimento.</p>
<p><b>II Dados de Identificação do Projeto</b></p> <p><b>Objetivo do bloco:</b> conhecer características do projeto.</p>
<p>Área de formação acadêmica. Área de pesquisa; universidade principal vinculada ao projeto; distribuição geográfica da instituição de origem do coordenador.</p>
<p><b>III Produção científica e capacidade técnica dos participantes do projeto</b></p> <p><b>(Perguntas abertas)</b></p> <p><b>Objetivo do bloco:</b> É uma medida da inserção do cientista ou da instituição no ambiente científico</p>
<p>3.1. Ocorreu algum projeto acadêmico e ou parcerias ativa ou passiva, nacionais e internacionais, no âmbito cultural/técnico/científico decorrente da parceria desse projeto? Quais foram as mais relevantes para sua universidade? Por quê?</p>
<p>3.2. Algum dos participantes do projeto recebeu alguma premiação nacional ou internacional relacionadas ao projeto em questão? Se sim, informar quais as mais relevantes. Por quê?</p>

3.3. Informar o número de bolsistas brasileiros envolvidos durante a vigência do seu projeto no exterior e qual sua opinião sobre os benefícios dessa experiência do ponto de vista acadêmico e institucional.
3.4. Informar o número de bolsistas franceses que foram recebidos nas instituições da rede do projeto e qual sua opinião sobre os benefícios dessa experiência do ponto de vista acadêmico e institucional para o Brasil.
3.5. Houve orientações acadêmicas durante a vigência do projeto? Quais foram os benefícios dessa parceria com a França para o desenvolvimento dessas pesquisas? Se sim, quais as mais relevantes?
3.6 Gostaria de citar outras participações ou resultados referentes ao seu projeto que considere relevante?

#### IV Planejamento e execução das atividades do Projeto – Recursos

(Perguntas Fechadas (sim-não) – Avaliação da Relevância (1 a 5) – Percepção teórica do item: julgamento teórico e hipotético sobre a importância do item como um elemento desejado em uma situação ideal.

Objetivo do bloco: Conhecer a percepção do coordenador quanto ao fomento recebido.

Os recursos recebidos para executar as ações previstas do projeto foram suficientes?
Em que escala o montante de recursos recebido prejudicou o resultado final de seu projeto?
Seu projeto recebeu contrapartida de financiamento por outra agência?
E que escala essa contrapartida influenciou no resultado final de seu projeto?
Os resultados obtidos em seu projeto foram diferentes do planejado?
Qual a influência dos recursos recebidos nessa alteração do resultado final?
Quais os motivos que o levaram a atingir os resultados propostos?

#### V Resultado do projeto – vinculado ao grau de satisfação ou valor agregado.

(Perguntas Fechadas (sim-não) – Avaliação da Relevância (1 a 5) – Percepção teórica do item: julgamento teórico e hipotético sobre a importância do item como um elemento desejado em uma situação ideal.

Objetivo do bloco: É uma medida dos resultados práticos dos trabalhos, na qual serão mensurados a produtividade e o *network* dos coordenadores.

Acordos com universidades francesas ou de outros países.
Pesquisa conjunta realizada.
Produção intelectual e capacidade técnica (artigos publicados, condecorações, prêmios, patentes) – conjuntas ou brasileiras.
Participação em Congressos – Integrantes do projeto.
Apresentação em Congressos ou outros – integrantes do projeto.
Parcerias internacionais realizadas.
Formação de recursos humanos (bolsistas)
Publicação dos bolsistas ligados ao projeto – artigo, livro, capítulo de livro ou outra decorrente de tese produzida.
Atividades inovadoras e inserção internacional da instituição – decorrentes do projeto.
Impacto do projeto no processo de internacionalização na Universidade.

Fonte: a autora (2019).

As perguntas fechadas foram analisadas primeiramente convertendo os dados de escalas ordinais de nomes de categoria para contagens numéricas, antes de serem inseridos nos arquivos de dados, ou seja, foram separadas em grupos, homoganeamente e computadas quantitativamente. Por se tratar de perguntas em escala ordinal, ou seja, de 1 a menos relevante até 5 a mais relevante, foi solicitado aos coordenadores que elencassem até que ponto é mais ou menos relevante uma determinada questão.

Depois disso, as perguntas abertas foram transcritas e analisadas, segundo as bases teóricas da Análise de Conteúdo, de Bardin (2010), conforme os pressupostos da análise temática. Para a análise, foram seguidas as regras de: homogeneidade (a obtenção dos dados deve ser igual); exaustividade (deve-se esgotar a totalidade do texto, sem omissões); exclusividade (o mesmo elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria aleatoriamente); objetividade (mesmo com codificadores diferentes, os resultados devem ser

iguais); e pertinência (os documentos devem ser adaptados ao objetivo e ao conteúdo) (BARDIN, 2010). Importante salientar que a metodologia de análise de conteúdo destina-se a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos. Como Irving Janis sintetiza:

A análise de conteúdo fornece meios precisos para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação: jornais, programas de rádio, filmes, conversações quotidianas, associações livres, verbalizadas, etc. As operações da análise de conteúdo consistem em classificar os sinais que ocorrem em uma comunicação segundo um conjunto de categorias apropriadas. (JANIS, 1982, p. 53).

A análise de conteúdo prosseguiu, então, com as etapas sugeridas pela autora: 1. pré-análise; 2. exploração do material; e 3. tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise das respostas abertas do questionário, foram compiladas as ideias iniciais e organizadas de forma que foi possível realizar análise. A partir disso, foi realizada a transcrição das respostas do questionário, efetuando a leitura do material, tendo como base as teorias conhecidas, as hipóteses e os objetivos propostos. Quanto à elaboração das hipóteses e dos objetivos, ambos foram constituídos previamente e foram checados no momento da análise de cada questão. Ademais, em cada bloco do roteiro das perguntas, foi apresentado o objetivo geral da análise proposta.

A última etapa foi organizada de forma a categorizar as ideias centrais das respostas das perguntas abertas, ou seja, a determinação das categorias e as subcategorias baseadas nas respostas obtidas. No Quadro 3, constam as categorias e as subcategorias provenientes da análise das respostas do questionário aplicado:

Quadro 3 – Resumo das categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE ANÁLISES
3.1 RESULTADO PARA AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	3.1.1 Incremento da internacionalização da IES.	06
	3.1.2 Novos acordos de pesquisa mais amplos.	04
	3.1.3. Presença de professor visitante francês.	03
	3.1.4 Parceria: curso de idioma língua francesa.	02
	3.1.5. Financiamento francês para dar continuidade às pesquisas brasileiras.	02
3.2. RECONHECIMENTO INTERNACIONAL / TRABALHOS DOS PARTICIPANTES DO PROJETO.	3.2.1. Menção honrosa de aluno.	01
	3.2.2. Pesquisa da Tese em destaque.	02
	3.2.3 Pesquisa laboratorial com destaque internacional.	01
	3.2.4 Convites para continuar pesquisa.	03
3.3. REPERCUSSÃO PARA OS BOLSISTAS BRASILEIROS NA FRANÇA.	3.3.1. Experiência acadêmica e de pesquisa internacional.	06
	3.3.2. Futuros <i>network</i> .	03
	3.3.3. Visão empreendedora.	03
3.4. REPERCUSSÃO DOS BOLSISTAS FRANCESES NA IES BRASILEIRA.	3.4.1. Adequação do currículo.	03
	3.4.2. Incremento na preparação da docência brasileira.	04
	3.4.3. Maior dedicação da docência/tutores de pesquisa.	02
3.5. RESULTADOS - PROJETOS CONJUNTOS ENTRE O BRASIL E FRANÇA.	3.5.1. Acesso a laboratório de ponta na França.	06
	3.5.2. Coorientação francesa e brasileira nas dissertações e teses.	04
	3.5.3. Intensificação da produção científica do pesquisador brasileiro.	08
	3.5.4 Divulgação dos resultados das pesquisas individuais e conjuntas no âmbito internacional.	06
	3.5.5. Artigos conjuntos publicados em periódicos de alta repercussão.	08
	3.5.6. Continuidade da parceria Brasil-França após o término da vigência do projeto.	04

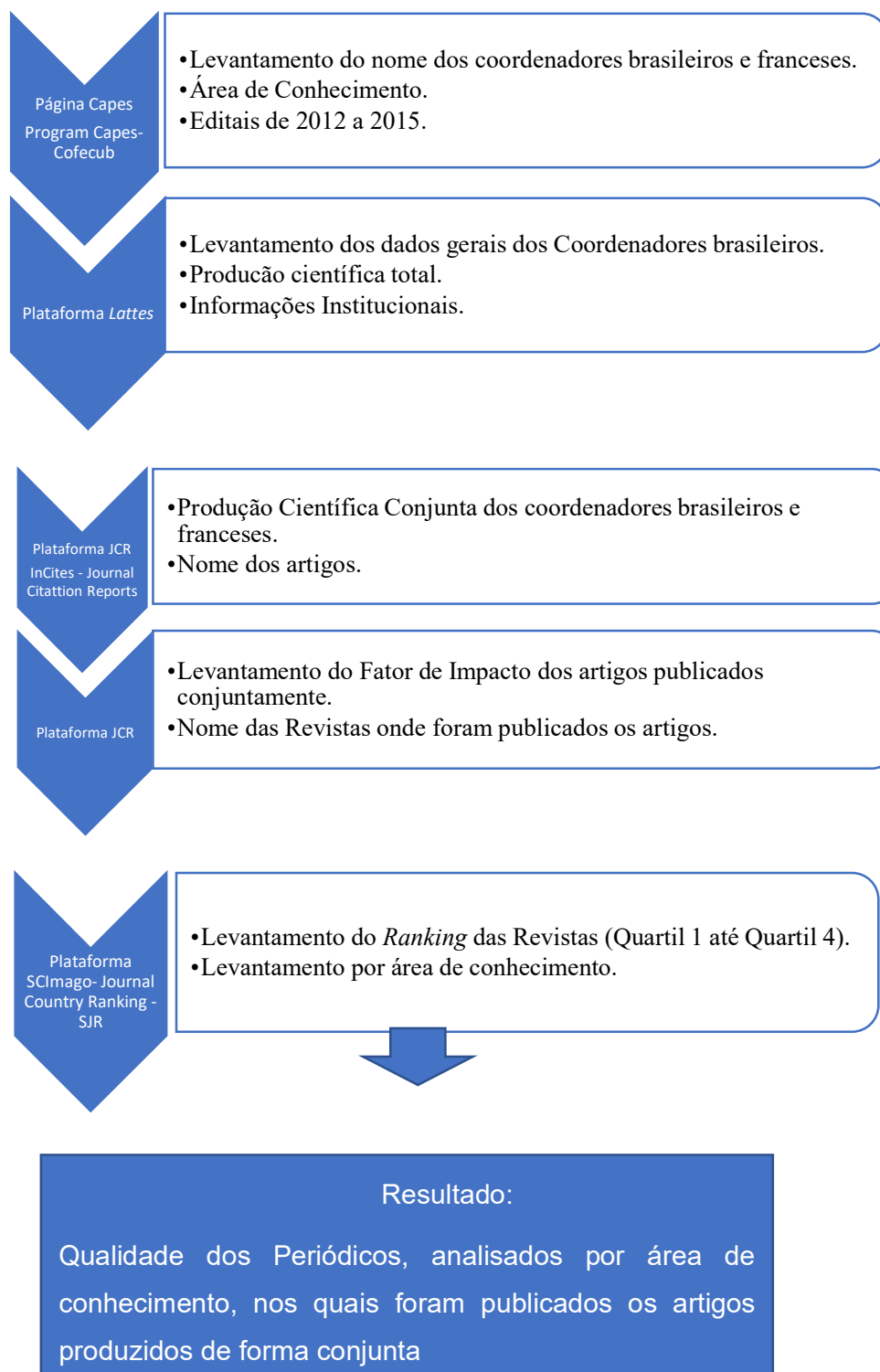
Fonte: a autora, com base em Leite (2017).

A elaboração desse quadro deu-se após análise das respostas abertas do questionário. Esse é o resultado final de todo o processo de análise, o qual mostra, de maneira resumida, as percepções e experiências dos coordenadores de projeto. A escolha dessas categorias e subcategorias deu-se por verificar que a maioria desses itens é listada como objetivos gerais ou específicos dos projetos de pesquisas Capes-Cofecub. Sendo assim, considerou-se favorável focar nesses temas. Como ponto desfavorável, algumas observações pessoais dos coordenadores sobre aspectos políticos e educação foram deixadas de lado, não menos relevante, simplesmente por não ser objeto do estudo. Dessa relação de categorias e de subcategorias, destacam-se a preocupação com o processo de internacionalização das IES brasileiras e o aumento da produção acadêmica em periódicos internacionais de ponta.

Por fim, um procedimento fundamental nesse estudo é a comparação das informações encontradas, permitindo, assim, uma compreensão contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se completam em formas explicativas.

Na Figura 1, é possível observar um esquema geral das etapas de pesquisa qualitativa em sequência, bem como as fontes de dados utilizadas de cada fase da avaliação:

Figura 1 – Etapas da Pesquisa Qualitativa



Fonte: a autora (2019).



## 2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO, ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTRATÉGIAS

A educação superior é base da formação de cidadãos qualificados, tendo como meta estimular o desenvolvimento social e econômico dos países e possibilitar o acesso do cidadão a conceber conhecimentos e se qualificar profissionalmente, podendo, assim, melhorar a qualidade de vida.

Em uma sociedade globalizada, o conhecimento transformou-se em um poderoso mecanismo para estimular o desenvolvimento sustentável dos países. Nesse contexto, as transformações que ocorrem nas universidades apresentam investimentos nos processos de internacionalização e se dão com o auxílio das bases da sociedade do conhecimento, pois excedem suas fronteiras e transformam a essência da prática da cooperação internacional em produção de conhecimento entre as nações.

Como resultado dessas transformações da sociedade, observam-se também as transformações na educação superior e o crescimento do debate acerca da internacionalização. Com o aumento do número de universidades, houve a democratização do acesso e a universalização da educação superior, em uma sociedade que tem cada vez mais acesso à informação, intercultural e interdependente. Com isso, a internacionalização da educação e da produção do conhecimento se amplia. Além disso, a ânsia pela integração regional e, portanto, a busca de padronização dos parâmetros legais dos países-membros tem como resultado a intensificação desse processo (AVEIRO, 2016).

É entendimento de que o conhecimento é fundamental para o desenvolvimento das sociedades capitalistas e a compreensão de que uma forte economia baseada no conhecimento não reside apenas no acesso das pessoas à informação, mas também no grau em que elas conseguem processar essa informação, o que faz com que a internacionalização da educação superior se fundamente nas necessidades políticas e econômicas dos envolvidos, seja o estado, universidades ou indústria (CHAVES; CASTRO, 2016). A tendência da internacionalização tem-se sobressaído como aquela que vai permitir que os

países avancem no sentido de se inserir cada vez mais em um mundo competitivo e globalizado.

A internacionalização da educação superior não é uma discussão atual, sendo um dos maiores desafios propostos aos Programas e Políticas Públicas que buscam conexão com a conjuntura mundial de educação. Antes dos anos 1990, o sentido de internacionalização, na educação superior, era o termo “educação internacional”. Esse termo era um termo abrangente, que englobava uma série fragmentada de atividades internacionais, pouco relacionadas entre si: o estudo no exterior, orientação de estudantes estrangeiros, intercâmbio de estudantes e educação voltada para o desenvolvimento e estudos de áreas específicas (DE WIT, 2013, p. 69).

Por se tratar de um termo polissêmico, com significados diferentes, para De Wit (2013, p. 69), o conceito de internacionalização “[...] não envolve apenas a relação entre os Países, e sim as relações entre culturas e entre o global e o local”, a troca de informações entre estes.

Para Knight (2004, p. 11), internacionalização é “[...] o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e oferta da educação superior”. A autora cita outras compreensões do termo, as quais dependem do foco, podendo a internacionalização ser interpretada e utilizada de forma ampla e abrangente, que “[...] não se limita a um determinado conjunto de atividades ou programas internacionais, tais como a mobilidade, a cooperação para o desenvolvimento, a pesquisa, o desenvolvimento curricular, ou o comércio”, já que ela se estabelece em um conjunto de respostas estratégicas à globalização (KNIGHT, 2004, p. 5).

A internacionalização pode ser entendida enquanto um processo amplo e dinâmico, que envolve a pesquisa e a prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada. É o estágio mais elevado das relações internacionais entre as universidades (BRASIL, 2017).

Ao se realizar uma retrospectiva da internacionalização da educação superior brasileira, pode-se dizer que a primeira experiência do Brasil ocorreu já durante o período colonial. Na época, a educação era dirigida pelos Jesuítas, e eram fundamentados nos valores da Igreja Católica, assim como na

continuidade das relações de dominação. Somente em 1808, quando a Corte Portuguesa chegou ao país, é que foram criadas as primeiras escolas técnicas superiores e algumas faculdades (WESTPHAL, 2014).

Dentro desse contexto, estima-se que as políticas de cooperação internacional no país tiveram efetivamente início nos anos 1920, período em que foram criadas duas universidades: Universidade do Rio de Janeiro (1920) e Universidade de Minas Gerais (1927) (ROSSATO, 1998, p. 197; BARROSO; RAMOS, 2006).

Freitag (1986) relata que até 1929, quando houve a crise mundial que culminou com problemas econômicos para nossos produtos de exportação, a estrutura educacional brasileira era baseada nesse modelo exportador e tinha como função uma política educacional que formasse as pessoas para essas atividades econômicas de acordo com as classes sociais correspondentes. Nesse período praticamente não existiu uma política educacional estatal. O início dos primeiros programas de internacionalização da educação superior dependeu da criação das universidades e da vontade política dos governantes.

Na década de 1930, a pós-graduação no Brasil ocorreu baseada nos modelos das cátedras<sup>19</sup>, que foram adotadas nas primeiras universidades brasileiras. Balbachevsk (2005) relata que naquela época as universidades atraíram alguns professores estrangeiros, que utilizavam um modelo que envolvia um esquema tutorial entre um professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, os quais seriam os futuros docentes dessas instituições. A princípio, a pós-graduação não teve regulamentação externa e era quase que exclusivamente a extensão da própria carreira docente.

Nesse período, a formação era meio informal e o foco era o desenvolvimento somente da tese. Ademais, devido às complexidades existentes naquela época, a defesa da dissertação ou da tese poderia demorar

---

<sup>19</sup> A organização das universidades em cátedras distingue-se do modelo departamental adotado no Brasil após a reforma de 1968. Esse modelo teve inspiração norte-americana e, nele, a menor unidade acadêmica funcional da universidade é o departamento, um colegiado de professores da mesma especialidade que, hipoteticamente, é responsável pela educação, pela pesquisa e pelas atividades de extensão daquela especialidade. No sistema de cátedra europeu, essas responsabilidades estão a cargo de um único professor catedrático, que tem como responsabilidade as atividades ligadas à disciplina (FÁVERO, 1990).

até uma década. Segundo o autor, esse modelo pouco impactou na educação superior brasileira, pois era uma iniciativa de pequenas dimensões e era destinada a seletos e reclusos grupos de poucas universidades e fora delas seus títulos pouco eram reconhecidos. No entanto, devido à persistência desses pequenos grupos de pesquisadores, originaram-se as futuras gerações, que conceberam a pós-graduação no Brasil (BALBACHEVSK, 2005).

Nesse mesmo contexto histórico, somente a partir das décadas de 1920-1930 é que a ideia de universidade moderna, nos moldes humboldianos<sup>20</sup>, ou seja, voltada à pesquisa e à produção sistemática de ciência, começa a institucionalizar-se no país. Nesse período, o país vivia uma efervescência que abarcava tanto aspectos culturais quanto políticos e econômicos. Houve uma verdadeira renovação cultural, simbolizada principalmente pela Semana da Arte Moderna (LIMA; CONTEL, 2011).

Ainda entre as décadas de 1930 e 1950, a internacionalização da educação superior brasileira foi induzida por políticas públicas estabelecidas pelo governo federal, e por ações efetuadas pelas agências governamentais, com foco no fortalecimento das universidades públicas e a formação dos professores (ROSSATO, 1998). Com a influência e o financiamento de entidades internacionais<sup>21</sup>, nessas mesmas décadas, iniciou-se um processo de institucionalização das atividades de pesquisa científica como parte inerente das atribuições das universidades da região. Estas, por sua vez, incentivaram o debate em torno da problemática do desenvolvimento socioeconômico e de saúde nos países latino-americanos (KRAWCZYK, 2008).

Naquele mesmo período, especificamente em 1946, o Decreto n.º 21.321<sup>22</sup>, de 18 de junho, aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil. Em seu artigo 71, reconhece a existência de cursos de pós-graduação, cuja finalidade

---

<sup>20</sup> Diplomata alemão Wilhelm von Humboldt (1767- 1835), responsável pela reforma do sistema educativo da Prússia. Humboldt revolucionou a aprendizagem [...], o papel crucial da educação passou a ser providenciar a formação das pessoas [...], é preciso aprender a pensar (BELYAEV, 2009).

<sup>21</sup> Ford Foundation (1936), no campo das ciências sociais; a Rockefeller Foundation (1913), no campo dos estudos populacionais e medicina; e a Kellogs Foundation (1930), na esfera da saúde coletiva e educação (KRAWCZYK, 2008).

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 setembro/2019.

destina-se à especialização profissional, ficando os cursos de doutorado a critério do regimento da universidade. O termo “pós-graduação” foi, pela primeira vez, utilizado (SANTOS, 2003).

Em 1952, iniciaram os acordos e convênios entre os Estados Unidos e o Brasil, por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras. Assim, muitos professores norte-americanos vieram ao Brasil, a fim de desenvolver programas de pós-graduação e muitos estudantes brasileiros foram aos Estados Unidos para realizar doutorado e mestrado (CURY, 2005).

Os primeiros programas de apoio Estados Unidos-EUA-Brasil, segundo Fischer (1985), mostram que a cooperação técnica entre o Brasil e os Estados Unidos tem início em 1945, embora as primeiras bolsas de estudo para brasileiros tenham sido concedidas em 1942. A autora afirma também que em 1946, o primeiro acordo entre o Brasil e os EUA tinha como intuito equiparar escolas técnicas de diferentes estados do País. Outros acordos, contudo, sucederam a estes e permitiram o envio de pessoal técnico americano para o país e treinamento de pessoal no Brasil e concessões de bolsas nos EUA.

No modelo norte-americano, as instituições universitárias procuram associar estreitamente os aspectos ideais – educação e pesquisa –, aos funcionais – serviços –, estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo (PAULA, 2009).

É importante relatar que, nesse contexto, o Brasil não foi apenas ator passivo nessas trocas, mas buscou ativamente a cooperação técnica para poder formar quadros que pudessem contribuir na aceleração do desenvolvimento econômico brasileiro. Contudo, pela natureza desses acordos, embora o Brasil tenha aceitado o programa de apoio, ele não atendia às principais reivindicações do governo brasileiro, pois boa parte tentava transplantar determinados modelos e formas institucionais americanas para o país receptor de apoio (BARROS; CARRIERI, 2013).

Nesse período também houve influência da cultura acadêmica francesa – universidade do poder – na formação do sistema universitário do país. O padrão francês napoleônico influenciou e inspirou a concepção organizacional –

institucional – da educação superior brasileira, que pode ser detectada, sobretudo, no Rio de Janeiro (PAULA, 2009).

Pode-se dizer que a influência francesa sobre a concepção institucional da educação superior brasileira é detectada, principalmente, no Rio de Janeiro, mais do que em São Paulo. Devido ao modelo napoleônico de universidade, as escolas eram isoladas e tinham o foco profissionalizante, com dissociação entre educação e pesquisa e grande centralização estatal, marcando profundamente a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Não houve, como na Universidade de São Paulo – USP, a preocupação de introduzir a pesquisa como uma das principais finalidades da universidade, nem com a constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – entendida como coração da universidade, como centro integrador e catalisador da ideia de universidade, responsável pela ciência livre e desinteressada – características do modelo universitário alemão do século XIX, que influenciou a organização da USP (PAULA, 2009).

Nesse sentido, a autora também informa que existem muitas similaridades entre a concepção alemã e a paulista de universidade, na época de sua fundação: preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre educação e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, em vez da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não imediata entre inteligência e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade (PAULA, 2002).

Em 1951, consolida a iniciativa de Anísio Teixeira, criando, junto ao Ministério da Educação e Saúde, a Campanha<sup>23</sup> Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), no Governo Vargas, pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de junho de 1951 (CURY, 2005). A Capes foi instituída como

---

<sup>23</sup> A atual Capes, quando criada em 1951, tinha como denominação “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”.

Campanha em 1951, mas só foram desencadeadas suas ações dez anos depois, em 1961.

O autor cita ainda que somente em 30 de setembro de 1964, por meio do Decreto n.º 54.3565, assinado pelo então Presidente Castelo Branco e pelo então Ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy Lacerda, dispôs sobre a atual Capes, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Nesse Decreto, especifica-se que, entre os objetivos da Capes, está a concessão de bolsas a graduados para estudos no país e no exterior. Desde os anos 1970, a instituição vem desenvolvendo uma série de experiências avaliativas dos cursos de mestrado e doutorado existentes no país.

No período entre 1960 e 1970, a internacionalização continua influenciada pela formulação de políticas públicas que focavam a consolidação do sistema nacional de educação superior. Cury (2005) afirma que a consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil, desde o final dos anos de 1960, contou também com o investimento consciente, propiciado pelo Estado, em matéria de capacidade adquirida no exterior. O autor afirma também que a competência adquirida no exterior somava-se àquela já adquirida dentro do próprio país e, por consequência, como resultado, a ampliação do número de pesquisadores e professores dentro do Brasil. Esse corpo docente constituiu-se na “massa crítica” que daria suporte humano à criação do sistema.

Ainda na década de 1960, houve grande impulso da pós-graduação no país, formalizado por meio do Parecer de Newton Sucupira n.º 977/1965<sup>24</sup>. A partir de então, as políticas governamentais passaram a promover o estudo de acadêmicos no exterior. Não se almejava somente motivar a modernização da educação superior, mas também formar pesquisadores e profissionais com expertise requerida pelo projeto de modernização das instituições públicas e da diversificação do parque industrial nacional (CUNHA, 2007).

A iniciativa próxima relativa ao parecer nasceu de um aviso do então Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda (15/4/1964 a

---

<sup>24</sup> O parecer CFE nº 977/65 foi homologado pelo ministro da Educação em 6/1/1966 e publicado no Diário Oficial da União em 20/1/1966, passando a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação no Brasil (CURY, 2005).

10/6/1966), no Governo Castelo Branco. Por meio desse aviso, o ministro solicita ao Conselho Federal de Educação (CFE) um pronunciamento, em vista da “[...] necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação para toda educação superior brasileira”, cuja institucionalização e regulamentação viria a superar “[...] a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos” (CURY, 2005).

Esse parecer teve como objeto a definição da pós-graduação, seus níveis e suas finalidades, do ponto de vista doutrinário. Em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única, referência sistemática da pós-graduação em nosso país.

Com o Parecer Sucupira, do Conselho Federal de Educação, o modelo de pós-graduação a ser implantado era adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos do mundo. O crescimento da pós-graduação dependeu também de outros atores e circunstâncias, por exemplo, a semente plantada na década de 1950, pelas fundações norte-americanas Ford e Rockfeller, que inauguraram de forma regular a distribuição de bolsas de pós-graduação, no Brasil e no exterior, segundo o critério meritocrático (BALBACHEVSK, 2005).

A partir disso, foram criadas consultorias que legitimaram a elaboração do projeto de reforma das universidades brasileiras. Para atender a essa demanda, acordos de cooperação a princípio foram estreitados com as universidades americanas, com a presença de professores-consultores, investimentos na pós-graduação e multiplicação do número de bolsas de estudo – mestres e doutores.

Segundo Silva e Neto (2012), nesse período, o governo federal formalizou a pós-graduação e a reconheceu como um novo nível de educação, além do bacharelado. Aconteceram também importantes iniciativas, como a criação de programas de mestrados e doutorados em muitas universidades no país. Lima e Contel (2011) relatam que essa importante institucionalização ocorreu principalmente no Rio de Janeiro, em particular na Universidade do Brasil, na área da Física e da Biologia, seguindo o modelo de *graduate schools*<sup>25</sup> norte-

---

<sup>25</sup>[...] *A graduate school is a department in a university or college where postgraduate students are taught (Collins dictionary).*



americanas, como também pela criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-graduação em Engenharia, o Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE)<sup>26</sup>, em 1963.

Também nesse período, teve início a abertura de cursos de pós-graduação nas seguintes instituições: Universidade de Brasília, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Escola Superior de Agricultura de Viçosa e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como o curso de engenharia aeronáutica no Instituto Tecnológico da Aeronáutica em São José dos Campos – MAer/ITA.

No entanto, efetivamente, a regulamentação da pós-graduação ocorreu somente após a reforma universitária acontecida em 1968. Foi nesse ano, no auge da ditadura militar, que o governo impôs uma profunda reforma na educação superior, pressionado por movimentos sociais e estudantis. Essa importante reforma apoiou-se no modelo norte-americano, substituindo o modelo de cátedras pela organização departamental, instituiu a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos. Criaram-se os níveis de mestrado e doutorado, com muita semelhança à estrutura americana. Regulamentou-se mais rigorosamente a especialização, sendo que, no seu início de implantação, o mestrado e o doutorado tinham muita liberdade (BALBACHEVSK, 2005).

Nesse novo cenário universitário, e levando-se em conta as características da educação superior brasileira, aparece nos meios políticos e acadêmicos brasileiros ampla discussão sobre a necessidade de investimentos em pesquisa e ciência, para o desenvolvimento do país (PAIXÃO; BARBOSA; NEVES, 2009).

Apenas após a criação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), que durou de 1975 a 1979, o Estado começa a exercer seu poder regulador e controlador da expansão da pós-graduação.

Dentro de todo esse contexto histórico, o surgimento da Capes como uma instituição avaliadora e financiadora da pós-graduação, começou a ser

---

<sup>26</sup> [...] a COPPE foi criada para formar profissionais qualificados em nível de mestrado e doutorado na área das engenharias (LIMA; CONTEL, 2011, p. 63).

desenvolvido e aplicado um sistema de avaliação e qualificação dos cursos criados com dedicada participação da comunidade científica. Verhine (2008) relata que a ênfase na pesquisa e na titulação formal provocou o rápido desenvolvimento dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras, coordenados e, depois de 1980, avaliados pelo Ministério da Educação, por meio da Capes.

Entre 1980 e 1990, o governo federal investiu no desenvolvimento científico das universidades públicas e em instituições como o Instituto Militar de Pesquisa do Exército (IMPE) e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), ação essa responsável pela ampliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no país, programas também considerados estratégicos, que exerciam triplo papel: colaboravam para a consolidação do sistema de educação superior, pois tinham como uma das responsabilidades formarem docentes e pesquisadores que atendessem às necessidades do sistema público e privado de educação superior, lideravam processos de produção difundindo conhecimentos capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico do país e formavam profissionais capacitados para atender aos desafios de um país em desenvolvimento (VELHO, 1998; LIMA; CONTEL, 2009, p. 173-174).

A legislação nacional estipulava que tais programas de pós-graduação também deveriam seguir o modelo americano, composto de uma combinação de curso, créditos, exames e uma tese e dissertação supervisionadas. Essa legislação dividiu a pós-graduação em duas categorias, *stricto sensu*, voltada à carreira acadêmica, e *lato sensu*, para quem trabalha em outras organizações ou outras atividades profissionais e estabelece as categorias de mestrado e de doutorado, sem que, na época, a primeira seja obrigatoriamente um requisito para a segunda.

No período entre 1990 a 2004, não houve planejamentos nacionais que norteassem oficialmente o desenvolvimento do setor, fato que voltou a ocorrer a partir de 2005, com o intitulado *V Plano Nacional de Pós-Graduação*, relativo ao quinquênio 2005-2010 (SILVA, 2010).

A partir da década de 1990, em decorrência da abertura do mercado para importações, as empresas e o mercado tornaram-se mais competitivos e, esse

fenômeno de mudanças na economia promoveu o crescimento da internacionalização, o que desencadeou transformações nas áreas e setores sociais, impulsionando processos de internacionalização nas Instituições de Educação Superior (IES) para responder às demandas do mercado local e global (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018).

Como resultado, a concorrência mercadológica, entre outros aspectos, como as relações entre os países, tornou-se quase que universal, fundamentada no rompimento de fronteiras e no movimento de produção tecnológica e socialização do conhecimento pelos múltiplos meios de comunicação e pelo fluxo de mobilidade acadêmica entre países (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018).

Nesse sentido, Monteiro (2013, p. 146) afirma que a internacionalização da educação é um fenômeno irreversível e torna-se inevitável às instituições que desejarem sobreviver nesse novo contexto global. Para WIT (2017), a internacionalização pode ser considerada como uma resposta à globalização, mas, ao mesmo tempo, constitui-se inerente a esse fenômeno, pois não pode ser confundida com ele, uma vez que a internacionalização está imbuída de elementos locais e globais e, para tanto, é promotora de elementos interculturais, o que, de certa forma, repercute em outra abordagem que se traduz em “globalização da internacionalização” ou “pós-globalização e internacionalização”.

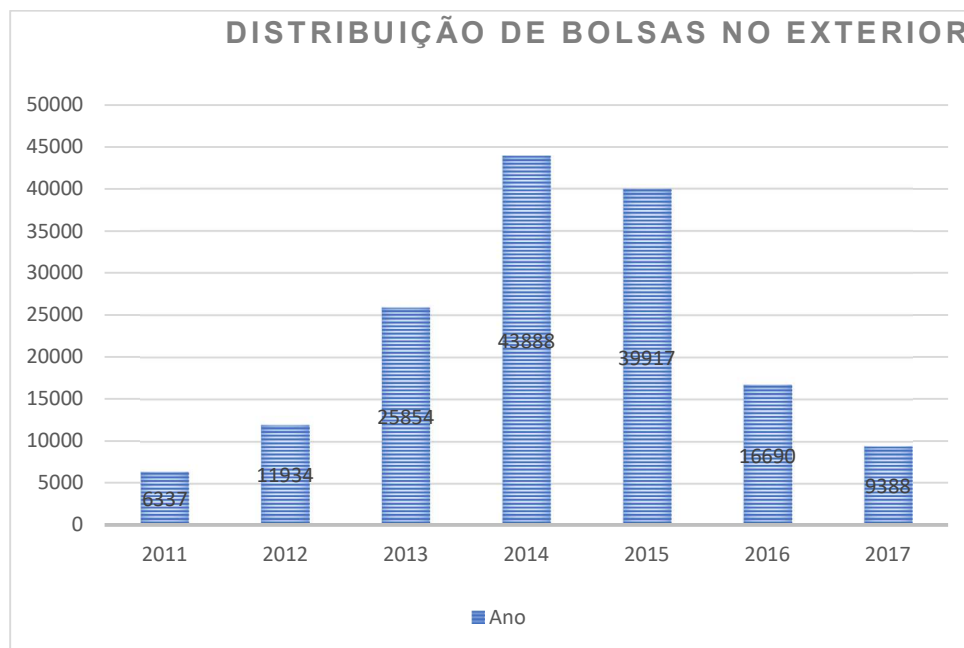
Em decorrência do desenvolvimento do Plano Nacional de Pós-Graduação-2011-2020, por meio da Portaria Capes n.º 106, de 17 de julho de 2012, foi instituída a Comissão Especial para acompanhar a implantação do PNPG 2011- 2020 e coordenar a elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa (BRASIL, 2016).

O PNPG 2011-2020 foi elaborado em um momento de crescimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), circunstância que impactou suas análises e propostas. Isso resultou em um documento balizador dos limites da expansão da pós-graduação e, ao mesmo tempo, definidor das estratégias que deveriam ser seguidas. Contudo, mudanças no cenário do SNPG resultaram na necessidade de adequações, com a finalidade de dar conta de novas realidades. Entre elas, podem-se mencionar duas mais significativas. Por um lado, o

Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), criado em 2011, e que existia no documento original PNPG 2011-2020. E, por outro, o forte incremento orçamentário ocorrido no período de 2011 a 2014, bem como o recuo observado em 2015, com repercussões nas ações e programas (BRASIL, 2016).

Em fevereiro de 2017, foi publicado o Relatório Final 2016, elaborado pela Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, no qual foram apresentados diversos estudos e análises de dados, visando a implantação de mudanças propostas no PNPG, como, por exemplo, a nova periodicidade da avaliação, que passou de trienal para quadrienal, além de diversas outras contribuições, como nas áreas de internacionalização e inovação. O documento apresentou as projeções e recomendações para o quinquênio 2016-2020 (BRASIL, 2016).

O Gráfico 1 mostra que durante o período entre 2011 e 2015, registrou-se o crescimento das ações de indução, com maior concentração entre 2011 e 2014, momento em que a Capes registra forte incremento em seu orçamento, incremento esse proveniente principalmente da criação do Programa Ciências sem Fronteiras.

Gráfico 1 – Bolsas concedidas no exterior (2011-2017), em todas as modalidades<sup>27</sup>

Fonte: a autora, com base em Geocapes (2017a).

Observa-se que a partir do ano de 2015, as ações estratégicas sofreram uma desarticulação, com o encerramento de vários editais e a diminuição de recursos financeiros para outros. Embora tenha havido esforço por parte da Diretoria de Programas da Capes, a fim de manter as ações já iniciadas, várias delas deixaram de ser apoiadas em razão do contingenciamento de recursos financeiros destinados aos programas no país.

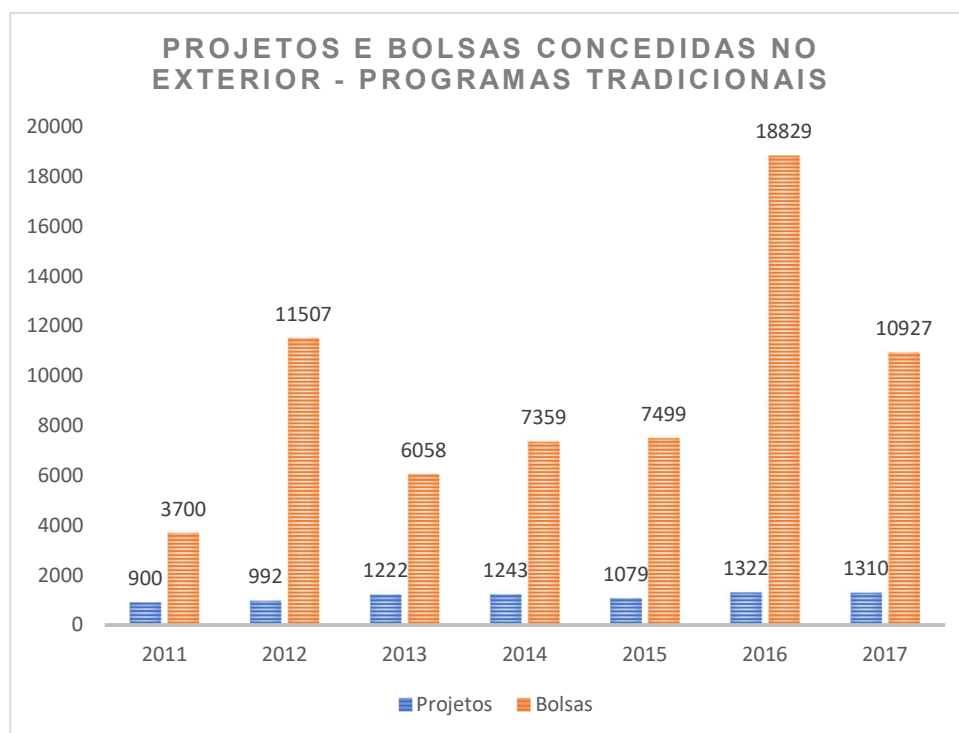
Com o final do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), no qual mais de 101.000 bolsas no exterior foram concedidas, a busca por bolsas no exterior tem crescido, estudantes estrangeiros têm vindo estudar no País, assim como professores e pesquisadores brasileiros têm ido ao exterior para estudar e discutir resultados com parceiros estrangeiros.

O Gráfico 2 mostra que mesmo com esse contingenciamento de recursos, destaca-se a continuidade na concessão de bolsas individuais e de bolsas

<sup>27</sup> Graduação sanduíche/licenciatura, doutorado pleno, especialização estágio pós-doutoral, estágio sênior, mestrado sanduíche, bolsa prof. educação básica.

vinculadas a projetos conjuntos de pesquisa e parcerias universitárias no âmbito dos acordos de cooperações internacional, atividades tradicionais de intercâmbio e cooperação internacional da Capes.

Gráfico 2 – Projetos conjuntos de pesquisa/parcerias universitárias e bolsas concedidas no exterior pela Capes

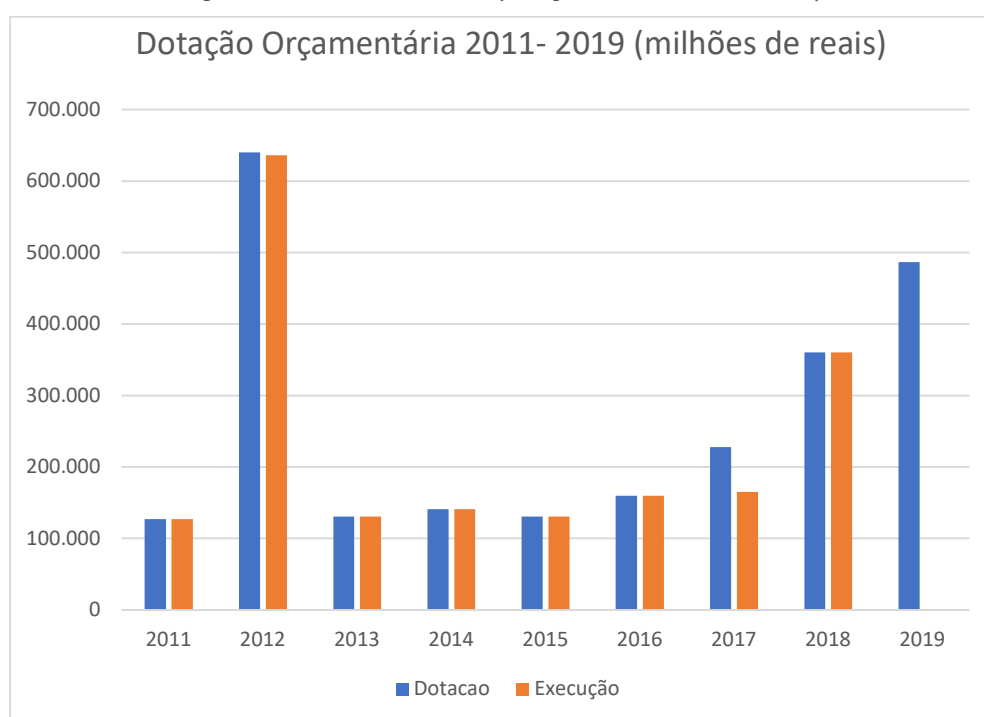


Fonte: a autora, com base em Brasil (2017b).

Além do contingenciamento de recursos, ocorreram ainda dificuldades no fomento das bolsas no exterior. Destacam-se as flutuações cambiais ocorridas ao longo dos anos, mas, principalmente, em 2017, decorrentes de problemas políticos e econômicos do então governo, já que o mercado financeiro reagiu negativamente e isso representou um desafio à gestão orçamentária da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Capes. Nos dois Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) mais recentes, agregou-se uma preocupação quanto à definição da origem e da manutenção dos recursos financeiros destinados à pós-graduação.

O Gráfico 3 mostra a evolução orçamentária do fomento dos programas de cooperação internacional e programas tradicionais. Essa evolução orçamentária possibilitou orientar de forma sustentável o crescimento da internacionalização das IES brasileiras e, conseqüentemente, o da pós-graduação, associando-a às necessidades estratégicas de desenvolvimento do país.

Gráfico 3 – Evolução da dotação e execução orçamentária 2011-2019 das bolsas no exterior – Programas Tradicionais e Cooperação Internacional da Capes



Fonte: a autora, com base em Brasil (2019c).

Nota: Como ainda não finalizou o ano de 2019, não foi possível informar o valor da Execução deste ano.

Ao analisar a evolução orçamentária, percebe-se que em 2012 consta um incremento significativo, pois na época o orçamento das bolsas no exterior de programas tradicionais e as bolsas do Programa CsF foram computadas na mesma rubrica. Mas, já no ano seguinte, foi desvinculada a rubrica do CsF e o orçamento voltou ao patamar dentro das necessidades do fomento das bolsas dos programas tradicionais.

Nesse contexto, é importante enfatizar que mesmo com esse investimento, as dificuldades sentidas pela educação superior no Brasil são bastante conhecidas na comunidade acadêmica, pois a herança vai de governo a governo, tanto positiva quanto negativamente, no tocante às suas ações. Por consequência, a universidade brasileira e a pós-graduação são reflexos dessas ações, que exigem profundas transformações no atual quadro da educação brasileira.

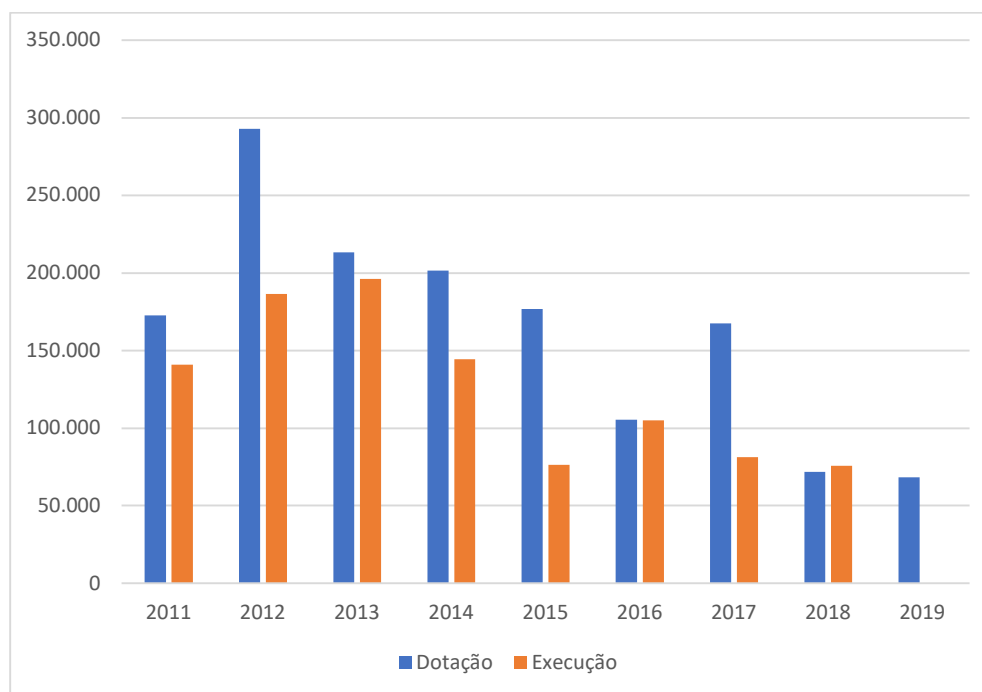
O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 traz metas audaciosas e os resultados até agora atingidos deixam à mostra que o Brasil conta com um Sistema Nacional de Pós-Graduação complexo e de qualidade. Também fica à mostra a necessidade de se continuar perseguindo as metas do PNPG, já que o sucesso só é possível tendo garantias de investimentos financeiros no SNPG, sobretudo em fomento, bolsas de estudo e, conseqüentemente, na internacionalização das universidades.

Desse modo, consta do referido relatório que a Comissão recomenda aplicar os investimentos necessários à efetivação das metas no PNPG e ao fortalecimento do sistema. Ressalta-se, ainda, a necessidade de um equilíbrio entre os investimentos executados com bolsas e ações de fomento no país e no exterior, de modo a consolidar cada vez mais o SNPG (BRASIL, 2016).

O Gráfico 4 mostra a manutenção em milhões de reais do fomento da Pós-Graduação (P-G). O expressivo crescimento na dotação orçamentária da instituição, conforme demonstra o gráfico a seguir, confirma a disposição de o governo federal investir cada vez mais em pesquisa.



Gráfico 4 – Evolução da dotação e execução orçamentária 2011-2019 da P-G



Fonte: a autora, com base em Brasil (2019c).

Nota: Como ainda não finalizou o ano de 2019, não foi possível informar o valor da execução deste ano.

O investimento na pós-graduação no Brasil começou a cair a partir de 2014. De 2014 a 2018, a dotação orçamentária diminuiu 64,4% e, conseqüentemente, a execução orçamentária, ou seja, os recursos que foram efetivamente aplicados caíram 47,4%.

Mesmo com essa queda nos investimentos, até 2016, observaram-se avanços consideráveis no financiamento das ações induzidas e os efeitos benéficos, já que, por exemplo, ocorreu o crescimento dos programas de pós-graduação de forma geral, e em novas áreas de conhecimento, de forma mais específica. O mecanismo que atrelou o financiamento das ações por meio da concessão de bolsas, em suas diversas modalidades, e recursos para fomento foi importante para promover o crescimento de áreas específicas, estratégicas e de interesse do país.

Essas ações mostram que o governo e as universidades buscaram integrar-se como protagonistas, definindo os interesses estratégicos do país nos

acordos de cooperação internacional e criando estruturas de gestão e negociação interna, em ambos os níveis, para essas atividades.

Importante ressaltar que o planejamento é visto como principal instrumento de ação, o que é seguramente responsável por sua trajetória de êxito. A Pós-Graduação brasileira apresenta, ao longo dos 65 anos de sua existência, um histórico que a dissocia da maioria das políticas públicas praticadas na área de educação no Brasil. Isso se deve ao fato de que, desde o seu surgimento, a P-G tem observado uma expansão planejada e organizada, condição que explica grande parte de sua trajetória de êxito (BRASIL, 2016).

Ainda que com um crescimento visível, esse processo caracteriza-se por muitas variáveis, que vão desde uma política concertada entre instituições e governo, visando o desenvolvimento do país, até a busca de prestígio puro e simples por parte de instituições interessadas em agregar valor a seu nome e a sua posição no contexto nacional e internacional.

Lessa (2002) explicita que em um sistema fortemente regulamentado e centralizado, o processo de internacionalização inicia-se de maneira induzida e em atenção às prioridades do Estado e concretiza-se com uma ação concertada entre o governo e as instituições em busca da criação de massa crítica para impulsionar o desenvolvimento nacional.

O autor ainda cita que primeiramente a internacionalização foi direcionada ao fortalecimento institucional e, em um segundo e efetivo momento, dirigido ao fortalecimento da pós-graduação, já que somente nos últimos decênios o processo caracteriza-se como um conjunto amplo de ações e reações, com o fim de imprimir um caráter internacional às funções acadêmicas em seu sentido amplo.

Atualmente, o processo de internacionalização nas IES brasileiras não é mais incipiente. Existe forte tendência nacional à internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de profissionais internacionais, porém se pode considerar que esse é um cenário dinâmico, dado que a atração de professores visitantes estrangeiros já aparece entre as prioridades do processo de internacionalização das IES.

Nesse sentido, a internacionalização é vista como uma maneira ampla e dinâmica, que abrange a educação, a pesquisa e a prestação de serviços para

a sociedade, como também uma forma de promover a transformação da educação superior reativa às necessidades e aos desafios de uma sociedade globalizada. Ela é considerada o nível mais elevado das relações internacionais entre as universidades. Em termos de conceito, pode-se dividi-la em duas formas: a internacionalização passiva, na qual ocorre a mobilidade de docentes e discentes para o exterior; e a internacionalização ativa, na qual o fluxo é inverso.

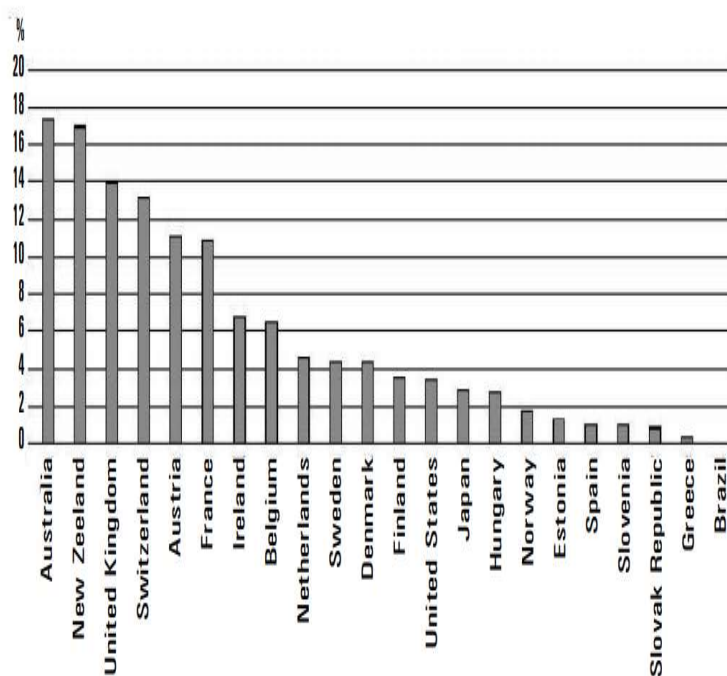
Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) e do *Institute for Statistics* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para 2005, mais de 2,7 milhões de estudantes da educação terciária estavam matriculados em países estrangeiros, o que representava 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 mundo. Entre os países com mais alto percentual de estudantes estrangeiros na educação terciária, destacam-se Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e Suíça.

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). Essa baixa presença de estrangeiros nas universidades brasileiras é decorrente de três problemas: poucas aulas em inglês, falta de padronização nos currículos brasileiros às exigências internacionais e a inexistência de alojamentos suficientes para receber alunos de fora, decorrentes das estruturas físicas de nossas IES.

Apesar disso, o sistema de ensino superior brasileiro ainda é relativamente fechado, visto que poucos estudantes brasileiros são enviados ao exterior e um número ainda menor de estudantes estrangeiros é atraído para o Brasil. Em 2016, somente 20.000 estudantes no país eram estrangeiros – menos de 0,25% do total do corpo discente do ensino superior (total OCDE: 6%). Simultaneamente, apenas 0,5% dos estudantes brasileiros estão matriculados no exterior, valor consideravelmente menor que o total OCDE de 2% (OECD, 2018).

Nesse contexto, segundo um levantamento extraoficial das instituições de nível superior de São Paulo, as matrículas de estrangeiros dobraram entre 2006 e 2017, chegando a 2,6 mil pessoas somente na cidade. A USP, por exemplo, tem 2,8% de alunos vindo de outros países, em um universo de 56 mil estudantes, ou seja, 1.568 estudantes. Nas universidades do Reino Unido e nos Estados Unidos, esse percentual chega a 20% (ABC, 2018).

Figura 2 – Estudantes estrangeiros na educação terciária, 2005



Fonte: Morosini (2011, p. 93).

A internacionalização das universidades brasileiras é necessária para tornar a educação superior responsiva aos requerimentos e aos desafios da sociedade globalizada. A internacionalização das IES tem o potencial de transformar as vidas de estudantes e tem um papel cada vez maior para a ciência por meio da intensa troca de conhecimento acadêmico, o que permite a construção de capacidades sociais e econômicas.

O processo de internacionalização das universidades ganha dimensões mais significativas quando um conjunto de ações complementares e paralelas intensificam as ofertas de programas conjuntos oferecidos pelas agências internacionais com atuação no país (desde bolsas para a formação em pós-graduação no exterior até o apoio aos projetos de pesquisa conjuntos) e, com isso, surgem os programas nacionais de apoio às mesmas atividades, com o objetivo de fortalecimento dos cursos de pós-graduação, gerando crescentes possibilidades de intercâmbio de *experts* e informações (MOROSINI, 2011).

Na base desse processo, é primordial a existência dos programas de ensino de língua estrangeira, de cursos em outros idiomas, pesquisas conjuntas, criação de programas de mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, programas de duplo diploma, ampla utilização da telemática para conferências e programas de educação a distância, que passam a ser modalidades de oferta presentes na maioria dos *campi*, seja de instituições públicas ou privadas. A cooperação e a parceria das instituições brasileiras com instituições de pesquisa e educação internacional podem ser realizadas das mais diferentes maneiras, utilizando-se de diversas modalidades de bolsas, mobilidade de professores e corpo técnico e projetos de pesquisa em conjunto (MOROSINI, 2011).

Já no início do século XX, as universidades estavam envolvidas em programas internacionais de desenvolvimento que, posteriormente, evoluíram para projetos de pesquisa conjunta e de fortalecimento institucional. Estes representavam uma conjugação de interesses, sempre implícita nas relações internacionais: do lado nacional, a necessidade de criar as bases e fortalecer uma instituição formadora das elites que vão impulsionar o desenvolvimento do país e, de outro, uma “[...] política sistemática visando a cooperação em um formato que lhes permitisse estabelecer e consolidar sua influência política e cultural sobre as elites dos países receptores” (LESSA, 2002, p. 105).

Atualmente, a internacionalização é vista como o quarto pilar de atuação da universidade, com a educação, as atividades de pesquisa (científicas) e de

extensão<sup>28</sup> (que resultam em maior aproximação com a sociedade) (SILVA; NETO, 2012; SANTOS, 1998). É com o fortalecimento dessa sua quarta missão que a universidade está respondendo aos desafios do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa pela Capes para verificar com as IES brasileiras como está o andamento da cooperação internacional e quais são as expectativas para os próximos anos.

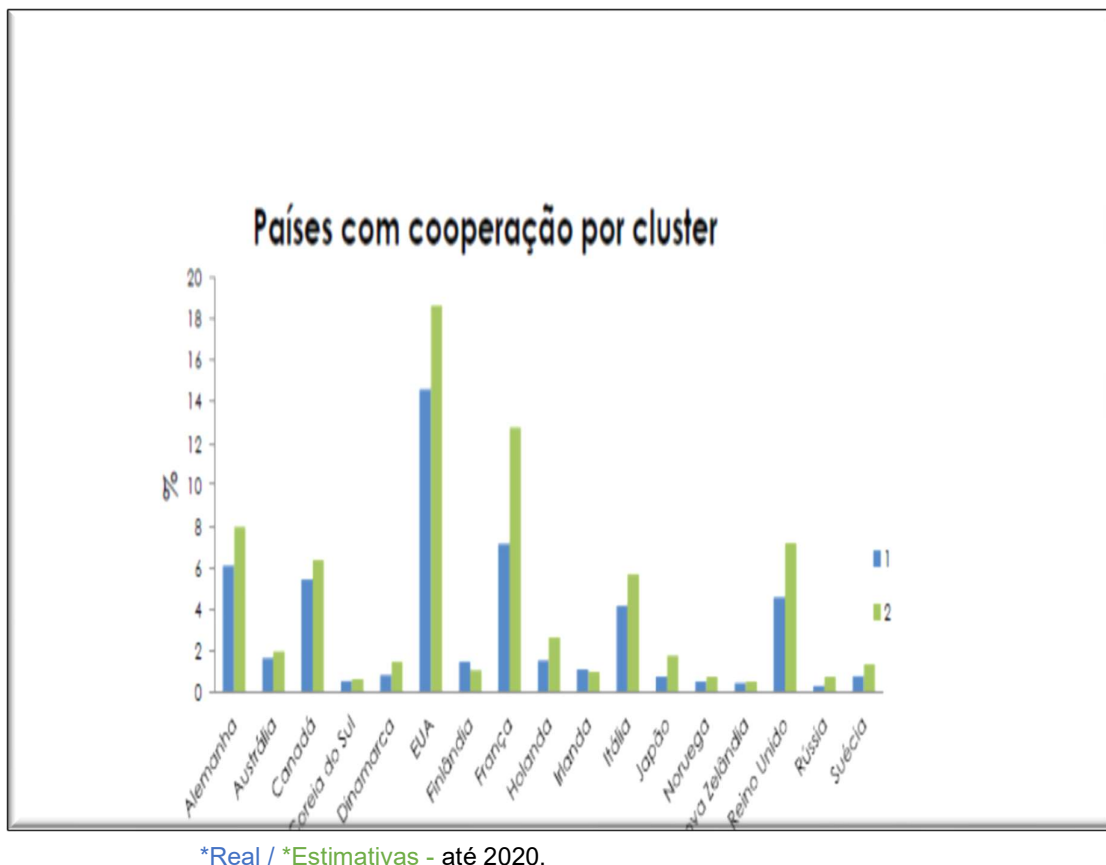
Na Figura 3 consta o resultado de um questionário<sup>29</sup> que foi aplicado pela Capes nas IES brasileiras (BRASIL, 2017), sobre o atual processo de internacionalização nas instituições e as metas propostas até o ano de 2020. Nesse resultado, consta a internacionalização nas diversas áreas de conhecimento das instituições, tanto em termos de mobilidade de discentes e docentes, quanto em termos técnicos e cooperação internacional.

---

<sup>28</sup> O *caput* do art. 20da Constituição Federal dispõe da seguinte forma acerca dos pilares da universidade: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre educação, pesquisa e extensão.”

<sup>29</sup> Documento que apresenta os resultados da pesquisa sobre internacionalização enviada às instituições de educação superior brasileiras (IES) que possuem programa de pós-graduação avaliado pela Capes com nota de 3 a 7 (BRASIL, 2017).

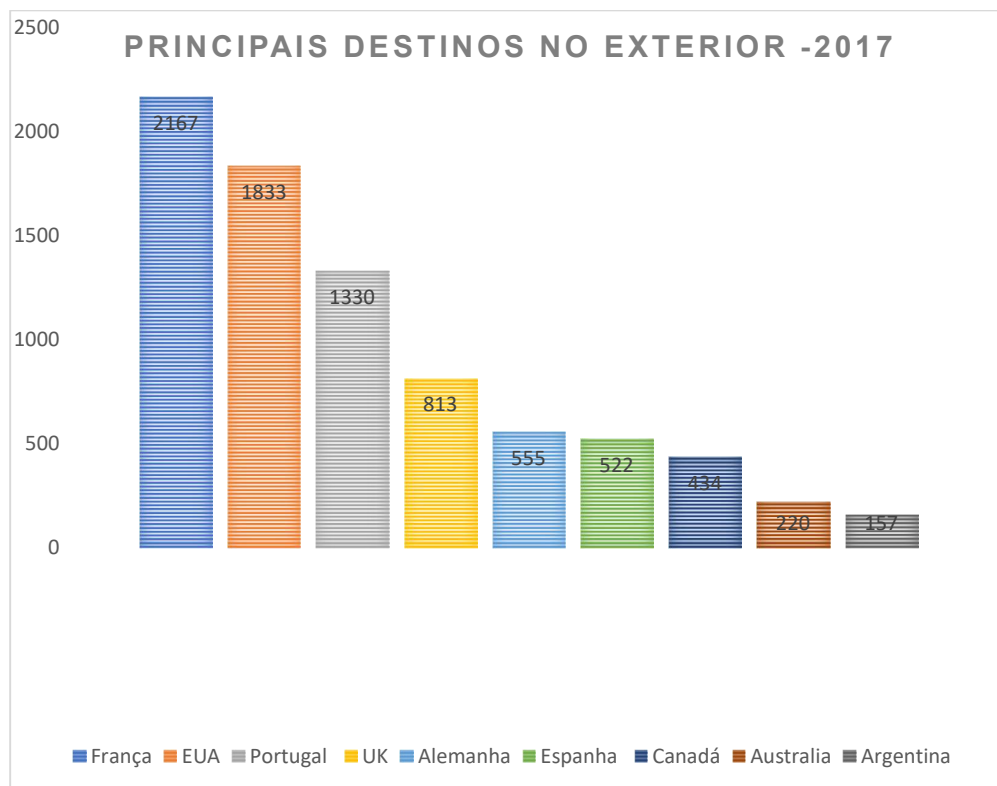
Figura 3 – Cooperação internacional entre as IES e outros países



Fonte: Brasil (2017).

Conceitualmente, pode-se dividir a internacionalização em dois tipos: a passiva, na qual ocorre a mobilidade de docentes e discentes para o exterior; e a ativa, na qual o fluxo é inverso. Com a criação do Programa Ciência sem Fronteiras, a partir do ano de 2012, o número de bolsas em todas as modalidades, do tipo de internacionalização passiva, cresceu significativamente, em proporções numéricas inéditas, em um curto período de tempo. As bolsas de estudo concedidas aos brasileiros foram alocadas em quase todos os países do mundo, com maior concentração na Europa e na América do Norte. Da mesma forma ocorreu com as bolsas da categoria de mobilidade ativa, embora tenha obtido um crescimento em menores proporções. O Gráfico 5 mostra a distribuição de bolsistas no exterior e os destinos mais procurados e ofertados no exterior em todas as modalidades pela Capes.

Gráfico 5 – Distribuição de bolsas de graduação e pós-graduação no exterior – Principais países de destino – Ano 2017



Fonte: a autora, com base em Brasil (2017).

A cooperação desenvolvida pela Capes com os países da Europa, América do Norte e do Sul pode ser dividida em cooperação técnica, educacional e acadêmica, que por meio de programas, projetos e ações permitem transferir ou compartilhar conhecimentos, experiências e boas práticas por intermédio do desenvolvimento de capacidades humanas e institucionais, além do apoio e do fomento à mobilidade estudantil e o intercâmbio de alunos e profissionais da educação.

Para que se compreenda o processo de internacionalização da educação superior no Brasil, deve-se levar em conta a diversidade do Sistema e sua hierarquização em termos de atenção às demandas sociais, bem como partir do fato de que sua construção tem por base as políticas, os programas e as estratégias utilizadas nos níveis nacional, setorial e institucional (LAUS, 2004).



Nesse sentido, focando ainda na internacionalização, é imprescindível aludir que a cooperação internacional contribui para a promoção da integração educacional, cultural e científica com outros países, com o intuito de atender às políticas de Governo e tendo como objetivo a formação de recursos humanos em todos os níveis de educação, resultando, principalmente, na internacionalização da pesquisa e das universidades. Isso se dá por meio do apoio a projetos e programas educacionais, acadêmicos e científicos com instituições parceiras e por meio da concessão de bolsas e do pagamento das demais despesas a elas vinculadas. As atividades de intercâmbio e cooperação internacional constituem importantes instrumentos para a ampliação da competência científico-tecnológica do país, já que decorrem, em grande parte, de acordos bilaterais firmados pelo Brasil e beneficiam Instituições de Educação Superior de todas as regiões do país. Têm como seus pilares os princípios da flexibilidade de ações e do mérito científico (AVEIRO, 2016).

No que se refere à cooperação internacional, Amorim (1994) a vê como um todo, que possibilita o desenvolvimento e age como um instrumento de política externa, contribuindo para o estreitamento dos vínculos políticos, culturais e educacionais, a fim de fortalecer as relações entre os países. De acordo com o autor:

A cooperação internacional tem como um dos seus primeiros pressupostos a ideia de 'alteridade', isto é: o respeito de um Estado pela existência de outros Estados, cujos objetivos podem e devem ser por eles próprios traçados. Assim, a ideia hobbesiana da vida internacional como a 'guerra de todos contra todos', temperada apenas pela moderação que a própria razão e o auto interesse ditassem, representa, paradoxalmente, um momento importante na evolução do pensamento político e da própria ideia de cooperação, na medida em que contribui para enterrar os mitos que tornariam qualquer cooperação autêntica impossível. (AMORIM, 1994, p. 151).

Assim, a cooperação é um instrumento útil para a formação de recursos humanos qualificados e para os avanços científicos. Seu maior mérito no âmbito educacional é o fortalecimento institucional e a internacionalização da educação superior como elemento estratégico para o desenvolvimento.

A cooperação internacional no âmbito educacional, científico e tecnológico é considerada parte integrante da política de um país e não significa

apenas ajuda mútua entre Governos e entre instituições pertencentes a diferentes países, muito embora ela possa existir até com frequência. Cooperação internacional tem um sentido mais amplo. Significa trabalhar junto. Significa que governos e instituições não tomam decisões e iniciativas isoladas. Cooperação internacional significa governos e instituições desenvolvendo padrões comuns e formulando programas que levam em consideração benefícios e também problemas que, potencialmente, podem ser estendidos para mais de uma sociedade e até mesmo para toda a comunidade internacional (SATO, 2010, p. 46).

Nesse contexto, os Organismos Internacionais exercem forte influência no processo de internacionalização do ensino superior. Essas influências e proposições são arbitradas pela teoria liberal, que representa e difunde, subsidiando fundamentos às proposições apresentadas pela Organização (OCDE, 2011). A OCDE é signatária da economia de mercado livre, operacionalizando métodos refinados de monitoramento, fiscalização e pressão dos países-membros e parceiros, e partir do processo de revisão e pressão por pares, a OCDE pratica constrangimento político quando não são executadas as recomendações.

A OCDE (2013) avançou na conformação de propostas educativas baseadas em uma concepção de educação instrumental, útil às regras econômicas, que buscam subsumir os sistemas educacionais aos intentos de um modelo de desenvolvimento que serve aos interesses do grande capital financeiro internacional.

Já no contexto da cooperação internacional universitária, Sebastián (2000) a considera como um conjunto de atividades realizadas entre ou por instituições de educação superior que, por meio de múltiplas modalidades, implicam na associação e na colaboração nos âmbitos da política e gestão institucional, da formação, da investigação, da extensão e da vinculação com os objetivos de fortalecimento e projeção institucional, a melhora da qualidade da docência, o aumento e a transferência do conhecimento científico e tecnológico e a contribuição à cooperação para o desenvolvimento.

Com o passar dos anos, ocorreu a evolução no conceito de cooperação. Antes, fortemente ligada à ajuda internacional e ao financiamento externo, a

cooperação é, atualmente, apreciada como um elemento intrínseco e necessário em um cenário mundial cada vez mais globalizado e com fronteiras nacionais reduzidas. A negociação dos projetos de cooperação está também baseada na confiança, na reciprocidade e na solidariedade mútua. Com essa evolução, houve o incremento das relações de troca de conhecimento, ganhando força as parcerias.

A cooperação internacional não representa um fim em si mesma, mas um meio para alcançar os objetivos perseguidos, pois ela é essencial para a internacionalização da pós-graduação e para a disseminação do conhecimento. A Universidade, no limiar desse novo século, precisa se adaptar a uma nova ordem mundial, que aponta para parcerias, para ajustes estruturais que sustentem seu futuro e para o conhecimento de outras culturas que permitam uma visão ampla, não só de seu próprio contexto, mas de um contexto mundial. Nesse sentido, para a promoção de avanços científicos e tecnológicos de um país e o desenvolvimento institucional das universidades, as parcerias internacionais fazem-se necessárias.

Chermann (1999, p. 45-46) destaca que:

A cooperação entre universidades e instituições tratam, especialmente, da transferência e utilização do conhecimento como métodos capazes de criar novos conhecimentos. É um processo dinâmico que muda substancialmente o potencial da universidade. A universidade é o lugar onde normalmente conhecimentos são produzidos, consumidos e quebrados; portanto, a tradicional academia é altamente útil, pois é nela que, baseando-se na redução de problemas em pequenas unidades de análise e estudando-as em profundidade, é possível a aproximação entre vários conhecimentos em uma interdisciplinaridade, em que elementos são arranjados e rearranjados, recriando novos conhecimentos.

Ao relatar o contexto histórico da pós-graduação e conseqüentemente do processo histórico de internacionalização do Brasil, é importante também destacar o papel da Capes no processo de internacionalização das IES. O processo de internacionalização da educação no país foi pautado pela formação de uma comunidade científica, fomentado e motivado nas instituições universitárias e não universitárias, por meio de financiamentos de atividades ligadas à pesquisa e ao desenvolvimento (LIMA; CONTEL, 2011).

Na época em que a Capes foi criada, o Brasil clamava pela qualificação de mão de obra em virtude do seu forte desenvolvimento, decorrente da sua industrialização e do seu envolvimento comercial com os países mais desenvolvidos do mundo, tais como os Estados Unidos, Canadá, Japão, Alemanha, França, Inglaterra e outros países da Europa Ocidental (BRASIL, 2018). Nesse mesmo contexto, Amorim (1992) corrobora, relatando que, na época, o foco da Capes era o de coordenar uma política de Pós-Graduação que se voltasse à obtenção da melhoria do nível dos professores universitários, mas também para evitar a queda de padrões provocada pela expansão da educação superior.

Mais amplamente, a Capes tem como papel a expansão e a consolidação da pós-graduação brasileira, bem como promover a cooperação acadêmica internacional e a formação de profissionais da educação básica. Para atingir seus objetivos, a instituição trabalha em parceria com universidades, centros universitários, institutos de pesquisa, docentes, discentes e pesquisadores (BRASIL, 2017).

A Capes, como fomentadora da internacionalização da pós-graduação, colabora por meio da cooperação internacional para o desenvolvimento do país, intensificando as redes com o exterior e promovendo o intercâmbio de conhecimentos e de pessoas. Com isso, evidencia os grupos nacionais a novos desafios e oportunidades, contribuindo, portanto, para a redução das desigualdades entre os saberes na pesquisa e na academia brasileira em relação com outros países (BRASIL, 2018).

Ressalta-se que a maior parte desse fomento, sobretudo por intermédio de programas de Cooperação Internacional com diversos países do mundo, ocorre por meio da Capes que, apesar dos desafios e das dificuldades, tem auxiliado a conquistar oportunidades por meio de diversas ofertas que constam em seus acordos externos.

Em decorrência desse fomento, nas últimas duas décadas, a produção científica brasileira cresceu de forma expressiva. Em 1998, os cientistas brasileiros publicaram 11.839 artigos, número que colocava o país em 20º lugar no *ranking* dos que mais publicam (MORAES, 2017). Apesar de números relevantes, o Brasil perdeu, em 2017, uma posição no *ranking* de produção

científica mundial, passando a ocupar o 14º lugar. Com relação ao impacto, o Brasil ocupa a 24ª posição (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a Capes atua no mercado nacional e internacional por meio de parceira com as instituições de educação e pesquisa de diversas formas. No âmbito nacional, atua regulamentando e avaliando a pós-graduação brasileira, competência esta atribuída pelo Decreto nº 8.977/2017, Anexo I, Art. 2, § 1º: “No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar o sistema de pós-graduação e avaliar os cursos deste nível, nas modalidades presencial e a distância [...]”.

Outra forma de atuação no mercado nacional é por meio de parceria com as instituições de educação e pesquisa. Nesse caso, a Capes fomenta a pós-graduação por meio da concessão de bolsas, fomento a editais estratégicos, consoante com o Decreto nº 8.977/2017, Anexo I, Art. 2, § 1º: “[...] [...] e estimular, mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento à demanda dos setores público e privado... [...]” (BRASIL, 2017).

Assim, um dos elementos estratégicos da missão<sup>30</sup> da Capes é a cooperação internacional. Desse modo, a sua Diretoria de Relações Internacionais (DRI) age na formação de recursos humanos de alto nível, com a inserção de brasileiros no meio acadêmico, científico e tecnológico internacional, uma vez que pela internacionalização incentiva-se não apenas a mobilidade de discentes e docentes, como também a permuta de ideias, na integração da dimensão internacional da educação, da pesquisa e da extensão, funções das instituições de educação superior (BRASIL, 2017).

A Capes continuou tendo como missão suas atividades tradicionais, às quais foi adicionada, a partir de 2007, a educação básica: fomento para

---

<sup>30</sup> [...] expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação, [...] construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem, [...] formação de alto nível no exterior. [...] busca de um padrão de excelência acadêmica, [...] e investimentos para formação de recursos de alto nível no País e no exterior, [...] promoção da cooperação científica internacional (BRASIL, 2008 b).

desenvolvimento de Instituições de Educação Superior e Centros de Pesquisa para qualificação e melhoria de docentes, discentes e profissionais da educação básica, avaliação da pós-graduação e estímulo ao estabelecimento de parcerias – nacionais e internacionais – para a promoção da internacionalização da pós-graduação.

Em 2007, a Lei nº 11.502/07, que acrescentou à missão original da Capes a tarefa de também fomentar a educação básica, reestruturou também sua organização. A área internacional, até então ligada diretamente à Presidência da Coordenação, passou a fazer parte da Diretoria de Relações Internacionais, criada com a reestruturação.

Os processos de internacionalização da educação superior no Brasil fizeram-se por meio da criação de um modelo de avaliação que estabelece padrões internacionais para a avaliação das atividades de pós-graduação e pesquisa desenvolvidas pelas Instituições de Educação Superior. O modelo de avaliação utilizado pela Capes acompanha experiências das instituições de educação superior dos Estados Unidos (BERNARDES; MELO, 2004).

Essa avaliação é primeiramente direcionada ao fortalecimento institucional e, em um segundo e efetivo momento, dirigido ao fortalecimento da pós-graduação, um processo que se caracteriza como um conjunto amplo de ações e reações com o fim de imprimir um caráter internacional às funções acadêmicas em seu sentido amplo (LAUS, 2004).

Atualmente, as atividades da Capes são desenvolvidas por meio de quatro grandes linhas de ação: a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; o acesso e a divulgação da produção científica; o fomento na formação de recursos de alto nível no país e exterior; e a promoção da cooperação científica nacional e internacional.

Dentro dessa linha de atuação, a cooperação internacional é vista como um importante instrumento à ampliação da competência científico-tecnológica do País e faz parte da missão da Capes. Essa modalidade de fomento permite o intercâmbio de pesquisadores, docentes e discentes e a constituição de redes de pesquisa internacionais. A intensificação das atividades da cooperação internacional da Capes pode ser demonstrada pela diversidade de modalidades de fomento que coexistem na agência, variando desde ações de caráter

assistencial até atividades de parcerias cada vez mais simétricas (BRASIL, 2012).

A finalidade da cooperação internacional da Capes é promover a integração educacional, cultural e científica com países parceiros, com o intuito de atender às políticas de Governo, com foco na formação de recursos humanos em todos os níveis de educação, por intermédio do apoio a projetos e a programas educacionais, acadêmicos e científicos com países e instituições parceiras, com a concessão de bolsas em todas as modalidades.

Além das bolsas de estudo para brasileiros no exterior e para estrangeiros no Brasil, importantes instrumentos de fomento à internacionalização da pós-graduação brasileira foram adotados, tais como os projetos conjuntos de pesquisa e as parcerias universitárias. Essas modalidades envolvem cooperação entre pesquisadores de dois países, que enviam estudantes/pesquisadores em mobilidade de curta ou longa duração nos dois sentidos em financiamentos que duram cerca de quatro anos. Em 2017, a cooperação internacional da Capes contava com 1.310 projetos conjuntos de pesquisa e parcerias universitárias em andamento. Houve concessão de 10.927 bolsas no exterior para estudantes, pesquisadores e professores nesse ano, além de 1.648 auxílios à participação em eventos no exterior, por meio do Programa de Acompanhamento de Eventos ao Exterior - PAEX e 1.363 estrangeiros que vieram ao Brasil desenvolver seus estudos e pesquisas (BRASIL, 2017).

As atividades de intercâmbio e cooperação internacional constituem importantes instrumentos para a ampliação da competência científico-tecnológica do país. Elas decorrem, em grande medida, de acordos bilaterais firmados pelo Brasil e beneficiam Instituições de Educação Superior de todas as regiões do país. Os programas têm como seus pilares os princípios da flexibilidade de ações e do mérito científico.

O trabalho da cooperação internacional se dá por intermédio da concessão individual de bolsas de estudos no exterior e no país, mediante financiamento de projetos conjuntos de pesquisa, de parcerias universitárias e de programas especiais. Além das bolsas para os estudantes, os coordenadores de projetos e membros de equipe recebem apoio para realizações de missões

de trabalho de curta duração. Os programas podem contemplar ainda atividades relacionadas à realização de eventos (seminários, *workshops* científicos, dentre outros), implantação de cursos de pós-graduação brasileiros no exterior e fomento à vinda de renomados pesquisadores estrangeiros para a oferta de cursos monográficos nas IES brasileiras.

O primeiro programa de cooperação internacional da Capes foi o Programa Capes-Cofecub, que teve início em 1978. O Comitê Francês de Avaliação da cooperação universitária com o Brasil tem o objetivo de estimular a formação de doutores e o aperfeiçoamento de docentes em todas as áreas de conhecimento. Nesse programa, professores/pesquisadores/alunos brasileiros e franceses realizam projetos conjuntos de pesquisa científica que visam contribuir para a solidificação de redes e parcerias de intercâmbios acadêmicos.

Outro programa de relevante destaque é o Programa de Estudantes Convênio de Pós-graduação – PEC-PG<sup>31</sup>, que visa incrementar a qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados da educação superior de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Cultural e/ou Educacional. O programa prevê a concessão de bolsas de mestrado e doutorado em todas as áreas de conhecimento, desde que os países mantenham programas de pós-graduação que emitam diplomas com validade nacional. Iniciado em 1981, a iniciativa PEC-PG é uma parceria entre a Capes, o CNPq e o MRE, envolvendo países de quatro continentes. Os programas de cooperação internacional sempre tiveram grande relevância, evidenciando sua contribuição para a pós-graduação e novas parcerias. O mesmo verificou-com outros países da América do Norte e Europa, por exemplo, e com a cooperação implementada com a Alemanha.

---

<sup>31</sup> Os países participantes do PEC-PG são: África: África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Egito, Gabão, Gana, Guiné Bissau, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Mali, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Togo, Tunísia. América Latina e Caribe: Antígua - Barbuda, Argentina, Barbados, 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, Venezuela. Ásia e Oceania: China, Índia, Líbano, Síria, Tailândia, Timor-Leste (BRASIL, 2008 a).



Em 1984, foram assinados os primeiros acordos entre a Capes e a Alemanha: Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), Intercâmbio Científico Brasil-Alemanha de Curta Duração – Missão de Curta Duração, Programa de Doutorado Capes/DAAD/CNPq. Em 1994, foi criado o Programa de Projetos Conjuntos de Pesquisadores Brasileiros e Alemães (Probral), cujo objetivo era intensificar a cooperação universitária mediante a mobilidade de docentes, pesquisadores e estudantes de pós-graduação nas modalidades doutorado sanduíche e pós-doutorado.

Também em 1984 foi firmada a parceria com a Comissão *Fulbright*<sup>32</sup> para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil. Foi instituído um programa de cooperação com foco nas atividades educacionais e de pesquisa, em nível de pós-graduação, envolvendo professores universitários e pesquisadores brasileiros e americanos. Esse financiamento proporcionaria bolsas de pós-doutorado, especialização, bolsas para professores, intercâmbios institucionais, seminários e *workshops*.

As atividades da cooperação internacional da Capes podem ser classificadas em cinco modalidades: projetos conjuntos de pesquisa<sup>33</sup>, parcerias universitárias<sup>34</sup>, projetos especiais<sup>35</sup>, atividades isoladas<sup>36</sup> e bolsas individuais<sup>37</sup>.

---

<sup>32</sup> Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América.

<sup>33</sup> O projeto conjunto de pesquisa é uma atividade científica desenvolvida em uma área de interesse mútuo entre uma equipe brasileira e uma estrangeira, e deve envolver um curso de pós-graduação em cada país. Seu objetivo é o desenvolvimento científico e a inovação do conhecimento em ambos os países, sendo a participação de estudantes requisito fundamental (BRASIL, 2009 a).

<sup>34</sup> A parceria universitária é projeto científico desenvolvido por meio de associação em rede de cursos de graduação vinculados a uma universidade brasileira e a uma estrangeira, com o objetivo de viabilizar a aproximação entre as estruturas curriculares, reconhecendo mutuamente os créditos obtidos pelos estudantes. A participação desses estudantes na parceria é um requisito fundamental para o financiamento.

<sup>35</sup> O projeto especial visa a indução de uma parceria científica para atender a uma demanda específica/emergencial. São atividades que requerem flexibilização de procedimentos ou novas modalidades de cooperação, algumas vezes até de natureza assistencial, em consonância com a política externa brasileira, e destinam-se, principalmente, à Cooperação para o Desenvolvimento Internacional.

<sup>36</sup> As atividades isoladas visam apoiar atividades diversas, desde que destinadas ao cumprimento das competências da Cooperação. Podem ser acolhidas propostas para a realização de eventos, entrega de prêmios, implantação de cursos de pós-graduação brasileiros no exterior, projetos de diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas (BRASIL, 2009 b).

<sup>37</sup> A concessão de bolsas individuais, nesse caso, com a existência de um parceiro externo que participa do fomento. A bolsa individual é um projeto científico desenvolvido por meio do financiamento de estudos no exterior, com o intuito de inserir a graduação e a pós-graduação brasileiras no contexto mundial (BRASIL, 2009 a).

Além dessas modalidades de bolsas individuais, ainda há concessão de apoio financeiro para cátedras, nas quais se contemplam notáveis pesquisadores, professores brasileiros sêniores e especialistas na área proposta pela IES de acolhimento para lecionar e pesquisar na instituição de destino, visando promover maior aproximação e diálogo com o meio universitário local e possibilitar o aprofundamento no conhecimento mútuo das respectivas sociedades e culturas, além da maior divulgação da ciência brasileira. Atualmente, a Capes tem dez programas de cátedras ativos constituídas com Alemanha, EUA, Itália, Reino Unido, França e Portugal, em renomadas instituições, como Oxford, Cambridge, Columbia, Brown, Harvard, Bolonha e Sorbonne.

Também têm importante destaque nas atividades de cooperação internacional da Capes as bolsas individuais no país para receber professores e pesquisadores visitantes. São programas voltados à realização de estudos em instituições de educação superior brasileiras por professores e pesquisadores do exterior, cuja formação e experiência profissional representem uma contribuição para a internacionalização dos cursos de pós-graduação brasileiros. Em 2017, a Capes tinha quatro programas ativos: Programa Capes/MES/Cuba – Docentes, Programa Capes/Udelar – Docentes (Uruguai), PEC-PG (com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia) (BRASIL, 2008).

O programa multinacional PEC-PG apoia a concessão de bolsas de mestrado e doutorado, visando o aumento da qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados da educação superior dos países em desenvolvimento 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 existem programas de pós-graduação que emitam diplomas de validade nacional (MOROSINI, 2011).

---

Mundialmente, a cooperação internacional da Capes tem parceria com 17 países e mais dois programas multinacionais, ou seja, com a participação de vários países – Alemanha, Argentina, Bélgica, Canadá, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Países Baixos, Israel, Japão, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suécia e Uruguai.

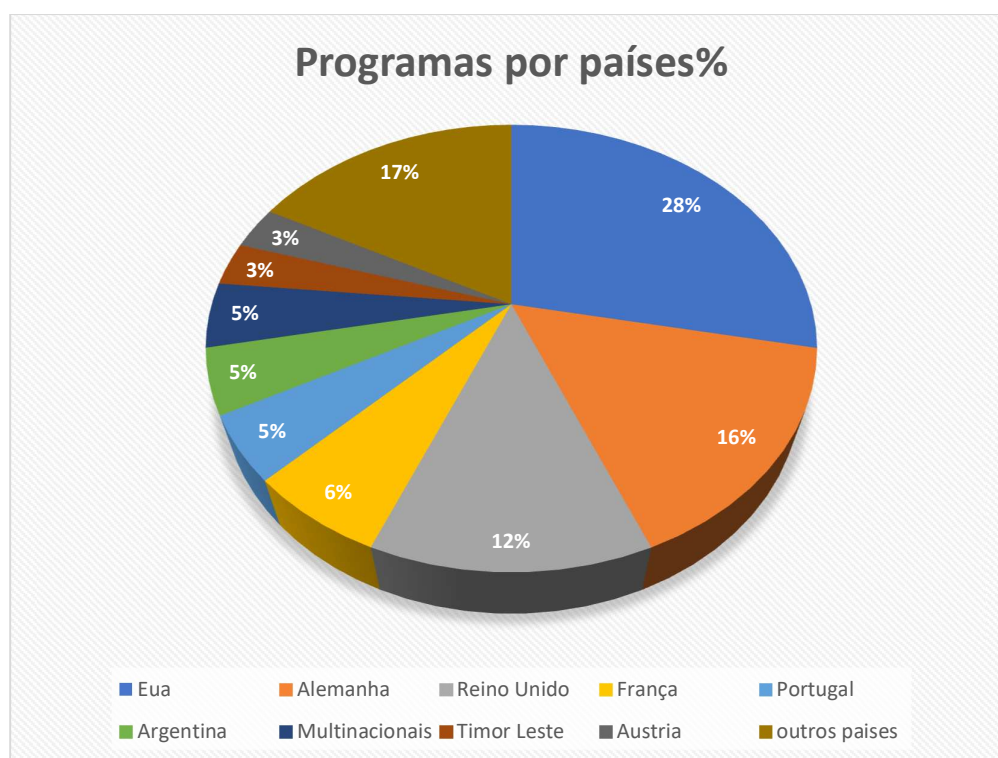
Estavam ativos, em 2017, 66 programas em parcerias bilaterais com esses países ou em iniciativas multilaterais<sup>38</sup>, como é o caso do programa PEC-PG, já anteriormente mencionado. Observa-se no Gráfico 6 o percentual de projetos, fomentados pela Capes, por país de destino. O maior percentual está nos Estados Unidos, seguindo pela Alemanha, Reino Unido e França. Nesse

---

<sup>38</sup>Os programas desenvolvidos pela cooperação internacional da CAPES são: *i*) Alemanha – 10 programas: Doutorado Capes/Daad; Capes-Humboldt; Programa de Iniciativa de Pesquisa Colaborativa (PIPC) - Capes-DFG ; Probral, Bragecrim; Programa de Assistentes de Ensino de Língua Alemã para Projetos Institucionais (GTA), Bragfost; Cátedra Brasil da Universidade de Münster – WWU; Cátedra de Bonn *ii*) Argentina – 3 programas: MINCyT; Centros Associados (CAPG); Centros Associados (CAFP); *iii*) Bélgica – 1 programa: WBI; *iv*) Canadá – 2 programas: DFATD; Capes-MITACS *v*) Cuba – 1 programas: MES Docentes e MES Projetos; *vi*) Espanha – 1 programas: Capes/DGPU; *vii*) Estados Unidos – 18 programas: Capes/Fulbright Professor Assistente de Língua Portuguesa nos EUA (FLTA); CAPES Fulbright MFA – Master of Fine Arts; Capes Fulbright Estágio de Doutorando; CAPES Fulbright Estágio Pós-Doutoral; Capes Fulbright Professor/Pesquisador Visitante; Capes Fulbright Programa Nexus; Capes Fulbright Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa para projetos Institucionais (ETA); Capes/National Science Foundation – NSF-Biodiversidade; Programa Capes/TAMU; Capes/Yale, Programa Brasil- EUA de modernização da Educação superior na graduação(PMG/EUA); Programa Capes CWRU; Capes-Fubright doutoramento pleno/Capes Harvard Professor pesquisador visitante júnior (PPVJ) Capes; Programa de Desenvolvimento profissional para professores de língua inglesa no EUA(PDPI)/Programa SETEC CAPES novo/Cátedra Capes/Harvard; Cátedra Capes/Universidade de Brown; Programa Cátedra Ruth Cardoso Universidade de Columbia; *viii*) França – 5 programas: Capes/Brafitec; Capes/Brafagri; Cofecub; PLI; Cátedra Capes/Sorbonne; *ix*) Países Baixos- 1: Capes/Nuffic; *x*) Israel – 1 programa: Capes/Weizmann; *xi*) Itália – 1 programas: Cátedra Capes/Universidade de Bolonha; *xii*) Japão – 1 programa: Capes/JSPS; *xiii*) Noruega – 1 programa: Capes/SIU; *xiv*) Portugal – 5 programas: FCT; Capes/INL; Cátedra Capes/CES de Ciências Sociais e Humanas; *xv*) Reino Unido – 08 programas; Doutorado Pleno em Cambridge; Programa de Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira; Nottingham/Birmingham; Programa Newton Fund – Institutional Links; Cátedra Anísio Teixeira; Cátedra Rio Branco/King's College; Cátedra Oxford; Catedra St. John's Cambridg; *xvi*) Suécia – 1 programa: CAPES/Stint; *xvii*) Timor-Leste – 1 programa: Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste – PQLP; *vxiii*) Uruguai – 1 programa: CAPES/Udelar Projetos; CAPES/Udelar Docentes; *ixx*) Programas Multinacionais – 4: PEC-PG; Programa Institucional de Internacionalização – Capes - Print; Programa de Cooperação Brasil Sul-Sul Coopbrass, Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE; *xx*) Áustria - 2: Programa de verão para jovens cientistas Capes; Programa Capes-Illasa (doutorado e pós-doutorado) (BRASIL, 2017d).

total, 17% foi o percentual de países que têm apenas um projeto ativo na Cooperação Internacional com o Brasil. Em 2017, os programas ativos estavam distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 6 – Percentual de programas por país – Ano 2017



Fonte: a autora, com base em microdados da Capes – Brasil (2017).

No montante dos programas, 31 deles são projetos conjuntos de pesquisa. A concessão de bolsas no exterior para brasileiros pela cooperação internacional, atualmente, aplica-se aos programas com maior relevância: Capes – *National Science Foundation (NSF) (EUA)*, com dez projetos ativos; Capes-Cofecub (França), com 83 projetos ativos, Capes-Probral com Alemanha, com 63; Capes – Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) com Portugal, com dez projetos, Capes – *Netherlands Education Support Office – NUFFIC* com Países Baixos, com dez projetos.

A Capes, a partir de 2001, passou a atuar em Parcerias Universitárias (PU), envolvendo alunos de pós-graduação e de graduação. As PUs têm as

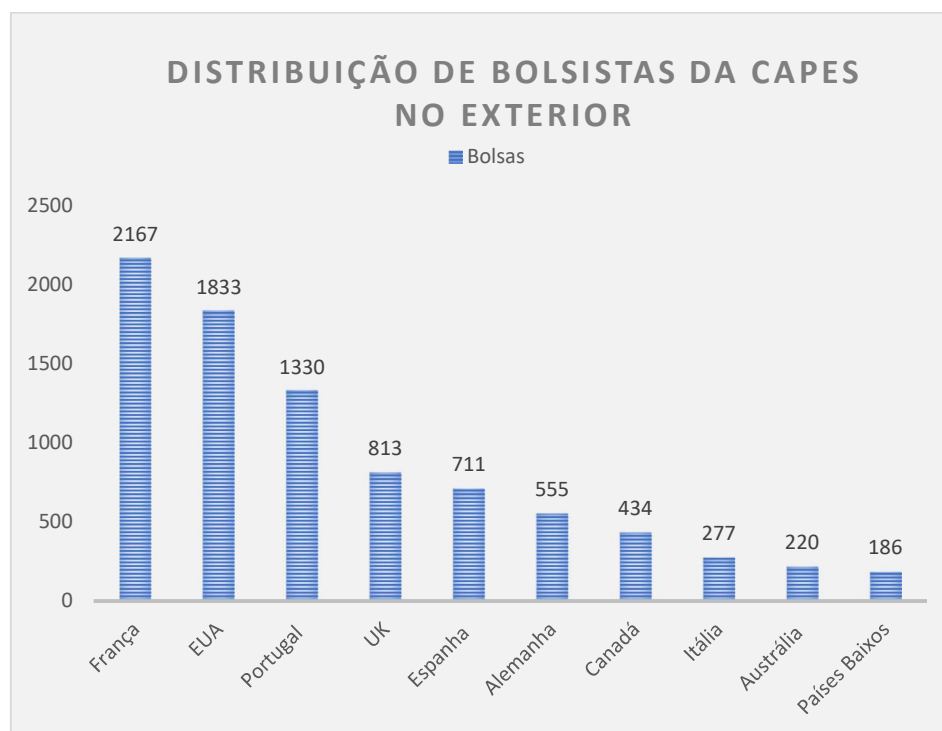
mesmas bases dos projetos conjuntos de pesquisa, inclusive são vistas como a etapa seguinte a estes, pois edificam as relações e a interação entre as instituições participantes. Já nos projetos conjuntos, o foco é a pesquisa e a mobilidade de doutores e pós-doutores e as parcerias são mais voltadas à formação de estudantes de graduação. Importante observar que embora o número de programas e o total de parcerias sejam bem menores que o total de projetos conjuntos de pesquisa, o quantitativo de estudantes em mobilidade nessa modalidade é bem maior, uma vez que, anualmente, estão em mobilidade, em média, sete estudantes por parceria, contra dois nos casos de projetos conjuntos de pesquisa.

Existe uma controvérsia entre o número de programas por país e o número de bolsista por país. Existe maior número de programas nos Estados Unidos, seguido pela Alemanha e Reino Unido (Gráfico 6). No entanto, os países que mais atraem a formação de brasileiros como bolsistas são: França, Estados Unidos e Portugal (Gráfico 7).

A existência de um maior número de programas não se reflete em número de projetos, parcerias ou bolsistas. Há programas em que são lançados editais para apenas uma vaga, como no caso das cátedras. Outros, como no caso do *Master of Fine Arts*, nos Estados Unidos da América, são selecionados apenas dois bolsistas. Assim, a quantidade de programas por país não está diretamente relacionada ao montante de bolsistas ou projetos financiados, haja vista que, como mencionado, há programas em que é concedida apenas uma bolsa e outros em que são concedidas oito bolsas dentro de um único projeto.

O Gráfico 7 mostra a distribuição geográfica dos destinos dos bolsistas vinculados aos projetos conjuntos e ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Importante observar que em se tratando dos destinos, a literatura vem reportando que as escolhas estão sendo orientadas pela excelência da qualificação, priorizando centros produtores de conhecimento de ponta. Na geografia do fluxo, os tais centros de conhecimento de ponta concentram-se, geralmente, nos países avançados do Ocidente. Porém, eles também começam a surgir nos países emergentes, que passam a acolher uma parte crescente desse movimento (OECD, 2014).

Gráfico 7 – Distribuição de bolsistas no exterior – Ano 2017



Fonte: a autora, com base em Geocapes (2017 a).

As escolhas dos centros produtores de conhecimento são diretamente relacionadas às afinidades e ao conhecimento do idioma, da cultura, da região, e, logicamente, da especificidade dos estudos (SCOTT, 1998), como também influenciam a acessibilidade a informações sobre a oferta e a qualidade das instituições universitárias do estrangeiro, a diversidade de opções existentes de educação superior e o incentivo institucional oferecido, tanto no sentido de estimular as saídas como no de acolher estudantes de outros países (ALTBACH, 1998; LEWIN, 2009; SCOTT, 1998).

Progressivamente, os estudos no exterior vêm se tornando um componente importante para a formação profissional, à medida que contribuem para o desenvolvimento de competências, qualidades, atitudes e experiências que propiciam a conquista de competitividade no mercado de trabalho. Além de proporcionar a aquisição da formação educacional almejada, a exposição

internacional favorece as relações interculturais, as trocas de conhecimentos e o estabelecimento de contatos sociais e profissionais, os quais são requisitos que ganham relevância no mundo atual. Na atividade de pesquisa, a experiência advinda do treinamento ou a realização de pesquisa propriamente dita no exterior torna-se cada vez mais necessária. Igualmente à aquisição de conhecimentos e à atualização sobre descobertas e inovações, os deslocamentos têm estimulado a produtividade e oportunizado o acesso aos canais científicos de comunicação, os intercâmbios e as colaborações inerentes ao trabalho científico, e, ainda, a abertura de novas perspectivas de interação com o exterior (LEWIN, 2009).

Os efeitos do fluxo internacional estão, igualmente, transcendendo as expectativas individuais. A presença massiva de estudantes e pesquisadores estrangeiros passa a influenciar o ambiente das instituições receptoras, constituindo-se um importante recurso acadêmico de expertise técnica e de perspectiva transcultural (ALTBACH, 1998).

A expectativa é de que a Cooperação Internacional da Capes continue se expandindo. Os números apresentados demonstram essa preocupação da Agência e do governo federal em fomentar a internacionalização da pós-graduação. O ano de 2017 foi marcado pela continuidade na implementação de bolsas individuais e de bolsas vinculadas a projetos conjuntos de pesquisa e parcerias universitárias no âmbito dos acordos de cooperações internacionais.

Os programas de bolsas individuais correspondem a cerca de 70% do total de implementações em 2017, com destaque para PDSE, com 4.192 novas bolsas. No último ano, foi disponibilizada, por meio do Edital nº 47/2017 – PDSE, uma cota de doutorado sanduíche para cada um dos programas de Doutorado no Brasil com nota superior a quatro na última avaliação quadrienal. Ademais, foram implementadas no exterior 211 bolsas de Estágio Sênior, 184 de Pós-Doutorado e 80 de Doutorado Pleno, selecionadas a partir de editais lançados no final de 2016 (BRASIL, 2017b).

No tocante aos programas oriundos de acordos de cooperação internacional (projetos conjuntos de pesquisa, parceria universitária e cooperação para o desenvolvimento), foram lançados 30 editais com parceiros internacionais, como as universidades de Harvard, de Oxford e de Cambridge, e

instituições como a Fundação Alexander von Humboldt, o Cofecub, o DAAD, o Instituto Internacional de Análise de Sistemas Aplicados – IIASA e a FCT – além de edital para seleção de candidatos a bolsas individuais oriundos de países em desenvolvimento no âmbito do PEC-PG.

Outra manifestação de expansão e modernidade da Cooperação Internacional da Capes foi o lançamento, em 2017, do Edital nº 41/2017 do Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt), que tem como objetivo fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização de instituições, estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com foco no aprimoramento da qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação, ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação, incentivar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional, além de integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização das Universidades Brasileiras (públicas e privadas, que atendam aos pré-requisitos estipulados no Edital do Programa Capes-Print<sup>39</sup>). Nele, serão investidos recursos para financiamento de até 40 projetos institucionais de internacionalização com duração de quatro anos, de modo que cada instituição seja a responsável pela estruturação e pela apresentação do seu próprio plano de internacionalização. Neste, é necessário que sejam consideradas as vocações institucionais, as demandas específicas e explicitadas as prioridades e os mecanismos para ampliar o desempenho da pesquisa e da pós-graduação (BRASIL, 2017b).

Nesse contexto, segundo Chermann (1999), as agências governamentais têm importante responsabilidade para a cooperação internacional em níveis institucionais. Os protagonistas de intercâmbio permanecem sendo os professores e estudantes, mas os órgãos governamentais são os responsáveis por desenvolver um perfil internacional, estendendo fronteiras e oferecendo

---

<sup>39</sup> Conforme os itens 1.1 e 3.2.1 do edital, as IES/IP devem ter ao menos 4 (quatro) Programas de Pós-Graduação (PPGs) *stricto sensu*, dentre os quais deverá haver, pelo menos, 2 (dois) com nível de doutorado. Todos os PPGs relacionados devem ter sido avaliados com, no mínimo, nota 4 na última Avaliação Quadrienal de 2017.



possibilidades de programas atraentes e buscando alternativas de financiamento para atividades internacionais de instituições de Educação.

Assim, os acordos de Cooperação Internacional mantidos pela Capes com vários países e os programas de formação de recursos humanos no exterior são fundamentais para a execução da política de capacitação de pessoal de alto nível de que o país necessita, contribuindo, assim, para o aumento da produção científica e tecnológica nacional (LOYOLA, 1994). O Programa Capes-Cofecub é o maior exemplo dessa atuação. Pioneiro e consolidado, tem servido de paradigma para que a agência implemente suas parcerias internacionais.

Assim, a cooperação internacional é um importante instrumento para a formação de recursos humanos qualificados e para os avanços científicos. Seu maior mérito no âmbito educacional é o fortalecimento institucional e a internacionalização da educação superior como elemento estratégico para o desenvolvimento no que diz respeito à cooperação internacional, ou seja, um processo assimétrico de trabalho conjunto na busca de um objetivo comum. A cooperação simétrica não é como igualdade de estruturas ou espaço físico, mas, sim, igualdade intelectual.

Ademais, segundo Garvey (1979), ao se falar em intelectualidade, o fundamento básico da ciência é tornar público, comunicar o resultado da pesquisa realizada. Essa comunicação se dá tanto por meio formal quanto informal, no entanto, a produção científica de um pesquisador só será efetivamente reconhecida e vista como contribuição científica quando sua pesquisa for apresentada no âmbito de informações científicas da área e o, campo de seu estudo.

Segundo Freitas (2006), no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, as primeiras publicações científicas foram focadas nas áreas das artes e das ciências. De 1813 a 1814, destaca-se o jornal *O Patriota*, que era voltado à literatura, à política e ao mercado. Houve outros jornais, tais como o *Annaes Fluminenses de Sciencias, Artes e Litteratura*, de 1822; em 1826 o *Jornal Scientifico, Econômico e Literário* e, em 1827, foi lançado o primeiro jornal da área da saúde, o *Propagador das Sciencias Medicas*. Ainda nessa mesma época, entre os anos 1830 e 1831, houve também o *Beija-Flor: Annaes*

*Brasileiros de Ciencia, Política, Litteratura*, muito importante para a divulgação de obras da área de humanas (PINHEIRO, 2009).

Ainda que durante esse período as publicações fossem em sua maior parte individuais, havia o estímulo para desenvolver um trabalho cooperativo. Com o passar do tempo, decorrente das parcerias em projetos e aprimoramentos nas pesquisas, esses trabalhos tornaram-se, cada vez mais, publicados de forma conjunta. Essa prática se deu haja vista que se faziam necessários práticas científicas e conhecimentos intelectuais difíceis de serem compreendidos e dominados por um único pesquisador (MEADOWS, 1999).

Muitos autores apontam que as redes de coautoria é uma forma de conexão entre os pesquisadores, na qual podem compartilhar a produção científica, por meio da produção e experiências conjuntas. Nesse caso, a colaboração científica ocorre por meio da publicação conjunta de artigos, sendo que essa participação direta de cientistas mostra-se cada vez mais imprescindível para a realização de trabalhos. Em publicações multidisciplinares<sup>40</sup> e interdisciplinares<sup>41</sup>, *experts* de diversas áreas acadêmicas trabalham conjuntamente. Em grandes projetos de pesquisas, experimentais ou de observação, provenientes de um trabalho em equipe, os resultados das publicações normalmente têm maior impacto e tendem a ter melhor qualidade. Importante ressaltar que a colaboração é, antes de tudo, feita por pessoas, e não por instituições, sendo o pilar dessa colaboração a cooperação direta entre os pesquisadores (MEADOWS, 1999; CAPOBIANGO; SILVEIRA; ZERBATO; MENDES, 2011). Os autores distinguem ainda a colaboração realizada em esfera nacional, designada como *intra*, e aquela realizada em esfera internacional, a *inter*. As duas formas podem ocorrer entre pessoas, grupos, setores e instituições, no entanto, a forma que é considerada mais eficaz para o reconhecimento da ciência de um país é a colaboração internacional.

---

<sup>40</sup> Conjunto de disciplinas estudadas de maneira não linear entre si. Esse processo objetiva a construção de um conhecimento sólido e não correlato, permitindo assim um conhecimento não especializado, porém mais polivalente e eclético.

<sup>41</sup> Proporciona um conhecimento mais especializado, visa o agrupamento de diversos ramos do conhecimento, seguindo um objetivo em comum, como um assunto ou tema específico.

A globalização e o fácil acesso às informações fazem com que a ciência utilize desse instrumento como a principal ferramenta para divulgar seus resultados. Dessa forma, a publicação em periódicos de conceito elevado é primordial para o reconhecimento da referência internacional científica. Para tanto, faz-se necessário que haja parcerias com pesquisadores estrangeiros, prática que reduz as dificuldades quanto ao aceite da publicação, pois é de praxe que revistas bem conceituadas priorizem o aceite de trabalhos provenientes de pesquisadores com prestígio internacional. Nesse sentido, Oliveira (2003) enfatiza a importância da cooperação brasileira com esses pesquisadores internacionais, a fim de superar as barreiras para publicar artigos científicos nos mais diversos veículos de divulgação de pesquisa e, principalmente, fazer-se conhecer na esfera internacional.

No processo de produção de artigos científicos decorrente da colaboração internacional, a relevância dessa atuação conjunta é demonstrada por meio do impacto, do número de citações e da visibilidade das publicações. Para Balancieri (2005), esses trabalhos produzidos em parceria com pesquisadores estrangeiros são citados até duas vezes mais em comparação aos trabalhos publicados de um único país. O autor afirma também que o total de crédito dado por uma comunidade científica para todos os autores de um artigo de autoria conjunta é em média maior do que o crédito alocado para autor de artigo de autoria única. Ou seja, o número de coautores parece ser fortemente correlacionado ao impacto de um artigo.

A rede internacional de colaboração, composta de grupos de pesquisa estrangeiros, decorrente de acordos de cooperação, pesquisas conjuntas, participação em congressos, presença do professor visitante na universidade ou simplesmente pela formação acadêmica no exterior, favorece a institucionalização das parcerias e com isso a internacionalização das universidades envolvidas, a competitividade, o aumento da produtividade científica, novos *insights* e *networks*, e maior visibilidade internacional dos pesquisadores. O resultado da pesquisa de excelência e dessa colaboração binacional é o crescimento da produtividade e da credibilidade dos pesquisadores brasileiros, proporcionando oportunidades de financiamentos e, conseqüentemente, avanços científicos, intelectuais e tecnológicos para o país.

De acordo com Garfield (1996), a relevância dada à produção científica para o sucesso na carreira do pesquisador tem a expressão *publish or perish*<sup>42</sup>. Para Meadows, (1999), a pesquisa é uma das principais atividades na carreira científica e a publicação dos resultados é o principal processo social da ciência, por meio do qual a pesquisa é divulgada e verificada. Importante ressaltar que a quantidade e a qualidade do artigo produzido são os principais indicadores para avaliar o desempenho dos pesquisadores, das instituições e de um país.

A divulgação dos resultados das pesquisas individuais ou conjuntas são realizadas em diferentes canais de comunicação, dependendo da área de conhecimento da pesquisa. Cada área tem suas particularidades e justamente por esse motivo variadas formas de se realizar a pesquisa e, por sua vez, diferentes formas de comunicar os resultados (MEADOWS, 1999).

Para Muller (2005), nas Ciências, como a Física, a Química e a Biologia, os artigos são normalmente publicados em periódicos de circulação internacional, no idioma inglês. Já nas Ciências Humanas e Sociais, as pesquisas produzem textos mais longos, publicados não só como artigos, mas também como livros e capítulos de livros, enquanto que nas áreas tecnológicas a prioridade são os relatórios e os trabalhos apresentados em congressos. As diferenças entre essas áreas devem ser levadas em conta no estabelecimento dos indicadores e dos critérios de avaliação da produção científica.

Tendo em vista os benefícios decorrentes da colaboração internacional, muitos governos, por meio de agências de fomento, financiam e incentivam as parcerias. No Brasil, com a criação da Capes e do CNPq, esse empreendimento começou a ser fortemente estimulado a partir da década de 1950. A cooperação não leva apenas à internacionalização, mas favorece a redução de custos, a redução da endogenia, aproxima os pesquisadores dos pequenos e grandes centros e, por fim, facilita a formação de redes.

---

<sup>42</sup> “Publicar ou perecer” é uma frase cunhada para descrever a pressão na academia para publicar rápida e continuamente trabalhos acadêmicos para sustentar ou promover sua carreira. Na sua essência, pretende obviamente focar que o trabalho intelectual deve ter sempre por objetivo final a publicação.

### 3. O PROGRAMA CAPES-COFECUB NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

#### 3.1 A HISTÓRIA DO PROGRAMA CAPES-COFECUB

Capes-Cofecub<sup>43</sup> foi o primeiro programa de cooperação internacional implementado pela Capes. Na década de 1970, quando foi criado o programa, o foco central era formar e fortalecer a pós-graduação brasileira, que estava em processo de consolidação. Naquele período, o Brasil carecia de capacitação de pessoal para a criação de programas de mestrado e doutorado e o desenvolvimento da ciência e tecnologia no país. Nesse intuito, esse projeto desafiador, consolidado na esfera da tradicional parceria com a França, surgia para suprir as necessidades nacionais de aprimoramento da pesquisa brasileira.

O programa, que foi instituído em 5 de outubro de 1978, foi precedido de uma série de iniciativas conjuntas, sendo resultado de uma tradicional cooperação entre Brasil e França. A influência cultural e científica francesa, no Brasil, teve início no século XVI. Inúmeros artistas, cientistas e filósofos não só tiveram o Brasil como objeto de estudo, mas também influenciaram os caminhos culturais e científicos aqui traçados. Vale lembrar ainda que durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), vários intelectuais e acadêmicos brasileiros exilaram-se na França. O legado francês pode ser visto no estabelecimento de muitas universidades brasileiras, como na pintura, na música, na botânica, na literatura e na política (AVEIRO, 2016).

A princípio, o acordo tinha como foco a consolidação do quadro das universidades do Nordeste, recém-estabelecidas, a fim de fortalecer e qualificar os docentes em nível doutoral. Entre os anos de 1934 e 1937, a influência francesa no desenvolvimento da USP, da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de Porto Alegre já havia sido observada. Desse modo, a temática inicial do programa era a capacitação e o desenvolvimento das universidades

---

<sup>43</sup> Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil.

afastadas dos grandes centros do Sudeste-Sul do país (CHARLE, 1996). Nesse sentido, não ocorreu apenas a influência francesa no desenvolvimento da cultura e da ciência brasileira com o estabelecimento de missões, intelectuais e cientistas, mas ocorreu também o fortalecimento e a aproximação das culturas e, como consequência, o estabelecimento de cooperações.

Dentro dessa busca pela consolidação e pelo apoio ao estabelecimento dos pesquisadores brasileiros na França, em 1959, foi fundada na Cidade Universitária de Paris a Casa do Brasil<sup>44</sup>, local no qual os pesquisadores brasileiros eram acolhidos para receberem nas instituições francesas capacitação, aperfeiçoamento e realizar suas pesquisas. Ademais, a casa difunde a cultura e a ciência brasileira, sendo seu valor arquitetônico fruto do projeto de Lúcio Costa e Le Corbusier e, desde 1985, tombada como patrimônio histórico e cultural francês. Atualmente, a Casa recebe ainda muitos estudantes e pesquisadores brasileiros em intercâmbio na França.

As negociações dessas cooperações entre os governos brasileiro e francês avançaram a partir de janeiro de 1976, após a visita do então Diretor Geral da Capes, Dr. Darcy Closs, a centros universitários e órgãos de pesquisa franceses. Esse tipo de cooperação foi estimulado a partir do final da década de 1960, quando a França teve como prioridade no âmbito das políticas internacionais o incremento da valorização da cooperação técnica. Como resultado, em 1967, foi assinado o Acordo de Cooperação Técnica e Científica com o Brasil. Essa nova linha tinha como foco modificar a influência da cultura francesa altamente estruturada nas áreas das humanidades e ciências sociais para às áreas técnicas e científicas, especificamente na formação profissionalizante e com propósitos de práticas industriais (BRASIL, 1982).

Inicialmente, seis universidades da Região Nordeste do país – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) – foram contempladas com o acesso ao

---

<sup>44</sup> Disponível em: <http://www.maisondubresil.org/pt-br/>. Acesso em: 20/agosto/2019.

programa em articulação com polos universitários regionais na França. Na verdade, essa cooperação universitária tinha motivação geopolítica, pois, a princípio, os projetos que foram selecionados tinham como foco a formação, por meio da pesquisa, destinados às universidades federais brasileiras que se localizavam na Região Nordeste, que na época eram consideradas subdesenvolvidas.

Nesse contexto, Nicolato (1999, p. 13) argumenta que um dos fatores que motivou a criação desse programa de cooperação com a França foi o reconhecimento pela Capes das limitações de seu programa tradicional de bolsas de formação no exterior – baseado no atendimento a solicitações individuais e espontâneas dos interessados em realizar cursos no exterior, programa identificado normalmente como “balcão de bolsas no exterior” – para fazer frente ao desafio de expansão da pós-graduação em uma região que não conseguia atrair para seus quadros docentes os egressos de programas de capacitação no país ou no exterior. Tinha-se, então, consciência, conforme o sumário de uma reunião entre o Presidente da Capes e reitores franceses, realizada em 1976, de que a cooperação internacional, alicerçada em um esquema de forte engajamento dos dirigentes e das equipes docentes das universidades brasileiras, poderia dar uma contribuição mais significativa para a formação e o fortalecimento de núcleos de pesquisa e pós-graduação nas regiões academicamente menos desenvolvidas do país.

A princípio, o Brasil recebia aporte científico francês por meio da cooperação vertical, cooperação que tinha como foco o envio de docentes às universidades e aos centros de pesquisas francesas, formando, assim, um sistema de tutela pedagógica dos docentes-pesquisadores com renomado conhecimento científico. Pretendia-se, também, capacitar alguns setores específicos das instituições brasileiras, estimulando o intercâmbio de informações científicas e publicações, programas comuns de pesquisa e missões de professores. Uma atividade que obteve resultados positivos foi receber professores e pesquisadores franceses nas universidades brasileiras. Essa foi a forma de institucionalizar a cooperação Brasil-França que já existia informalmente, devido aos intercâmbios de ex-alunos brasileiros e orientadores

franceses. Sendo assim, o Capes-Cofecub estabeleceu formalmente essa parceria, em caráter amplo, pelo Acordo de 1967 (BRASIL, 1982; 1984).

Essa cooperação com a França, que teve início ainda no período colonial, contribuiu e ainda contribui para o desenvolvimento científico e cultural do país, seja por intermédio da rede de profissionais e pesquisadores franceses de alto nível, como também por meio do intercâmbio de acadêmicos franceses para a docência e a pesquisa no Brasil. O fato é que a influência, exercida desde o século XVI, seja na literatura, nas artes, nas ciências, nas forças armadas ou no ensino, proporcionou a construção de vínculos duradouros e parcerias sólidas.

Nesse sentido, o foco principal do Brasil era buscar apoio para a implantação ou para a consolidação de programas de pós-graduação e para a formação de recursos humanos de alto nível. Os primeiros projetos financiados pelo programa eram nas áreas de Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Agrárias, que, devido à sua ampla área, possibilitaram resultados mais diversificados em termos de formação.

Após o início das atividades do programa, que era direcionado às regiões Norte e Nordeste, começou uma pressão dos estados do Sul e Sudeste do Brasil para que o edital abrangesse essas regiões. Após a inclusão dessas regiões, a partir de 1980, o programa obteve caráter nacional e ocorreu o acréscimo das instituições<sup>45</sup> participantes no lado brasileiro e na região parisiense. Com a estabilização do programa, o foco foi na cooperação horizontal, ou seja, financiar o doutorado pleno e sanduíche aos franceses em missões de estudo no Brasil. Não ocorreu a simetria na pesquisa e nem no intercâmbio de bolsistas, tampouco no aporte de recursos dos dois lados. Embora a Capes disponibilizasse recursos financeiros para o custeio do projeto, a recíproca não ocorreu no lado francês (BRASIL, 1984).

---

<sup>45</sup> Foram aprovados 28 novos projetos, sendo nove do estado de São Paulo (sete da USP, um da Unesp e um da IFT), cinco do Rio de Janeiro (dois da UFRJ, dois da Uerj e um da UFF), seis do Rio Grande do Sul (quatro da UFRGS e dois da UFSM), dois do Ceará (UFC), um da Bahia (UFBA), um de Santa Catarina (UFSC), um do Alagoas (UFAL), um de Minas Gerais (UFMG), um da Paraíba (UFPB) e um do Pará (UFPA) (CAPES, 1980, COFECUB, 1980 CAPES, 1982).



Em 20 anos de existência, o programa adquiriu caráter nacional e gradativamente a cooperação com a França foi progressivamente tornando-se uma parceria mais simétrica e recíproca. O estabelecimento do Acordo Santos Dumont<sup>46</sup> foi o maior exemplo do reconhecimento pelo lado francês do nível de excelência atingido por algumas IES nacionais.

Durante todo esse período da cooperação, uma das preocupações por parte dos coordenadores brasileiros eram as versões dos artigos científicos produzidos para o francês. Em meados do ano 2000, as publicações internacionais, em sua maioria, eram realizadas em inglês (BRASIL, 1984). Nesse período, o programa entra em um período de bastante estabilidade, uma vez que há informatização dos sistemas e maior autonomia concedida aos coordenadores, características marcantes dessa fase. As melhorias e a consolidação do programa são em decorrência da evolução da pós-graduação brasileira e, logicamente, das parcerias com os grupos franceses.

Nessa mesma fase, uma particularidade existente nos últimos editais é a indicação do número de projetos a serem aprovados, sofrendo variações, decorrentes da disponibilidade orçamentária do Brasil e da França, entretanto, são aprovados anualmente uma média de 30 projetos. Além disso, foram elencadas regras para o coordenador candidatar-se ao financiamento: o pesquisador deveria ter vínculo com uma IES, ter obtido o título de doutor há pelo menos cinco anos e ter o apoio institucional para a submissão e a confirmação de vínculo com programa de pós-graduação. Ademais, a equipe deveria ser composta por no mínimo mais três doutores, além do coordenador.

Outra característica do programa é a de que os editais do programa são lançados anualmente e simultaneamente, do lado brasileiro e francês. A abertura dos *links* para as inscrições também ocorrem simultaneamente no Brasil e na França, no sítio eletrônico dos parceiros, com ampla divulgação nacional. No Brasil, é exigido a publicização do edital por meio do Diário Oficial da União.

---

<sup>46</sup> Convênio de Constituição da Rede Universitária Franco-Brasileira de Cooperação Doutoral e Pós-Doutoral Santos-Dumont, em que as Universidades e Instituições contratantes decidem trabalhar em parceria para melhorar os intercâmbios franco-brasileiros nos níveis de pós-graduação (doutorado e pós-doutorado).

No que diz respeito ao financiamento, o programa fomenta as missões de estudos<sup>47</sup>, que consistem no intercâmbio de estudantes para a realização de parte de sua pesquisa no exterior. Atualmente, são oferecidos intercâmbios nas modalidades de doutorado sanduíche<sup>48</sup> ou pós-doutorado<sup>49</sup> na França, sendo possível o envio de até duas missões de estudo por ano, por projeto. Os itens financiáveis para essas missões são: bolsa de estudo, auxílio deslocamento, auxílio para aquisição de seguro saúde, auxílio instalação para as despesas iniciais e eventual auxílio localidade para cidades de alto custo. As missões de estudo na modalidade doutorado sanduíche terão duração entre 4 e 12 meses, já as missões de pós-doutorado têm previsão de duração de 2 a 12 meses (BRASIL, 2008).

Ainda entre os itens financiáveis, há a previsão de concessão de recursos para realizar as missões de trabalho<sup>50</sup>, que consistem nos seguintes benefícios: auxílio deslocamento, auxílio seguro saúde e diárias. A duração: não pode ser inferior a dez ou superior a 21 dias. É previsto o pagamento de recursos de custeio<sup>51</sup> para aquisição de material de consumo de até dez mil reais anualmente para o desenvolvimento da pesquisa. Essa verba visa apoiar o projeto e possibilitar a compra de materiais essenciais à realização de atividades da pesquisa desenvolvida no Brasil. Esses recursos são geridos pelo coordenador do projeto (BRASIL, 2008).

O financiamento concedido faz parte dos esforços despendidos pelo governo brasileiro, por intermédio da Capes-MEC, com a finalidade de formar pesquisadores altamente qualificados. No que diz respeito ao financiamento do lado francês, o Cofecub é financiado em parte pelo Ministério das Relações Exteriores francês e em parte pelo Ministério da Educação Nacional, Ensino

---

<sup>47</sup> Viagem de um aluno/pesquisador do projeto para realização de doutorado sanduíche ou pós-doutorado.

<sup>48</sup> Doutorado sanduíche: duração mínima de quatro e máxima de 12 meses, podendo, sob análise, ser concedida prorrogação de até seis meses em caso de cotutela.

<sup>49</sup> Estágio pós-doutoral: duração mínima de dois e máxima de 12 meses, improrrogáveis.

<sup>50</sup> Missões de trabalho – Viagem para França de um pesquisador ou o coordenador do projeto para desenvolver atividades inerentes às equipes de trabalho sueca e brasileira.

<sup>51</sup> Recurso de custeio: recursos concedidos por ano de projeto, não cumulativos, com vistas ao custeio de despesas com materiais de consumo. Duração máxima de financiamento do projeto: quatro anos.

Superior e Pesquisa. No Ministério das Relações Exteriores, essa colaboração está sob a tutela da Direção de Cooperação Científica, Universitária e Técnica da Direção Geral da Cooperação Internacional e do Desenvolvimento (BRASIL, 1984).

O projeto poderá ter duração máxima de quatro anos. Inicialmente, ele é aprovado por um prazo de dois anos, renovável ou não por mais anos, sendo todos os valores do apoio financeiro ao projeto e pagamento dos benefícios das bolsas de responsabilidade da Capes. Após os dois primeiros anos de financiamento, os coordenadores devem encaminhar, às agências, pedido de renovação dos projetos, com planejamento das atividades para o novo período e a carta da instituição apoiando sua continuação. A decisão acerca da renovação é feita conjuntamente pelas agências na reunião binacional anual, considerando a evolução da pesquisa, a formação de recursos humanos, o interesse dos órgãos financiadores e a disponibilidade orçamentária. Depois do encerramento dos projetos, é demandada aos coordenadores de ambos os países a redação de um relatório final das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados (BRASIL, 2019).

Para oficializar as diretrizes e regras do programa, a Capes disponibiliza Manuais<sup>52</sup> para orientar os coordenadores acerca da prestação de contas, normativas para orientar os bolsistas e sistemas não somente para viabilizar o contato com a agência, como também para facilitar os processos, o acesso à informação, transparência e desburocratizar as concessões (BRASIL, 2019).

Da mesma forma, para facilitar a comunicação entre o coordenador do projeto e os técnicos da Capes, principalmente quanto à implementação do projeto e das bolsas e o pagamento de auxílios e benefícios, durante o período de concessão, são utilizadas ferramentas informatizadas, como: Sistema de

---

<sup>52</sup> Orientações para os Coordenadores Capes-Cofecub. Disponível em: [http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/17012019\\_MANUAL\\_DO\\_COORDENADOR.pdf](http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/17012019_MANUAL_DO_COORDENADOR.pdf). Acesso em: 22/setembro/2019

Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA)<sup>53</sup>, Linha direta<sup>54</sup> e o Sistema de Prestação de Contas (SIPREC)<sup>55</sup> (BRASIL, 2019).

A Capes financiou 908 projetos<sup>56</sup> conjuntos de pesquisa até o ano de 2017. Dessa forma, o programa permitiu a participação de 63 IES brasileiras, pertencentes a 19 estados da Federação. Ademais, 142 instituições em diferentes regiões da França participaram de forma conjunta durante esse período, em todas as áreas de conhecimento. Tomando esse programa como base, o modelo motivou a implementação de cooperações internacionais com parcerias com outros países, como a Alemanha, no caso do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (Daad), com a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), em Portugal, e a Direção Geral de Política Universitária (DGU), na Espanha (BRASIL, 2019).

Atualmente, o Capes-Cofecub está em uma fase em que não há grandes alterações em sua sistemática e condução. É inquestionável que o programa alcançou visibilidade nacional, em ambos os países, beneficiando pesquisadores e estudantes das mais diversas instituições e áreas de conhecimento. Ademais, houve consenso em estabelecer regras claras de seleção e condução dos projetos. Uma das mais importantes alterações que ocorreu nesses anos no programa foi o foco na qualidade e na excelência dos projetos. Pela cooperação brasileira, nos quesitos básicos para participar do programa, o edital passou a exigir não só que os grupos participantes fossem ligados a programas de pós-

---

<sup>53</sup> No SCBA, ficam registrados todos os dados do projeto e das bolsas: o plano de trabalho, as solicitações e os extratos de pagamentos, as ocorrências e os documentos do processo, das bolsas e da equipe do projeto. Disponível em: <https://scba.CAPES.gov.br>. Acesso em: agosto/2019

<sup>54</sup> O Linha Direta é o canal oficial de comunicação entre o(a) coordenador(a) do projeto e o(a) técnico(a) de acompanhamento. As mensagens enviadas ficam registradas no processo e alguns documentos enviados por este meio poderão ser anexados ao processo. Disponível em: <https://linhadireta.CAPES.gov.br>. Acesso em: setembro/2019.

<sup>55</sup> Por meio do SIPREC, o coordenador técnico deve registrar os lançamentos das despesas relacionadas ao Projeto e anexar os devidos comprovantes, bem como o envio de relatório técnico-científico. Disponível em: <http://siprec.CAPES.gov.br>. Acesso em: setembro/2019

<sup>56</sup>Projeto Capes-Cofecub 1978-2015. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/1572015-Estatisticas-CAPESCOFECUB-1978-2015.pdf>. e Projeto CAPES COFECUB 2017/2019. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/1572015-Estatisticas-CAPESCOFECUB-1978-2015.pdf>. Acesso em: 23/setembro/2019.

graduação, mas também que tivessem nota 5, 6 ou 7 na avaliação<sup>57</sup> de seus cursos.

Em maio de 2019, o programa Capes-Cofecub completou 40 anos de existência, cooperação que tem como intuito incentivar a formação de equipes interdisciplinares, a associação com empresas e atores sociais e a inovação e a transferência de conhecimento para a sociedade mediante patentes e publicações conjuntas.

Por fim, ao longo dos seus 40 anos de existência, as transformações e adaptações do programa acompanharam, de maneira bastante linear, os avanços na pós-graduação brasileira e o desenvolvimento científico do país. Além disso, ele tem servido de modelo à implementação de novas parcerias entre a Capes e outros países e serve também como inspiração para a criação de outros programas franceses de cooperação internacional, em particular com outros países da América Latina.

---

<sup>57</sup> A avaliação da pós-graduação, criada em 1976, é um instrumento de grande importância à concessão de auxílios, tanto por parte das agências de fomento nacionais, como dos organismos internacionais. Além do acompanhamento anual, todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* são submetidos a uma criteriosa avaliação periódica, cujos resultados são publicamente divulgados. Essa avaliação, atualmente, é realizada a cada quatro anos. Os programas recebem notas na seguinte escala: 1 e 2, tem canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, reconhece os resultados da avaliação dos cursos novos e da Avaliação Periódica da Capes.

#### 4. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: HISTÓRICO, DEFINIÇÕES, CRITÉRIOS E METODOLOGIA

Dando continuidade a essas transformações no processo de internacionalização das IES e conseqüentemente no fortalecimento da pós-graduação, é imprescindível ressaltar a importância de se realizar a avaliação das políticas públicas voltadas à educação superior. Servindo como instrumento de monitoramento, de elaboração e de execução, esses resultados da avaliação de políticas educacionais têm o papel importante de fornecer a informação necessária para orientar ou reorientar a ação governamental, mediante a avaliação diagnóstica e do processo de execução, bem como para confrontar os resultados alcançados com as metas propostas frente à avaliação da efetividade do programa ou projeto.

Atualmente, tem-se observado maior atenção à importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, como também nos seguimentos que lhe dizem respeito, como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e, principalmente, avaliação de seus resultados. Esse “novo” interesse nos atos públicos deve-se, principalmente, às restrições financeiras e políticas impostas ao Governo e, como consequência, à geração de demandas pela elaboração de políticas públicas eficientes e efetivas.

Muitos fatores foram responsáveis pelo crescimento da importância do campo da política pública, não somente nos países industrializados como também nos em desenvolvimento. Composto esses fatores, podem-se citar a adoção de uma política restritiva de gastos baseadas nessas políticas, além do planejamento e da execução de políticas públicas tanto econômicas quanto sociais. Outro fator foi a ênfase no ajuste fiscal, implicando na adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e em restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais (SOUZA, 2009). A partir do início do novo milênio, o cenário político latino-americano mudou substancialmente mediante um movimento de inflexão à esquerda por via eleitoral.

[...] a emergência de novos governos deflagrou um debate em torno da necessidade de redefinição de prioridades da agenda pública para além da estabilização e da rigidez fiscal. Ascendem ao primeiro plano

temas antes relativamente relegados. Entre tais temas, cabe destacar: a redução da exclusão social, o inconformismo diante de uma posição periférica na ordem internacional, a aspiração por transformações na geopolítica mundial, pela busca de autonomia e pelo reforço da integração regional, pela diversificação de parcerias e alianças, pela revitalização do debate sobre as reformas sociais, ou, ainda, pela defesa de novas formas de inserção no mercado internacional (DINIZ, 2011, p. 502).

A política pública como área de conhecimento e disciplina nasceu nos Estados Unidos, focada mais nas análises sobre o Governo e suas instituições do que na produção do conhecimento. Já na Europa, a área da política pública surgiu como desdobramento dos trabalhos realizados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e do Governo, produtor de políticas públicas. O pressuposto analítico que norteou a constituição e a consolidação das políticas públicas é o de que em países de democracia estáveis, aquilo que o Governo faz ou deixa de fazer é passível de ser analisado cientificamente e analisado por pesquisadores (CRUMPTON *et al.*, 2016).

Na área do Governo, propriamente dita, a introdução da política pública como uma ferramenta de tomada de decisões governamentais teve início durante a Guerra Fria<sup>58</sup> e devido à valorização da tecnocracia como forma de enfrentar as consequências. Ademais, segundo Souza (2009), as políticas públicas contaram com quatro grandes fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton.

Os principais fundamentos desses pensadores sobre as políticas públicas são: Laswell (1936-1956), que introduziu a expressão *policy analysis* como forma de harmonizar conhecimento científico/acadêmico com produção empírica dos governos, ou seja, um diálogo entre cientistas sociais e Governo; para Simon (1957), a racionalidade pode ser maximizada até o ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que modele o comportamento dos

---

<sup>58</sup> Guerra Fria é a designação atribuída ao período histórico de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética, compreendendo o período entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991), um conflito de ordem política, militar, tecnológica. <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/querra-fria.htm>. Acesso em 15/outubro/2019.

atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados; Limdblom (1959-1979) questionou a ênfase no racionalismo de Lawell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e às análises das políticas públicas; e, por fim, Easton (1965) definiu a política pública como um sistema, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente.

Faria (2005, p. 99-100) explica que no Brasil a institucionalização da “função avaliação” das políticas públicas passou a ser realizada com frequência a partir das décadas de 1980 e 1990, devido às propostas de reforma neoliberal. Buscava-se averiguar a melhoria da eficiência das ações implantadas e a capacidade de flexibilidade gerencial. Por meio dessas avaliações, foi possível perceber os pontos de legitimidade das organizações governamentais, avaliar a viabilidade de suas continuidades, verificar se há credibilidade nos projetos e se eles tiveram êxito, se há sustentabilidade política, além de garantir a maximização da transparência da gestão pública de seus resultados e, conseqüentemente, a satisfação dos usuários. Importante ressaltar que essa avaliação dá suporte para que se decida pela ampliação, continuidade, ou até mesmo a descontinuidade de um programa.

No que diz respeito aos programas das políticas públicas, estes estão normatizados nos termos do art. 174 da Constituição Federal, no qual o Estado (poder público) deve atuar como agente normativo e regulador da economia, além de prestar serviços públicos (art. 175), possuindo a função de elaborar planos que são determinantes para o setor público e indicativos para o setor privado (SAMPAIO; GUERRA, 2018).

Há que se enfatizar uma nítida conexão entre políticas públicas e direitos fundamentais sociais, à medida que as primeiras são meios para a efetivação dos segundos. Por conta disso, geralmente se pode ligar uma política pública a uma finalidade de efetivação de um direito social constitucionalmente assegurado (art. 6º da CF), tal como educação, saúde, moradia e outros (SAMPAIO; GUERRA, 2018). Nesse sentido, uma política pública pode ressaltar tanto o caráter político do processo decisório que implicou na sua criação, como os valores sociais nela identificáveis.

A consolidação dos sistemas de avaliação no Brasil sofreu pressão externa, dada à implementação dos sistemas de avaliação pelos organismos



multilaterais, responsáveis pelos investimentos no processo de disponibilização da assistência técnica, financiamentos, articulação de redes de profissionais, pela influência das lideranças políticas e acadêmicas e vinculação do financiamento dos projetos à exigência de avaliação (MELO, 1999).

Mesmo existindo algumas avaliações realizadas por órgãos fiscalizadores, reguladores ou pela própria instituição, a sociedade democrática brasileira questiona cada vez mais o Estado quanto ao desempenho de suas funções, bem como sobre a efetividade de suas ações. Nesse sentido, cresce a importância do estudo das políticas públicas, que deve abranger a análise dos motivos que as tornam necessárias, o planejamento das ações para o desenvolvimento da iniciativa, a definição dos agentes encarregados de implementá-las, o levantamento das normas disciplinadoras pelas quais serão regidas e, logicamente, o que é fundamental, a avaliação de seus resultados, a fim de, com o tempo, medir seus impactos, por meio de uma avaliação que estabeleça indicadores de qualidade, eficiência e eficácia, justificando, assim, a aprovação após a sua execução.

Sendo assim, sistematizar o controle dos programas governamentais é uma decisão muito mais política que técnica. A avaliação de políticas públicas é uma prática que agrega transparência à Administração Pública, que torna mais eficiente o gasto do Governo e que, em última instância, honra o cidadão pagador de tributos. Sabendo que o orçamento destinado ao fomento das políticas públicas provém, basicamente, do governo federal, é essencial avaliar para saber qual o resultado final do empenho dos recursos públicos (SAMPAIO; GUERRA, 2018).

Vale ressaltar que para subsidiar a tomada de decisões e realizar um controle das ações voltadas à população, faz-se necessário realizar avaliações dos programas e projetos fomentados pelo Governo. A avaliação possibilita a promoção de outros níveis de desenvolvimento, “[...] favorecendo a participação, o controle social e uma gestão otimizada da política”. No entanto, é preciso focar-se na criação de sistemas de informação e na integração das ações realizadas pelos órgãos fomentadores e fiscalizadores. Como resultado, a avaliação possibilita: a mensuração da eficiência e da eficácia das ações; a transparência;

o acompanhamento; a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos, a fim de contribuir para a formulação das políticas públicas (BRASIL, 2004, p. 14).

Nesse sentido, a política pública é entendida como um fenômeno social e histórico que expressa os interesses de diversos sujeitos sociais, por meio do exercício do poder, baseado nos valores presentes na sociedade. Elas são estratégias promovidas para desenvolver um determinado modelo econômico e social em suas diversas áreas, cujas características resultam da correlação de forças dentro da própria sociedade (SOUZA, 2013). Para aprofundar o entendimento, faz-se necessário realizar uma reflexão a partir dos conceitos sobre políticas públicas, que ressaltam sua importância, seus dilemas e seus esforços para promover o equilíbrio nas esferas políticas e social.

Existem várias definições de políticas públicas e essa diversidade de definição é decorrente da compreensão que se tem do Estado e de suas políticas públicas, sendo esta muitas vezes simplista, na qual o Estado é visto apenas como um ator que age de maneira soberana, beneficiando com suas atividades (ações) toda a sociedade. Será por meio dessas ações que “[...] o Estado interfere na realidade geral com o objetivo de atacar algum problema” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 123).

Outra definição bem relevante é a de Carvalho (2012), para cujo autor políticas públicas são definidas da seguinte forma:

[...] o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. [...] caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. (CARVALHO, 2012, p. 28).

Para Rua (2000), as políticas públicas abrangem um conjunto de decisões e ações referentes à alocação de valores, que envolvem estratégias de agregação social, salientando que tais políticas não se confundem com as políticas governamentais. A política governamental é formada por um conjunto de programas organizados pelas instituições governamentais, desenhada na interpretação dos gestores públicos focados nos interesses e nas necessidades

da população. Essas políticas normalmente estão associadas aos interesses de ordem econômica e política, e raramente surgem das demandas e das pressões exercidas pela sociedade.

Por fim, as políticas públicas têm como foco a garantia dos direitos sociais por meio de decisões, opções ou prioridades de escolhas e ações devidamente planejadas e implantadas. Dessa forma, políticas públicas são as ações ou inações, ou seja, aquilo que o Governo decide fazer ou deixar de fazer nas diversas áreas de sua responsabilidade constitucional, principalmente no que diz respeito às áreas sociais, da educação, da saúde e a segurança interna dos cidadãos e externa do país. Resumidamente, é por meio das políticas públicas que são definidos quem recebe o quê, quando e como (LASWELL, 1936; 1956).

No entanto, é preciso ressaltar que as políticas públicas são modificadas devido às alterações e às pressões advindas das relações de força entre sociedade civil e Estado, isto é, durante a constante e crescente estabilização da democracia no país. Por consequência das reivindicações da sociedade civil organizada, o Governo pode se ver pressionado a priorizar políticas focadas no interesse social e não simplesmente no interesse dos detentores do poder econômico vinculado às elites do país e à classe política. Nesse sentido, deve-se abranger a importância das políticas públicas de educação, citando Souza (2009) ao exemplificar que os países que possuem uma educação de qualidade são aqueles que não só investem em políticas públicas educacionais, mas também balizam prioritariamente essas políticas com orientações ético-políticas. Tomando como base essa citação, no contexto internacional, Trevisan e Bellen (2008) destacam que fica evidente a importância da avaliação das políticas públicas para compor estratégias e tomada de decisões:

O Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da OCDE<sup>59</sup> assinala que o propósito da avaliação é determinar a pertinência e alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento. A avaliação deve proporcionar informação que seja crível e útil para permitir a incorporação da experiência adquirida no

---

<sup>59</sup> OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. Composta por 34 países, tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo.

processo de tomada de decisão. A avaliação deve ser vista como um mecanismo de melhoria no processo de tomada de decisão, a fim de garantir melhores informações, sobre as quais eles possam fundamentar suas decisões e melhor prestar contas sobre as políticas públicas. (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 536).

Ainda na esfera internacional, o *Joint Comitee* (1994) define programas educacionais como um conjunto organizado, sistemático e planejado de pessoas, objetivos e estratégias com um fim específico: responder de forma eficiente, eficaz e efetiva a um problema e produzir mudanças contextuais por meio de modificações nos indivíduos. Nesse contexto, a avaliação tem uma perspectiva significativa, sendo esperado que ela seja capaz de evidenciar o grau de sucesso do programa em atender aos parâmetros preestabelecidos para a intervenção.

Como abordado anteriormente, as políticas públicas são ações ou inações do Estado e que têm como objetivo final contribuir para que os direitos sociais do cidadão sejam devidamente assegurados. Seguindo essa mesma linha, políticas públicas educacionais são ações ou inações do Estado na área da educação, ou seja, prioridades de ação que venham a incidir no ambiente no qual ocorre a educação formal, pesquisa e formação com o intuito de melhorar a educação. Ao abordar a educação, também se estão abordando as relações humanas, pois essas abrangem muito mais que o ambiente de ensino.

O tema da avaliação de políticas educacionais está presente nos grandes debates educacionais, trazendo à tona a questão da avaliação enquanto estratégia política para fomentar experiências emancipatórias, mediante a participação de diferentes sujeitos sociais. E, para compreender essa estratégia, faz-se necessário conhecer suas particularidades, pressupostos e fundamentos.

As políticas públicas são elementos de organização institucional para a promoção da internacionalização. Sua avaliação e o seu monitoramento são fases imprescindíveis do planejamento estatal, ocupando também espaço crescente nas pesquisas acadêmicas. Sua atualidade no debate em torno da eficácia e do impacto das políticas públicas em diferentes áreas é evidenciada pelos vários fóruns, encontros e redes de especialistas que tratam da temática,

pela demanda oriunda de órgãos públicos e pela profissionalização dessa atividade em escala internacional (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Dada à reflexão anterior, compreendem-se as políticas públicas como um fenômeno social e histórico que manifesta os interesses e as necessidades dos sujeitos sociais, por meio da prática do poder e de tomada de decisões com base nos valores presentes na sociedade. As políticas educacionais são vistas como estratégias que visam desenvolver um determinado modelo econômico e social nas suas mais variadas áreas, das quais resulta a troca de forças na sociedade, ou seja, compreendem o conjunto das decisões e das ações relativas à alocação de valores que envolvem estratégias de agregação social (RUA, 2000).

A participação dos atores políticos e da comunidade nas avaliações de políticas educacionais implica na consideração de vários elementos que fazem parte do contexto histórico-social-econômico, abrangendo um caráter do público, ou seja, que abarque os interesses de todos os atores envolvidos. Dentre esses interesses, podem-se citar: valores democráticos, acesso e transparência das informações, fortalecimento da participação da comunidade por meio de representação popular, participação nas decisões, respeito ao pluralismo; ética na administração pública, e responsabilidades e regras para o comprometimento individual e coletivo (BIANCHETTI, 2001).

Para Palmeira (1996), políticas sociais têm o intuito de resolver as necessidades vitais, como os direitos básicos de cidadania, tendo um caráter assistencialista, sendo mais paliativo do que corretivo. Dessa forma, para a autora, a política educacional enquanto vertente da política social é um direito básico e vital de qualquer pessoa. Seu conjunto de planos e programas deve ser capaz de fomentar o saber pensar como instrumento necessário à participação dos cidadãos no jogo de interesses e de poder, presentes nas relações sociais. Esse entendimento só é possível ao se compreender que a educação, vista de forma geral, é um processo de reconstrução dinâmico e contínuo de saberes, experiências, participação política e valores que se traduzem como um ato de intervenção no mundo (FREIRE, 1998).

Diante de tal entendimento de avaliação, amplitude de concepções e da compreensão das políticas educacionais, e da complexidade e dinâmica do fenômeno social da avaliação de políticas públicas em educação, verifica-se a

importância de se compreender o verdadeiro sentido de “avaliar”, isto é, de compreender qual é a real função desse processo dinâmico e complexo que é o ato avaliativo. Na sua essência, trata-se da comparação de propósitos, objetivos ou metas, previamente estabelecidos, com os resultados efetivamente alcançados. E mais, as políticas públicas passam por mudanças durante sua elaboração e implementação, sendo de fundamental importância considerar o caráter dinâmico ou a complexidade temporal dos processos político-administrativos. Nesse sentido, devido às diversas características de cada política, os conceitos elencados não são estáticos e tomados como verdades absolutas.

Segundo Oliveira *et al.* (2008, p. 2.385), “[...] o ato de avaliar é amplo e não se restringe ao único objetivo, vai além da medida, posicionando-se favorável ou desfavorável à ação avaliada, propiciando uma tomada de decisão”.

Nesse sentido, não existe avaliação ou análise de política que seja apenas técnica, instrumental ou neutra. Para Arretche (2009), é certo que qualquer forma de avaliação envolve necessariamente um julgamento, atribui um valor, uma medida de aprovação ou de desaprovação a uma política ou programa público. Nessa mesma perspectiva, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) estabelecem que a atividade de avaliar não é uma ação isolada, mas uma das etapas do processo de planejamento das políticas, materializadas em programas e projetos, produtora de informações que possibilitam novas escolhas; ela analisa resultados que podem sugerir a necessidade de reorientação das ações para o alcance dos objetivos traçados. Nessa mesma linha, “[...] avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 35).

Ao se realizar a avaliação de uma política pública, são trazidos à tona os verdadeiros efeitos dela no mundo real, cujo resultado tem como intuito fornecer subsídios para uma ampliação, ajuste de algum aspecto em seu entendimento ou execução, ou até mesmo para a decisão por seu encerramento. A avaliação é um instrumento de persuasão, sendo utilizada para mobilizar subsídio para o posicionamento dos tomadores de decisões para mudanças necessárias nos

programas. O resultado das avaliações legitima uma posição sobre a gestão da política ou programa em questão. Cabe destacar que a avaliação de políticas públicas tem um caráter eminentemente político, à medida que está vinculada ao processo político mais abrangente, às estratégias e aos interesses envolvidos (FARIA, 2005).

Ainda nessa perspectiva, a avaliação consiste em atribuir valor às políticas, às suas consequências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Para se desenvolver um trabalho avaliativo das ações desenvolvidas pelo poder público, a fim de se verificar se atingiram seus objetivos e os seus mecanismos de implementação, faz-se necessário desenvolver uma avaliação política, a fim de estabelecer critérios de avaliação com base em resultados e em relação aos processos de formulação e implementação.

Avaliar uma política pública é, portanto, uma atividade multidisciplinar, com variados objetos e finalidades. Abordagens multidimensionais costumam ser necessárias quando se avaliam programas em determinadas áreas, como educação, saúde e segurança alimentar, pois frequentemente o resultado final alcançado – traduzido por um conjunto de indicadores – não é o único objeto a ser investigado (SAMPAIO; GUERRA, 2018). Nesse sentido, o processo de tomada de decisão é aprimorado visando a utilização de recursos e promovendo a responsabilização por decisões e ações (*accountability*<sup>60</sup>) dos governantes perante o parlamento, as agências reguladoras e fiscalizadoras e os cidadãos. Sendo assim, a avaliação permite aos formuladores e gestores de políticas públicas desenharem políticas mais consistentes e com melhores resultados.

Para Afonso (2009, p. 14), as políticas de *accountability* estão implicadas em três variáveis articuladas: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Mesmo independentes, essas variáveis possuem forte coerência, constituindo bases de um processo de *accountability*. O autor ainda cita que para se caracterizar a existência de *accountability*, são necessários três

---

<sup>60</sup> Segundo Espinoza (2012), o termo *accountability* pode ser traduzido como controle, fiscalização, responsabilização, ou ainda prestação de contas.

requisitos mínimos: (i) transparência, com a publicidade dos atos praticados; (ii) devida motivação das posturas assumidas; e (iii) previsão de sanção. Diante desses conceitos, não restam dúvidas sobre a indispensabilidade da transparência de informações no âmbito da governança corporativa.

O autor comenta também que grande parte dos países que utilizam a *accountability* sofreu influências nas políticas nacionais decorrentes do discurso transversal e neoconservador. Com base nos argumentos da ineficácia e mau uso da autonomia dos investimentos públicos, comumente tem sido adotadas formas de políticas de *accountability* que, na verdade, põem em dúvida a eficácia dessa política. Afonso (2009, p. 15) justifica que por estarem imersos em razões instrumentais e de controle da educação, com vistas a atender à lógica competitiva instalada, os princípios *accountability* apresentam consequências diversificadas e, muitas vezes, contraditórias no campo da prática.

Nessa perspectiva, avaliar programas educacionais e projetos sociais é uma ação diretamente relacionada, uma vez que a avaliação de determinada política pública implica o exame de diversos elementos, desde seus pressupostos e fundamentos políticos, passando pela “engenharia institucional” e os “traços constitutivos” dos programas e projetos que a operacionalizam (ARRETCHE, 2009).

De forma geral, ao se falar sobre avaliação de políticas educacionais, estas têm sido fortemente avaliadas de forma quantitativa e limitadora da crítica sobre a realidade e do controle social. Segundo Chauí (1982), a avaliação de políticas educacionais tem se focado na reprodução de um discurso restrito à execução de manuais e essa avaliação não tem se prestado ao conhecimento institucional crítico e, portanto, à efetiva inovação das práticas. Já para Demo (1995), quantidade e qualidade são partes integrantes e indissociáveis para se definir critérios de avaliação da qualidade, que por sua vez se distingue entre formal e política. A primeira ligada ao domínio tecnológico e a segunda voltada à cidadania (DEMO, 1995).

Por fim, a avaliação constitui-se na determinação de valor de uma atividade, programa ou política, um julgamento tão sistemático e objetivo quanto possível, efetuado por avaliadores internos ou externos. Ao incorporar elementos valorativos e de julgamento, a avaliação contempla aspectos qualitativos, não se



confundindo com o mero acompanhamento das ações governamentais (COSTA; CASTANHAR, 2003).

Nesse sentido, durante o processo de análise de políticas públicas, a avaliação incorpora, segundo a literatura anglo-saxã, uma dupla natureza: estudo da política (*of policy*) e para a política (*for policy*). Nos questionamentos da ciência política, a literatura sobre *policy analysis* diferencia três dimensões da política. Tem-se utilizado o emprego dos conceitos em inglês de *polity*<sup>61</sup> para nominar as instituições políticas, *politics*<sup>62</sup> para os processos políticos e, por fim, *policy*<sup>63</sup> para os conteúdos da política (FREY, 2000). Ao se subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o *policy cycle* acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública.

Já por análises políticas públicas, Rico (2009) aponta que é o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas. A análise de políticas públicas vem reconstituir as diversas características de uma política, de forma a apreendê-las em um todo coerente e compreensível, ou seja, dar sentido e entendimento à ação pública. Para a autora, analisar e avaliar as políticas públicas tornou-se um desafio tanto para os centros de pesquisas quanto para os governos, pois a rejeição dos modelos tradicionais não consegue apreender em sua totalidade os fluxos e nexos entre as tomadas de decisões, sua implementação, execução, resultados e impactos produzidos. Os governos têm sido pressionados pela comunidade nacional, internacional e pela sociedade civil organizada em apresentar maior efetividade do gasto público e maior eficácia dos serviços ofertados. A avaliação das políticas públicas não constitui um exercício formal e desinteressado, ao contrário, está ancorada num conjunto de valores e interesses do Governo e das elites políticas e burocráticas.

---

61 *Polity* refere-se à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo.

62 *Politics* – processo político, frequentemente de caráter conflituoso, que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição.

63 *Policy* refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas.

No que se refere à função da avaliação, Maciel (2002, p. 45) defende a ideia de que ela é sempre diagnóstica, pois, “[...] mesmo quando seu objetivo é tomar decisões [...]”, o avaliador está fazendo uma avaliação diagnóstica, ou seja, “[...] apreciando suas reais possibilidades de enfrentar ou não as exigências dos estudos subsequentes e organizando informações que possam ajudar” a futuras tomadas de decisões.

A avaliação de uma política pública é compreendida como “[...] a análise e a elucidação do critério que fundamentem determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra”, ou seja, o foco dos elementos escolhidos para serem mensurados (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 2). Nessa perspectiva, a avaliação política prescinde o exame da operacionalidade concreta ou da implementação do programa sob análise. Os pressupostos e fundamentos políticos são analisados a partir de um determinado curso de ação política, independentemente de sua engenharia institucional.

Para os autores, a avaliação pode ocorrer em três diferentes etapas durante a implementação de uma política: antes (*ex ante*), durante (*in itinere* ou monitoramento) ou depois (*ex post*). O questionamento central é sobre o foco em que a avaliação se reflete em contrapartida com as diferentes metodologias de avaliação:

O tipo mais tradicional de avaliação é o de metas. Este tem como propósito medir o grau de sucesso que um programa tem com relação as metas previamente estabelecidas. Metas do programa são os produtos mais imediatos (ou concretos) que dele decorrem. Essa modalidade de avaliação atribui valores aos produtos (concretos) definidos em um conjunto de metas. Portanto, esta é uma avaliação *ex-post facto*, ou seja, para poder avaliá-lo, requer que o programa/etapa do mesmo tenha sido concluído. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 2).

Por ter como objetivo fornecer informações sobre o atingimento das metas dos programas e projetos desenvolvidos pelo Estado, ou sobre as dificuldades encontradas em seu processo de execução, a avaliação é considerada um dos principais instrumentos de gestão das políticas públicas.

Dessa perspectiva, pode-se ressaltar que a avaliação da gestão de uma organização pública:

[...] permite identificar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria. Essas oportunidades de melhoria identificadas podem ser consideradas como aspectos gerenciais menos desenvolvidos em relação ao modelo, e que, portanto, devem ser objeto das ações de aperfeiçoamento. O processo de avaliação é complementado pelo planejamento da melhoria, formulado a partir das oportunidades de melhorias, identificadas na avaliação, podem ser transformadas em metas a serem atingidas em determinado período e formalizadas em um plano de melhorias da gestão. Quando realizada de forma sistemática, a avaliação da gestão funciona como uma oportunidade de aprendizado sobre a própria organização e também como instrumento de internalização dos princípios e práticas da gestão pública de excelência. (BRASIL, 2009a, p. 8).

De forma geral, a expectativa com o processo avaliativo em produzir conhecimento tem o intuito de demonstrar o efetivo resultado das ações governamentais e ao mesmo tempo racionalizar os processos decisórios, demonstrando, por meio de indicadores de base científica, a sua legitimação. No entanto, a avaliação como forma de racionalização dos processos decisórios, ferramenta de planejamento e mecanismo de redução de gastos públicos, foi mostrando-se cada vez mais inviável, o que reforçou a perspectiva da avaliação a serviço do setor público (MUGNOL; GISI, 2012).

Para Saviani (2008), a não observância dessas situações tem gerado problemas quanto à qualidade da educação brasileira, pois, apesar de se ter políticas públicas educacionais que têm como objetivo a melhoria da educação do país, é preciso que elas passem por alguns ajustes. Já para Arretche (2009), somente uma avaliação adequada desses programas e projetos “[...] poderá estabelecer uma relação causal entre uma determinada modalidade de políticas públicas e o sucesso ou fracasso na realização de seus propósitos ou ainda, entre esta política e um dado resultado ou impacto sobre a situação social prévia à sua implementação”. No entanto, para que essa avaliação tenha resultado, é preciso que ela contenha preocupações metodológicas específicas. As metodologias usuais utilizadas para avaliação de programas e projetos podem ser agrupadas em: avaliação de metas, avaliação de impacto, avaliação de processos e avaliação de resultados, ou seja, avaliação diagnóstica, formativa e

somativa. A avaliação de metas tem como objetivo aferir o “[...] grau de êxito que um programa obtém com relação ao alcance de metas previamente estabelecidas” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 979).

Para tanto, é preciso que o programa ou uma etapa dele tenha sido concluída para que ela possa ser realizada. Dentre as limitações da avaliação de metas, estão: “[...] a dificuldade de especificar as metas de forma precisa; a existência de várias metas; a seleção de metas a serem incluídas no processo de avaliação; mudanças nas metas ao longo da própria execução do programa” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 979). O problema central a investigar nesse caso é a efetividade do programa e, para conseguir esse intento, recorre-se a mecanismos que permitam estabelecer relações causais entre as ações de um programa e o resultado final obtido.

A modalidade de avaliação de processos investiga de forma sistemática o desenvolvimento de programas sociais com o propósito de medir a cobertura do programa social; estabelecer o grau em que está alcançando seu objeto; e, principalmente, acompanhar seus processos internos. Seu objetivo é detectar possíveis defeitos na elaboração dos procedimentos, identificar barreiras e obstáculos à sua implementação, modalidade essa de avaliação que se realiza simultaneamente com o desenvolvimento do programa, sendo também chamada de avaliação formativa.

Importante considerar que os parâmetros de avaliação devem ser claramente expostos, a fim de que esta etapa sirva adequadamente para a melhoria das atividades em curso e para a formação dos envolvidos mais diretamente com a política. Desse modo, a avaliação pode ser embasada por diagnósticos que verifiquem os impactos das ações empreendidas, fornecendo aos executores das ações recursos informacionais preciosos para a formação de quadros ou ajustes de rotas nos projetos. As avaliações encerram o ciclo da política pública, fornecendo subsídios para o início de um novo ciclo, voltado à resolução do problema não equacionado ou indicando a resolução completa das questões que a política objetivava resolver.

A avaliação também é vista como uma análise sistemática e objetiva de um projeto ou programa, ativo ou finalizado, que considere a implementação, o desenvolvimento e os resultados, tendo como foco a indicação da eficiência,

efetividade, impacto, sustentabilidade e relevância de seus objetivos. Nesse sentido, a avaliação é uma atividade permanente e não restrita à etapa final do ciclo da política pública. Deve ser considerada a definição da agenda, a formulação, a implementação e a avaliação dos resultados, que mostram os avanços e limites. “O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972).

Normalmente, a avaliação de políticas públicas é vista como o último passo do ciclo de políticas. Segundo Saravia e Ferrarezi (2006, p. 32), este ciclo está elencado em sete etapas. Inicia pela inclusão de uma demanda ou necessidade social na agenda de políticas; depois segue para a elaboração que diz respeito à identificação e à delimitação de um problema atual ou necessidade de uma comunidade e a escolha de alternativas para chegar à solução; a formulação, que abarca a escolha da melhor alternativa para atender à demanda; a implementação, a qual é formada pelo planejamento e pela organização do sistema administrativo e recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar a política; execução, que são as ações propostas a atingir os objetivos estabelecidos para uma específica política; o acompanhamento, que são os procedimentos organizados e supervisionados durante a execução; e, por fim, a avaliação, que diz respeito à mensuração e à análise dos resultados processados.

Dessa forma, ao se afirmar que a avaliação é uma forma de mensurar o desempenho de programas, faz-se necessário definir medidas para a aferição do resultado obtido. Essas medidas são identificadas como critérios de avaliação, que representa um grande obstáculo ao ser utilizada como ferramenta gerencial no setor público, seja devido à falta de consenso sobre sua definição ou então sobre a metodologia que deve ser utilizada na avaliação de programas ou políticas públicas. E, ao se falar em avaliação de desempenho, normalmente essa se associa, imediatamente, ao critério de avaliação de eficiência na gestão de programas públicos. No entanto, há muitas opções de critérios que podem ser utilizados juntos ou separadamente, dependendo do objetivo da avaliação.

Conforme consta do manual da Unicef, os mais comuns são: eficiência<sup>64</sup>; eficácia<sup>65</sup>, impacto (ou efetividade)<sup>66</sup>, sustentabilidade<sup>67</sup>, análise custo-efetividade<sup>68</sup>, satisfação do beneficiário<sup>69</sup>, equidade<sup>70</sup> (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 973).

Outro ponto relevante é que ao se elaborar políticas públicas, devem-se deixar claros os objetos, os indicadores e as finalidades da atividade de avaliação e, por serem aplicados recursos orçamentários em inúmeros programas, esses itens devem ser indubitáveis e entendíveis. Nesse sentido, Cohen e Franco (1998) abordam que o agente responsável por elaborar a política deve expor detalhadamente o diagnóstico da situação do objeto da intervenção, pois assim será possível confrontar o modelo desejado com a realidade, que nada mais é que uma forma de se realizar uma avaliação.

O uso de critérios necessita de modelos específicos de operacionalização, pois devem ser mensurados a partir da identificação e quantificação dos resultados obtidos. Baseado nisso, é possível encontrar uma variedade de maneiras para definir e utilizar as categorias de medidas e indicadores, dependendo da área e do foco da avaliação. Para Costa e Castanhar (2003, p. 3) *apud* Schwartzman (1994, p. 4), existem três tipos de categorias de indicadores definidos: os expressos por números, termos absolutos (número de professores, área construída); os que requerem um padrão, comparação, desempenho (custo por aluno, relação aluno/professor); gerais, aqueles que são gerados baseados

---

<sup>64</sup> Termo originado nas ciências econômicas que significa a menor relação custo/benefício possível para o alcance dos objetivos estabelecidos no programa.

<sup>65</sup> Medida do grau em que o programa atinge os seus objetivos e metas.

<sup>66</sup> Indica se o projeto tem efeitos (positivos) no ambiente externo em que interveio, em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais.

<sup>67</sup> Mede a capacidade de continuidade dos efeitos benéficos alcançados por meio do programa social, após o seu término.

<sup>68</sup> Similar à ideia de custo de oportunidade e ao conceito de pertinência; é feita a comparação de formas alternativas da ação social para a obtenção de determinados impactos, para ser selecionada aquela atividade/projeto que atenda os objetivos com o menor custo.

<sup>69</sup> Avalia a atitude do usuário em relação à qualidade do atendimento que está obtendo do programa.

<sup>70</sup> Procura avaliar o grau em que os benefícios de um programa estão sendo distribuídos de maneira justa e compatível com as necessidades do usuário (COSTA; CASTANHAR, 2003).

em estatísticas ou em análise de especialistas (avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela Capes).

Uma metodologia de avaliação de programas sociais envolve, então, a escolha de um conjunto de critérios e o uso de um elenco de indicadores (ou outras formas de mensuração) consistentes com os critérios escolhidos e que permitam efetuar um julgamento continuado e eficaz acerca do desempenho e da qualidade de um programa ou conjunto de programas, mediante o confronto com os padrões de desempenho anteriormente estabelecidos (COSTA; CASTANHAR, 2003).

Antes de tratar dos critérios escolhidos para se realizar a avaliação do desempenho e qualidade, faz-se importante deixar claro seu conceito especificamente na área da educação. Para Demo (1985; 2001), a qualidade na educação, sobretudo na educação superior, apresentaria três qualidades: acadêmica, social e educativa. A qualidade acadêmica estaria relacionada à educação e aos conteúdos e à produção do conhecimento pela pesquisa. A qualidade social estaria ligada ao compromisso da universidade com o desenvolvimento social e com a comunidade, como as atividades de extensão e o estágio curricular, permitindo a experiência teoria-prática e o compartilhamento do conhecimento científico. A qualidade educativa tem como foco o compromisso da universidade com a formação plena do cidadão, atribuindo responsabilidades que vão além dos limites tradicionais e instigam a qualificação do pesquisador, do educador, do líder comunitário, dos dirigentes políticos, dos gestores públicos, dos profissionais do sistema produtivo e do cidadão. Nesse sentido, a extensão acadêmica estaria fortemente envolvida com a social e as duas à educativa, possuindo esta as dimensões da educativa e social já em um aspecto político (em termos de participação e compromisso social) e a dimensão acadêmica um aspecto formal (em termos de habilidade para o manejo e a produção do conhecimento formal).

Importante ressaltar o fato de que é inútil a escolha de um critério impossível de se medir ou que não pode ser usado no aprimoramento do programa, pois se deve estar atento aos critérios, os quais não podem ser, demasiadamente, ambiciosos a ponto de torná-los inócuos para a avaliação, tornando-a um fim em si (HAMBLIN, 1978). Nesse sentido, na dimensão dos

desempenhos, mede-se o *status* atual do programa e seus processos frente a padrões mínimos preestabelecidos. Na dimensão dos impactos, analisam-se os efeitos do programa sobre pesquisadores e rede de pesquisas, instituições de educação ou sistemas, devendo envolver as expectativas dos *stakeholders*. Em ambos os casos, é imprescindível definir os critérios (o que medir) e transformá-los em indicadores (o que + como medir).

Minayo (2009) cita que há dois tipos de indicadores qualitativos possíveis: o primeiro construído com lógicas quantitativas e outro construído com lógicas qualitativas. Já um indicador quali-quantitativo típico segue os fundamentos estatísticos e despreza as referências e os parâmetros utilizados pelo avaliado. Para o autor, um indicador quali-quantitativo apresenta uma lógica hermenêutica e origem empírica e participativa, envolvendo, em sua construção e legitimação, o maior número possível de atores interessados naquilo que ele mede. Por esse motivo, são passíveis de críticas no que diz respeito à sua validade e à sua confiabilidade, dúvida essa respondida pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, em que “[...] não cabe falar em confiabilidade, pois as percepções e as relações sociais, objetos desse tipo de operação, são dinâmicas e impossíveis de serem repetidas em sua integralidade [...]” (MINAYO, 2009, p. 89), sendo a validade função do compartilhamento entre investigador e investigados, acerca da veracidade e dos sentidos dos resultados em uma avaliação.

Os indicadores são instrumentos de gestão essenciais nas atividades de monitoramento e avaliação das organizações, assim como seus projetos, programas e políticas, pois permitem acompanhar o alcance das metas, identificar avanços, melhorias de qualidade, correção de problemas, necessidades de mudança e outras atividades. Assim sendo, pode-se dizer que os indicadores possuem, minimamente, duas funções básicas: a primeira é descrever por meio da geração de informações o estado real dos acontecimentos e o seu comportamento, e a segunda é de caráter valorativo, que consiste em analisar as informações presentes com base nas anteriores, de forma a realizar proposições valorativas (BRASIL, 2009b).

Indicadores “[...] devem ser entendidos como instrumentos de categorização que se configurem numa representação cognitiva do real [...] permitindo, sempre, apenas visões parciais dos fenômenos [...]” (PAIXÃO;



BRUNI; BECKER; TENÓRIO, 2014, p. 506) no que diz respeito à complexidade e à multidimensionalidade da realidade. Os autores afirmam que um critério não é somente subjetivo ou objetivo, mas que a procura deve ser realizada na linha participativa e que a existência de critérios, simplesmente traçados e não transformados em indicadores, pode auxiliar nas discussões sobre o programa avaliado sobre o “como medir”, que pode ser proposto em um segundo momento de maior amadurecimento das concepções e dos *stakeholders*<sup>71</sup>.

De forma geral, os indicadores não são simplesmente números, ou seja, são atribuições de valor a objetivos, acontecimentos ou situações, de acordo com regras, aos quais possam ser aplicados critérios de avaliação, como, por exemplo, eficácia, efetividade e eficiência. Dessa forma, os indicadores servem para mensurar os resultados e gerir o desempenho; embasar a análise crítica dos resultados obtidos e do processo de tomada decisão; contribuir para a melhoria contínua dos processos organizacionais; facilitar o planejamento e o controle do desempenho; e viabilizar a análise comparativa do desempenho da organização e do desempenho de diversas organizações atuantes em áreas ou ambientes semelhantes (BRASIL, 2009b).

Mensurar o desempenho de um programa, projeto (ou outros objetos) com base nos elementos da cadeia de valor<sup>72</sup> permite que as organizações analisem suas principais variáveis associadas ao cumprimento dos seus objetivos: quantos e quais insumos são requeridos, quais ações (processos, projetos, etc.) são executadas, quantos e quais produtos/serviços são entregues e quais são os impactos finais alcançados. O monitoramento de qualquer sistema depende

---

<sup>71</sup> *Stakeholders* – o termo refere-se a um grupo ou indivíduos que têm interesse em uma empresa, negócio ou indústria, podendo ou não ter feito um investimento neles. Que influenciam ou são influenciados pelo alcance dos objetivos de uma organização. No sentido mais estrito, refere-se a indivíduos ou grupos que a organização depende para sobreviver. “Serve para que as partes interessadas se envolvam e cobrem medidas e resultados que beneficiem a todos”, o *Stakeholder* cria a ideia de que todas as partes são importantes e tenham que ser consideradas para um empreendimento, qualquer que seja ele (FREEMANN, 1994). Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/3857340?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3857340?seq=1#page_scan_tab_contents) Acesso em: 10 out. 2019.

<sup>72</sup> A cadeia de valor é definida como o levantamento de toda a ação ou processo necessário para gerar ou entregar produtos ou serviços a um beneficiário. É uma representação das atividades de uma organização e permite melhor visualização do valor ou do benefício agregado no processo, sendo utilizada amplamente na definição dos resultados e impactos de organizações (BENNETT, 1976; WHOLEY, 1979).

da correta definição de itens de controle e indicadores de resultados, conforme o interesse do avaliador. Quando o sistema observado é o próprio processo de planejamento, os indicadores devem refletir os resultados das etapas de programação e execução de atividades, mas também medir o atendimento aos objetivos do planejamento, todos responsáveis pela qualidade do processo (BENNETT, 1976; WHOLEY, 1979).

No que diz respeito à avaliação de artigos científicos, atualmente, devido à crescente demanda por financiamento de atividades científicas, fez-se necessário o estabelecimento de critérios mais exigentes do que aqueles até então utilizados na avaliação de pesquisadores e instituições. No caso específico da avaliação da excelência acadêmica de um pesquisador, que durante muito tempo foi empregado como critério a quantidade de trabalhos publicados, atualmente o parâmetro relevante é a qualidade das publicações produzidas. Nesse sentido, Meadows (1999, p. 89) cita que:

Uma forma de avaliar a qualidade de uma publicação consiste em verificar o nível de interesse dos outros pela pesquisa. O método mais simples para obter esta medida se dá por meio da quantidade de citações dessa pesquisa na bibliografia ulterior.

O modelo de avaliação de qualidade de um artigo científico é realizado baseado pelo impacto das publicações na comunidade científica, que no ramo da bibliometria e da cientometria é designada por meio das análises de citações, ou estudo de citações, e tem se difundido mundialmente. Existem muitos indicadores para a análise de artigos baseados nas citações, como, por exemplo, a identificação do número de referências que os artigos ocorreram em um determinado conjunto de trabalhos que se almeja qualificar, trabalho este muito relevante na avaliação da atividade de pesquisa devido às dificuldades dessa aplicabilidade, o que é muito difícil de ser aplicada nas agências de fomento (STREHL, 2005).

Nesse sentido, para dar credibilidade ao processo de comunicação da ciência, a revista científica sustenta-se no princípio da validação do mérito e do método científico pela comunidade científica, ou seja, somente o que é revisado e aprovado pelos pares deve ser publicado, processo esse chamado de revisão

de pares (*peer review*). A principal função das revistas científicas é o registro da produção intelectual e dos avanços do conhecimento. Elas têm utilizado como base da avaliação da produção científica alguns indicadores bibliométricos, como fator de impacto, frequência de citações, autorias, coautorias e acessos (POBLACION; OLIVEIRA, 2006, p. 165).

Em decorrência desse fato, no início da década de 1960, Garfield e Irving H. Sher (1963) criaram o *Journal Impact Factor*, com o objetivo de desenvolver um método de seleção dos periódicos a serem indexados no então recém-publicado *Science Citation Index* (SCI) (GARFIELD, 1999). O Fator de Impacto (FI) de determinado periódico foi definido como a razão entre o número de citações feitas no corrente ano a itens publicados nesse periódico nos últimos dois anos e o número de artigos publicados nos mesmos dois anos pelo mesmo periódico (JOURNAL CITATION REPORTS, 1998). Importante ressaltar que o número médio de referências citadas por artigos varia de acordo com a área do conhecimento.

Com base nessas limitações, os dados de citações categorizados por periódicos e publicados em forma de indicadores no *Journal Citation Reports* (JCR), do *Institute for Scientific Information* (ISI), passaram a ser usados como parâmetro de avaliação de pesquisadores e instituições. Anualmente, são publicados no JCR três indicadores, por título de periódico: o índice de citação imediata (*immediacy index*), a meia-vida das citações (*cited Half-Life*) e o índice bibliométrico mais conhecido e utilizado, o Fator de Impacto (*Impact Factor*) (STREHL, 2005).

No que diz respeito às produções científicas, os periódicos internacionais são considerados o principal meio de divulgação de resultados de pesquisa, sendo o FI do ISI visto como elemento principal no processo de geração e propagação do conhecimento científico, considerando sua influência e relevância nas atividades dos autores, pesquisadores, bibliotecários, editores (TODOROV; GLÄNZEL, 1988; HUTH, 2001). Nesse sentido, os autores priorizam publicar em periódicos que possuem alto valor de indicador, pois, dessa forma, seus trabalhos serão evidenciados e, conseqüentemente, proporcionam maior prestígio ao seu trabalho e à sua carreira.

Além desses fatores citados anteriormente, existem outros interesses dos atores envolvidos na produção, seleção e publicação de artigos. Os bibliotecários veem o FI como um parâmetro para a seleção dos títulos de maior interesse para os cientistas quando precisam alocar os recursos de seus limitados orçamentos. Em contrapartida, editores de periódicos acompanham a evolução das medidas de impacto, pois desejam publicar artigos importantes (precisam ser atrativos para os autores) e, conseqüentemente, captar os recursos das bibliotecas (STREHL, 2005). Nessa pesquisa, para a análise e a mensuração da qualidade da produção científica dos coordenadores de projetos do Programa Cofecub, será utilizado o Fator de Impacto (FI), identificando o resultado que melhor corresponde às metas e aos objetivos propostos no Programa de Cooperação Conjunta.

Importante citar que para se realizar uma avaliação, faz-se necessário utilizar indicadores. Os indicadores são utilizados, então, como “[...] parâmetros qualificados e/ou quantificados que servem para detalhar em que medida os objetivos de um projeto foram alcançados, dentro de um prazo delimitado de tempo e numa localidade específica” (FRASSON, 2001 *apud* VALARELLI, 2000b, p. 2). Nesse sentido, Frasson (2001) *apud* Aguilar e Ander-Egg (1995, p. 100) enfatiza que a utilização de indicadores na avaliação é considerada como condição mínima para tornar possível a avaliação de determinado projeto, principalmente quando se trata de comparar objetivos propostos e realizações concretas. Os autores ainda citam que: “[...] os indicadores servem de padrão para medir, avaliar ou mostrar o progresso de uma atividade, com relação às metas estabelecidas, quanto à entrega de seus insumos (indicadores de insumos), à obtenção de seus produtos (indicadores de produtos) e à consecução de seus objetivos (indicadores de efeitos e impactos)”. Ou seja, os indicadores de insumos são utilizados para avaliar a eficiência, os indicadores de produtos avaliam a eficácia e os indicadores de efeitos e impactos, por sua vez, são empregados para avaliar a efetividade dos projetos sociais.

Diante de tal entendimento, Rua (2000) verifica a importância de se compreender o verdadeiro sentido dos elementos da cadeia de valor<sup>73</sup> com as dimensões do desempenho, identificando três categorias básicas de indicadores: Efetividade, Eficácia e Eficiência.

Efetividade são os impactos gerados pelos produtos/serviços, processos ou projetos. A efetividade está vinculada ao grau de satisfação ou ainda ao valor agregado e à transformação produzida no contexto em geral. Essa classe de indicadores, mais difícil de ser mensurada (dada à natureza dos dados e ao caráter temporal), está relacionada à missão da instituição.

Eficácia são a quantidade e a qualidade de produtos e serviços entregues ao usuário (beneficiário direto dos produtos e serviços da organização). Já a Eficiência é a relação entre os produtos/serviços gerados (*outputs*) com os insumos utilizados, relacionando o que foi entregue e o que foi consumido de recursos, usualmente sob a forma de custos ou produtividade. Em uma explanação mais direcionada à pesquisa, pode-se dizer que a Eficácia e a Eficiência, vistas no foco formal da qualidade, têm relação com o mérito da intervenção, na forma em atender a critérios e padrões preestabelecidos. Já a Efetividade e a relevância, inscritas no campo político da qualidade, estão relacionadas ao valor atribuído à intervenção pelos seus atores como consequência do atendimento às suas necessidades (RUA, 2000).

Já para Barros (2004), a Eficiência é a capacidade de produção dos resultados desejados com o menor dispêndio de recursos; a Eficácia é a capacidade de produção dos bens e serviços (produtos) esperados e a Efetividade compreende dois momentos, medidos por meio da avaliação de resultados e da avaliação de impactos. No primeiro caso, o foco recai sobre os efeitos intermediários do programa (alcance dos propósitos ou objetivos) e no segundo caso são avaliadas as consequências de médio ou longo prazo, decorrentes dos resultados imediatos (alcance da finalidade).

---

<sup>73</sup> A cadeia de valor é definida como o levantamento de toda a ação ou processo necessário para gerar ou entregar produtos ou serviços a um beneficiário. É uma representação de atividade de uma organização e permite melhor visualização do valor ou do benefício agregado no processo (MPSP, 2017).

Não há consenso no que diz respeito aos conceitos exibidos. Muitos autores veem o resultado e o impacto como um único objeto de avaliação. No entanto, para outros estudiosos do assunto, a Eficácia pressupõe a Eficiência. Dessa forma, são encontrados posicionamentos a respeito mencionando que quanto mais detalhada for a análise, maior é a possibilidade de evidenciação das razões para o sucesso ou falhas do programa.

Importante enfatizar que ainda que seja perceptível a diferença entre os conceitos de Eficácia e Efetividade, existem autores que utilizam esses termos como sinônimos, como, por exemplo, Frasson (2001) *apud* Aguilar e Ander-Egg (1995, p. 62), que definem que “Eficácia ou Efetividade” dizem respeito à medida nas quais foram alcançadas as metas e os objetivos propostos com base nas atividades e tarefas programadas.

Nesse sentido, embasa-se que valor e mérito, assim como relevância, Efetividade, Eficácia e Eficiência são valiosos indicadores de qualidade para a gestão de objetos educacionais. Tal conclusão traz à tona a necessidade de que processos avaliativos direcionados às modalidades de pós-graduação adotem concepções mais sistêmicas para sua abordagem, a fim de que se possibilite a investigação dos diferentes fatores envolvidos em sua implementação, desde a concepção até os resultados mais distantes no tempo e no espaço (DAVOK, 2007).

O universo de ações dos programas de governo, que se traduzem em um conjunto articulado de ações para o alcance de um objetivo concretizado em resultados, deverá englobar todas as medidas a serem programadas e/ou executadas, e os resultados gerados por um produto ou serviço devem ser mensurados, relacionados aos objetivos do planejamento. Para se atribuir um valor a um objeto, entretanto, há que se dispor de indicadores de desempenho e metodologias de medição próprias.

Na Figura 4, é possível observar um esquema geral, relacionando os resultados da avaliação com os critérios dos indicadores de Eficiência, Eficácia e Efetividade, o qual apresenta uma síntese que traz os indicadores com os resultados obtidos no estudo. Essa forma de avaliar é apoiada por Frasson (2001) *apud* Valarelli (2000b, p. 5) ao defender que ao construir indicadores que traduzam concretamente os objetivos e os resultados do projeto, bem como

negociar a prioridade de cada um, aumenta-se o consenso em torno do que se pretende alcançar e estabelecem-se previamente os parâmetros utilizados na avaliação:

Figura 4 – Resultado Geral da Avaliação do Programa Capes-Cofecub – Efetividade, Eficácia e Eficiência



Fonte: a autora, com base em Frasson (2001) *apud* Valarelli (2000b).



## 5. PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA CAPES-COFECUB E SEUS RESULTADOS

### 5.1 PERFIL DOS COORDENADORES BRASILEIROS

Nesta parte do estudo, serão examinadas as informações sobre as atividades desenvolvidas pelos coordenadores de projetos por meio dos mecanismos de pesquisa: currículo *Lattes* e aplicação de questionário. O levantamento e a análise da qualidade da produção científica decorrente do resultado da Cooperação Conjunta foram obtidos por meio da pesquisa realizada nas plataformas *InCites Journal Citation Reports – JCR – Clarivate Analytics* e *SCImago Journal & Country Rank – SJR*. Os dados quantitativos que subsidiam a avaliação dos periódicos, informando a quantidade de vezes que os artigos de uma determinada revista são citados nos periódicos científicos indexados na base de dados do ISI, são publicados no JCR. Na plataforma JCR, foi possível verificar as produções conjuntas entre os coordenadores de projetos brasileiros e franceses e o fator de impacto de suas produções. Já na plataforma SJR foi possível verificar o *ranking* das revistas nas quais os artigos dos coordenadores foram publicados.

A busca dessas informações procura mostrar não só as percepções que os coordenadores têm sobre o programa Capes-Cofecub, como também busca conhecer as atividades desenvolvidas durante o período de vigência dos projetos, mostrando os resultados do fomento e identificando possíveis direcionamentos e premissas para subsidiar as tomadas de decisão dentro do programa.

No que diz respeito aos instrumentos utilizados como fundamento da pesquisa, optou-se pela base *Lattes*, tendo em vista que as informações contidas nela são atualizadas, concisas e exatas, as quais permitem, dessa forma, colher os dados pontualmente e comparar especificamente entre os coordenadores de projetos no recorte determinado da pesquisa (editais com entradas entre os períodos de 2012 a 2015), totalizando, nessas quatro chamadas, 140 coordenadores de projetos. Já sobre a aplicação do questionário, este foi direcionado a uma amostra e optou-se por avaliar somente os coordenadores

centrais e não os participantes da rede<sup>74</sup> de cada projeto. Para o questionário, o retorno dependeu da decisão do pesquisador em participar da avaliação, respondendo ao formulário enviado. Mesmo após algumas tentativas, infelizmente, obteve-se o retorno de apenas 22,85% dos possíveis coordenadores respondentes. Ademais, buscou-se enriquecer a pesquisa com informações constantes na plataforma *Lattes* e nas demais plataformas utilizadas: JCR e SJR.

No que se refere ao perfil dos coordenadores de projetos que receberam o fomento para desenvolver suas pesquisas, este foi realizado utilizando a ferramenta da cientometria<sup>75</sup>, sendo possível a mensuração dos dados científicos, bem como o levantamento e a análise dos resultados das pesquisas desses coordenadores. Quanto às percepções acerca da parceria Capes-Cofecub, essas também foram elencadas principalmente no que diz respeito aos seus pontos positivos, dificuldades, financiamento e outros indicadores, como premiações, bolsas, número de orientações acadêmicas, citações em mídias tradicionais e demais resultados decorrentes dessa cooperação. Por fim, trabalhou-se com as amostras coletadas pelo questionário aplicado.

O foco inicial da pesquisa é o perfil dos coordenadores dos projetos, aspecto bastante importante, pois caracteriza o programa. Nesse sentido, averiguou-se o gênero dos coordenadores de projetos que foram financiados, a trajetória acadêmica, as parcerias nacionais e internacionais, a produtividade acadêmica e a sua classificação.

Acerca do levantamento sobre a idade dos coordenadores de projetos, observa-se que a experiência e a maturidade são fatores que se sobressaíram no perfil dos coordenadores, pois mais de 40% têm idade entre 40 a 50 anos, seguindo de 28% até 60 anos e 21% para coordenadores até 70 anos. Somente 11% ficam entre 30 a 40 anos. Os pesquisadores com expertises e práticas

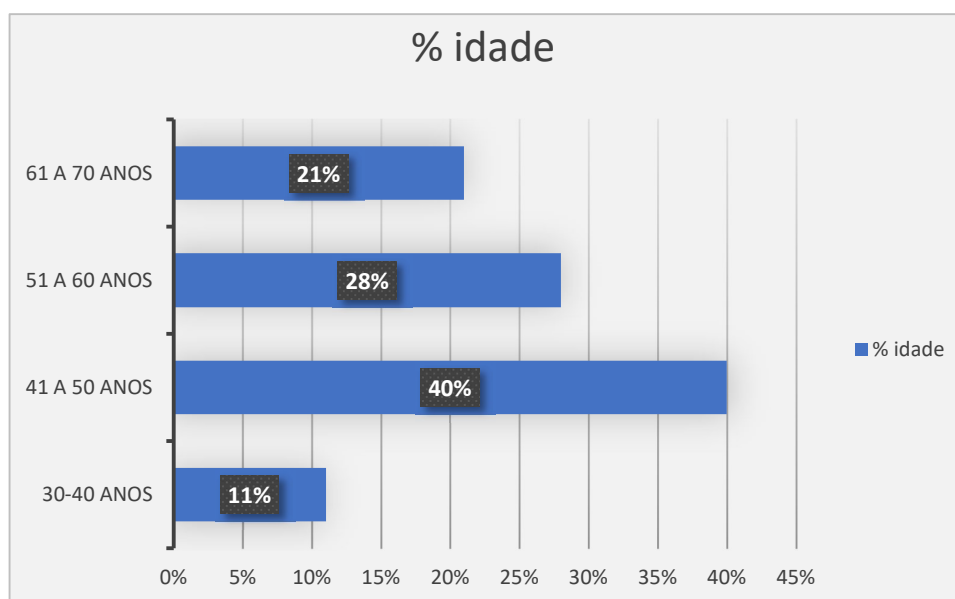
---

<sup>74</sup> A rede do projeto dos projetos no Brasil poderá ter até três instituições associadas, além da principal (Anexo 1 – item 1.3.1.4. Edital Capes-Cofecub).

<sup>75</sup> A Cientometria é o estudo dos aspectos quantitativos da ciência enquanto uma disciplina ou atividade econômica, sendo um segmento da sociologia da ciência, aplicada geralmente no desenvolvimento de políticas científicas (MACIAS-CHAPULA, 1998).

científicas já participam há algum tempo dos mecanismos de avanço da ciência, como também se voltam para o ganho de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade) nesse meio.

Gráfico 8 – Média da idade dos Coordenadores de Projetos (2012 a 2015)



Fonte: a autora (2019).

Em termos de gênero dos coordenadores brasileiros, durante o período pesquisado, a maioria dominante é masculina. Nesse caso, esse número chega a 61% do total de 140 coordenadores. De forma geral, nesses 37 anos do Programa Capes-Cofecub, o percentual masculino dos participantes, (pesquisadores e coordenadores) é de 75% (AVEIRO, 2016).

Esse resultado não surpreende, pois, esta situação está relacionada à posição da mulher no mercado do trabalho e no poder no país. Mesmo com o avanço da mulher no mercado de trabalho, no grupo de diretores e gerentes, as mulheres tinham participação de 41,8% e seu rendimento médio correspondia a 71,3% do recebido pelos homens. Já entre os profissionais das ciências e intelectuais, as mulheres tinham participação majoritária (63,0%), mas recebiam 64,8% do rendimento dos homens. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de mulheres nos cargos

gerenciais caiu de quase 40% para 38%, em quatro anos. No topo, nos comitês executivos de grandes empresas, elas são apenas 10% no Brasil, ou seja, há apenas uma mulher em cargo de chefia para cada 10 homens (IBGE, 2018).

Contextualizando esse resultado, considerando os registrados na Plataforma *Lattes*, em 2016, a quantidade de doutores no Brasil é de 227.941 em todas as áreas de conhecimento e, desse total, mais de 50% são representadas por mulheres (NEXO, 2017). No entanto, mesmo com essa predominância feminina na formação de doutores, prevalece a presença masculina na coordenação dos projetos institucionais do Programa Capes-Cofecub.

Tabela 3 – Gênero dos Coordenadores (Editais: 2012-2013-2014 e2015)

Gênero do Coordenador	Número de projetos	Percentual
Feminino	57	39 %
Masculino	83	61 %
Total	140	100%

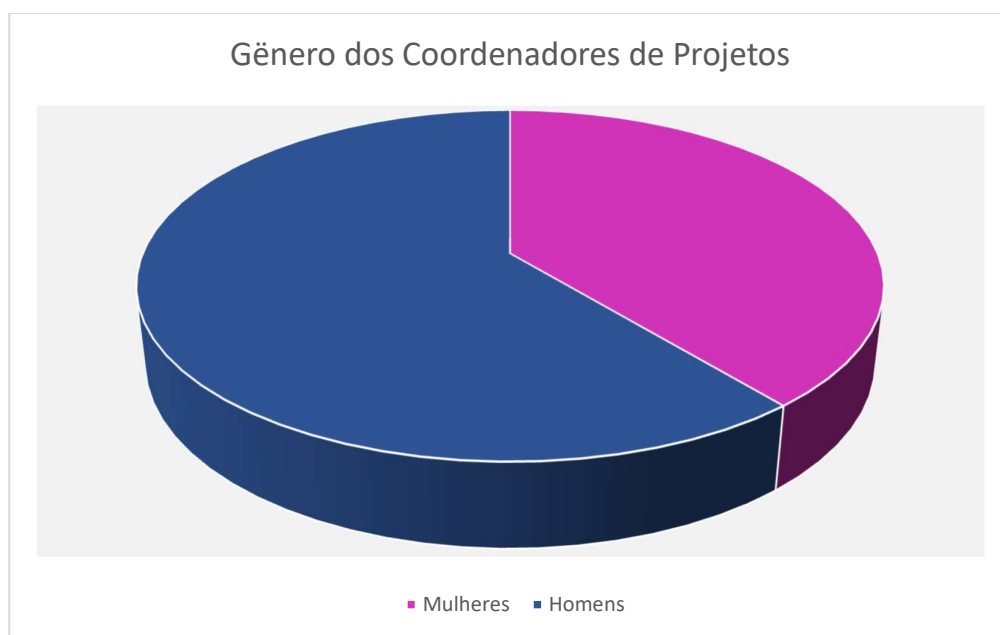
Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* (2019).

Costa e Silva (2008) examinam o modo como o mercado de trabalho contribui para a produção da desigualdade de gênero. Embora, na atualidade, no Brasil, a formação de doutoras seja ligeiramente maior que de doutores, a abordagem das desigualdades de gênero no mercado de trabalho produz consequências negativas não somente às mulheres, mas para toda a sociedade. Olinto (2011) reitera essa situação crítica ao indicar ainda que são reduzidas a promoção, a ascensão a cargos de chefia, o acesso igualitário a bolsas de estudo e produtividade, o que prejudica as mulheres na ciência e na pesquisa.

Ao se analisar temporalmente (1978-2015) a relação dos coordenadores<sup>76</sup> por gênero que receberam o fomento para realizar suas atividades, verificou-se que, nesses 37 anos, o desequilíbrio foi constante, uma vez que a média é de 68% de coordenadores do gênero masculino. Exceto em 1984, em que o financiamento foi simétrico. Contudo, em comparação, de 1986 e 1992 não ocorreu financiamento de nenhum projeto a coordenadores que fossem do gênero feminino (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, Costa e Silva (2008) citam o importante papel do monitoramento por parte da agência de fomento à ciência, bem como por parte de órgãos de ciência e tecnologia, dando relevância à distribuição por gênero nas várias formas de apoio à atividade científica e pesquisa em todas as áreas de formação acadêmica.

Gráfico 9 – Gênero dos Coordenadores (Anos/início 2012-2013-2014-2015)



Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* (2019).

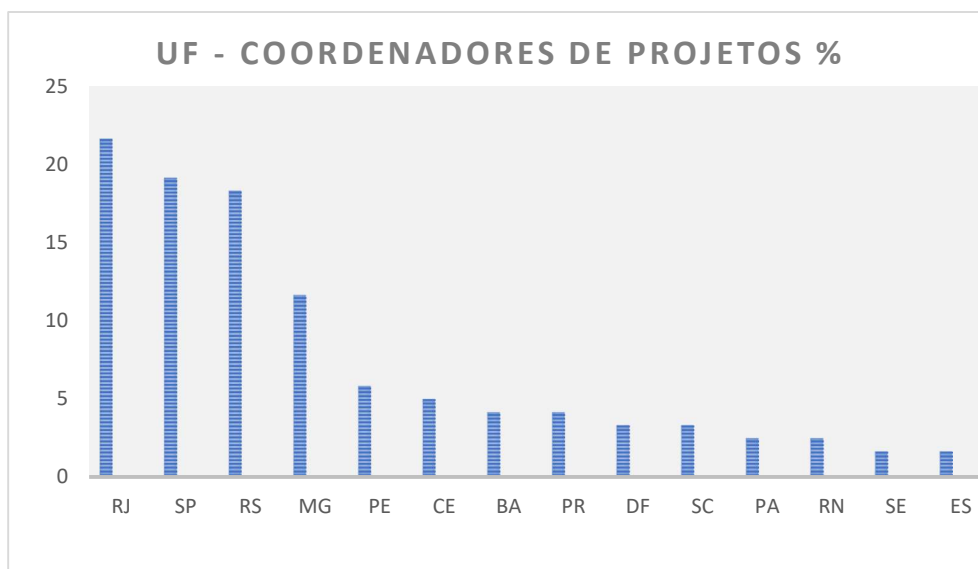
---

<sup>76</sup> Programa Cofecub. Dados de Projetos CAPES/COFECUB de 1978-2015 Disponível em [http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Estatisticas\\_CAPESCOFECUB\\_1978\\_2011.pdf](http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Estatisticas_CAPESCOFECUB_1978_2011.pdf). Acesso em:23/ setembro/2019.

Importante ressaltar que o foco da análise do presente estudo não foi sobre os motivos pelos quais um menor número de mulheres não se candidatou como coordenadora de projetos, podendo, inclusive, ser objeto de futuras pesquisas no âmbito do programa. De qualquer forma, não existe qualquer política de discriminação positiva para mulheres no programa e, também, essa discussão sequer esteve em pauta entre as agências e tampouco por qualquer entrevistado.

Sobre as Unidades da Federação, nas quais as instituições de ensino e ou de pesquisa em que os coordenadores de projetos estão vinculados, na análise dos quatro editais que foram lançados entre 2012 a 2015, observou-se que 14 Unidades estiveram presentes no programa e, dessas, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul concentram, respectivamente, o maior número de coordenadores de projetos.

Gráfico 10 – Número de coordenadores de projetos por Unidade da Federação (2012 a 2015)



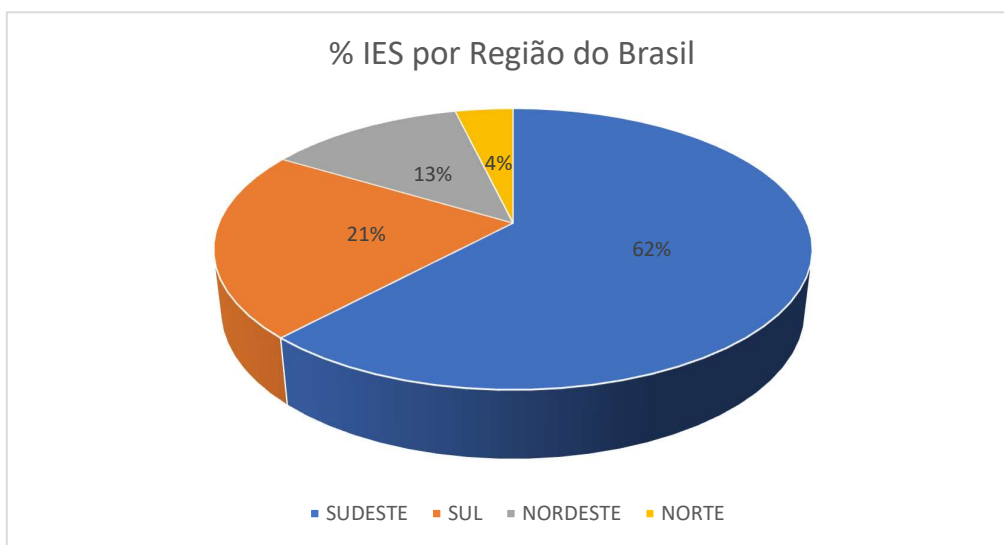
Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* (2019).

A finalidade inicial do programa Cofecub era de fortalecer a rede de pesquisadores do Nordeste, no entanto, ao se analisar o período de corte da pesquisa, esse intuito foi bastante alterado. Ao se considerar a coordenação dos

projetos, a Região Nordeste totaliza 21 coordenadores de projetos, não mais que 17%, número bastante inferior ao do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, que tiveram, respectivamente, 21%, 19% e 18% das coordenações de projetos apoiados pelo programa no período. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi a universidade nordestina com maior número de coordenadores de projetos contemplados, sendo que esta representa apenas 5% do total.

No que diz respeito às Universidades às quais os integrantes da rede do projeto são provenientes, como foi encontrada grande diversidade de IES, para melhor visualizar, decidiu-se separá-las por região. Nesse sentido, verificou-se que a maioria das IES está localizada nas regiões Sudeste e Sul do país e o menor número localiza-se no Centro-Oeste e no Norte do país (Gráfico 11), tendência essa já esperada com base no levantamento anterior.

Gráfico 11 – Região do Brasil – Localização das IES dos participantes da rede dos projetos (2012 a 2015)



Fonte: a autora, com base em questionário aplicado aos coordenadores (2019).

Observou-se que, na Região Sudeste, o maior número de participantes da rede de projetos é proveniente das UFRJ, UFMG seguido da USP, e suas unidades localizadas em outros *campi*. Na Região Sul, o maior número de

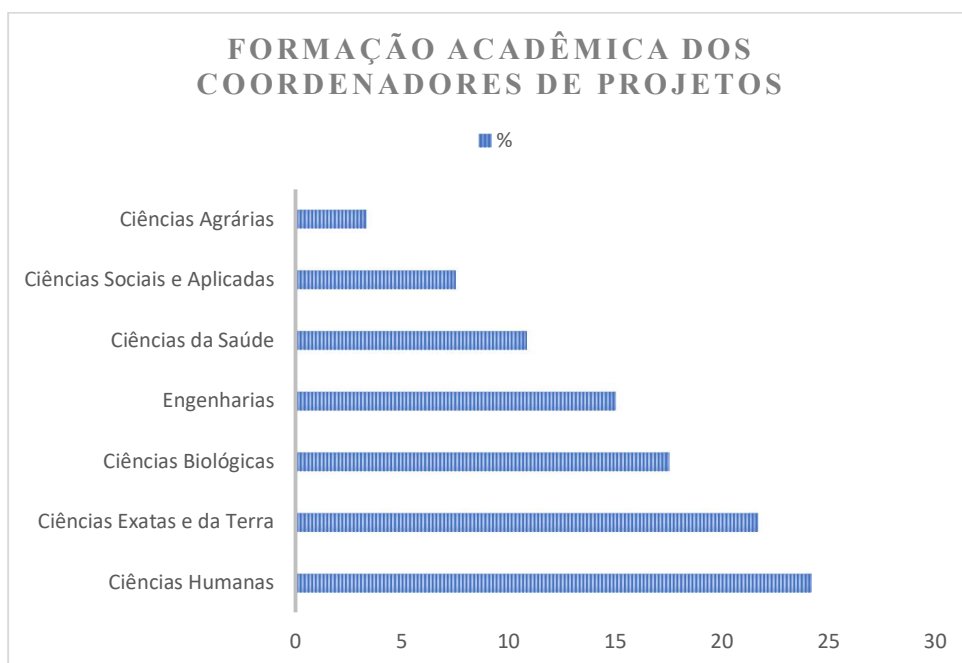
participantes é proveniente da UFRGS, UFPR seguido pela UFSM. Na Região Centro-Oeste, o maior número de participantes é da UNB, seguido de participantes provenientes de institutos do MCTI. Na Região Nordeste, o maior número de participantes é da UFPE, seguindo pela UFC. E, por fim, na Região Norte, o maior número de participantes é proveniente da UFPA, seguido pela UFPB.

Nesse sentido, também é importante salientar que a formação acadêmica do estudante pode influenciar o percurso científico, no decorrer de suas atividades desenvolvidas nas pesquisas e conseqüentemente em sua vida acadêmica. A capacitação no exterior propicia a circulação dos pesquisadores e como resultado aumenta o acesso às novas parcerias e às práticas acadêmicas, fortalecendo as redes de pesquisas e de colaboração científica (KNIGHT, 2004).

Dessa forma, conforme mostra no Gráfico 12, ao se realizar o levantamento das áreas da formação acadêmica dos coordenadores de projetos, observou-se que a formação concentra-se nas áreas de Ciências Humanas, seguida das Ciências Biológicas, Exatas, da Terra e, por fim, das Engenharias. Em menores proporções, em Ciências da Saúde, Sociais, Aplicadas e Agrárias.



Gráfico 12 – Formação acadêmica dos coordenadores de projetos- grandes áreas (%)



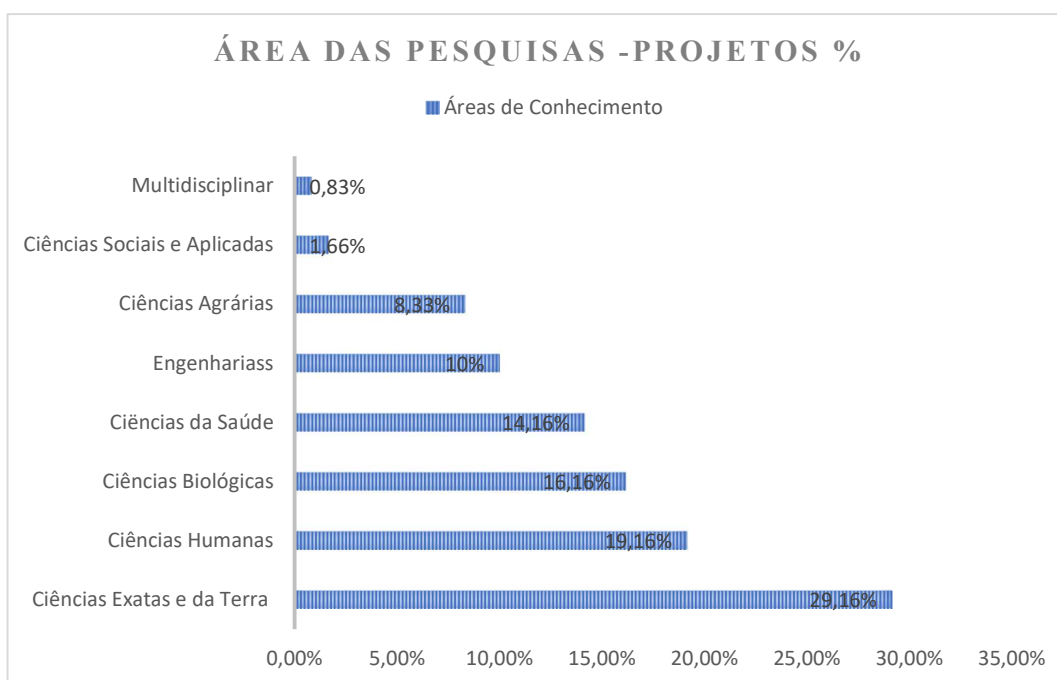
Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* (2019).

Na carreira científica, os pesquisadores estão inseridos não apenas no contexto de sua vida acadêmica e na esfera organizacional da universidade ou do instituto de pesquisa ao qual estão vinculados profissionalmente. Sendo membros de uma comunidade científica, são subordinados pelo contexto social no qual a produção científica daquela área ocorre. Na organização acadêmica ou de pesquisa, os pesquisadores desenvolvem seu trabalho em uma realidade de contextos que se sobrepõem, dando origem a características peculiares da carreira científica (KAULISCH; ENDERS, 2005).

As áreas financiadas refletem em parte o comportamento das disciplinas. As Ciências Sociais, Humanas, Letras, Linguística e Artes têm uma tendência a trabalhar de maneira mais individual. Já nas áreas em que é grande a necessidade de tecnologias e especialização, a complementaridade por meio da cooperação é motivadora para que os grupos apresentem projetos (MEADOWS, 1999; MUELLER, 2005). Pelo Gráfico 13, contudo, verifica-se que no caso do programa Capes-Cofecub, as áreas de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Biológicas e Saúde tiveram projetos de cooperação em maior

concentração do que nas áreas de Engenharias, Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas. No Gráfico 13 segue um levantamento sobre as áreas nas quais os coordenadores realizaram suas pesquisas científicas.

Gráfico 13 – Área das pesquisas dos coordenadores de projetos- grandes áreas (%)



Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* (2019).

Com base nos resultados encontrados, observa-se que a formação acadêmica nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Ciências Biológicas corresponde em mesmo nível em relação às áreas de pesquisa dos coordenadores de projetos no decorrer de sua vida científica.

Nesse sentido, Miura (2009) ressalta que a formação acadêmica do estudante é um fator que influencia seu percurso científico. Ademais, ao realizar a capacitação no exterior, além de possibilitar a circulação de pesquisadores, possibilita o acesso a diferentes aprendizados e conhecimentos, evitando, assim, a endogenia. Realizar a mobilidade de pesquisadores é fundamental para a formação de redes e de colaborações científicas, além de viabilizar maiores avanços e celeridade das investigações por meio das publicações e pesquisas conjuntas (WIT; BEELEN, 2012; KNIGHT, 2004).

Ainda no que diz respeito à formação acadêmica, no caso brasileiro, além dos elementos referidos anteriormente, a necessidade de formação de recursos humanos e das nossas redes de pesquisas e das IES brasileiras foi, por muito tempo, um ponto de preocupação no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (BRASIL, 2004, 2010). Como já disposto no capítulo anterior, a presença francesa, no Brasil, deu-se desde o período colonial, sendo bastante efetiva na esfera educacional e científica. Vários franceses vieram e vêm ao país pesquisar, ministrar cursos, palestras e apoiar de maneira geral nossas instituições e, além disso, é amplo o número de brasileiros que buscam formação naquele país.

Com base nessas informações, na Tabela 4, mostra-se que do total de coordenadores do programa Capes-Cofecub, 38% realizaram doutorado e/ou pós-doutorado na França. Desse total, 51% fizeram doutorado e 49% fizeram pós-doutorado.

Tabela 4 – Formação doutoral ou pós-doutoral dos coordenadores de projetos na França

	<b>Doutorado e ou Pós-Doutorado na França</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Pós-Doutorado</b>
Sim	38%	51%	49%
Não	62%		

Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* (2019).

## 5.2 RESULTADO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS COORDENADORES

Ao se analisar as respostas das perguntas abertas do questionário, estas foram sintetizadas em categorias e subcategorias, por meio da Análise de Conteúdo. No que diz respeito à produção científica e à capacidade técnica dos participantes do projeto, na categoria “Resultado”, com foco na Instituição de Educação Superior (IES) na qual o coordenador do projeto está vinculado, incidiu a ocorrência do crescimento e amadurecimento da internacionalização da IES. Em decorrência desse incremento, houve o relato de que ocorreram novos acordos de pesquisas e parcerias entre as instituições brasileiras e francesas, bem como a presença do professor visitante francês nas universidades, participando na formação acadêmica e na pós-graduação de estudantes e pesquisadores brasileiros.

É nesse sentido que no documento *Internacionalização das universidades brasileiras: resultado do questionário aplicado pela Capes, Brasil (2017)*, ao se abordar a importância do processo da internacionalização, o relatório concebe que este processo é amplo e dinâmico, e envolve não somente o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços para a sociedade, como também possibilita o acesso a recursos para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada. É o estágio mais elevado das relações internacionais entre as universidades. Os diferentes relatos dos coordenadores brasileiros confirmam essa constatação:

Houve troca de ideias e de informações entre os parceiros e isso foi essencial para o crescimento da internacionalização da universidade.

O programa propiciou a comunicação entre as instituições, entre os alunos e pesquisadores. O aprendizado da língua francesa foi estimulado.

A internacionalização propiciou aos professores, alunos e pesquisadores contato com diferentes referências e conhecimento devido à presença do professor visitante na universidade.

Gerou redes de pesquisas e de conhecimento de técnicas de laboratoriais num ambiente internacional.

A parceria que nossa IES (brasileira) teve com a IES francesa foi tão importante e forte que, mesmo com o término legal do projeto, ou seja, os 4 anos, mantivemos nossa cooperação ativa. Publicamos juntos e realizamos trocas de informações sobre a continuidade de nossas pesquisas.

Tivemos uma parceria com a IES francesa bem relevante, muitos dos materiais que precisávamos para dar continuidade na nossa pesquisa foi subsidiado por eles.

Pode-se verificar ainda que a busca pela internacionalização das IES brasileiras está em fluxo de capacitação e reconhecimento dos atores envolvidos no ensino e na pesquisa, conforme descrito na categoria “Reconhecimento Internacional – Trabalhos dos Participantes do Projeto”. Nesse escopo, os coordenadores elencaram como primordial os prêmios que os alunos e pesquisadores brasileiros receberam durante a vigência do projeto. Esse reconhecimento internacional fortalece as redes de pesquisas e impulsiona as trocas de conhecimento, levando a um intercâmbio cultural. Os coordenadores citaram alguns fatos mais relevantes dos trabalhos realizados:

Tivemos alunos de doutorado que receberam menção honrosa em suas pesquisas.

A pesquisa da Tese do bolsista brasileiro que participou do projeto meu recebeu da universidade de Lille destaque e reconhecimento.

Pesquisa em espectroscopia Vis-NIR do pesquisador da rede brasileira recebeu destaque internacional.

Os alunos de doutorado de minha universidade receberam convites para realizar estágio pós-doutoral e dar continuidade em suas pesquisas.

Sobre o número de alunos brasileiros de doutorado e pós-doutorado que realizaram suas pesquisas na França, os coordenadores que responderam ao questionário informaram que conseguiram enviar a cota permitida por ano, ou seja, dois por ano durante os quatro anos de vigência do Edital. Já sobre o recebimento de alunos franceses nas IES brasileiras, praticamente a totalidade dos coordenadores que responderam ao questionário, ou seja, 22,85% da amostra informaram que receberam nem 10% do esperado.

Os contatos iniciais da maioria dos coordenadores com a França ocorreram com base nas atividades paralelas ligadas à pesquisa, do então estudante de doutorado, seja nos laboratórios ou em atividades científicas. O estabelecimento da circulação dos coordenadores, e de vinculação e

desenvolvimento suas pesquisas no exterior, deu-se com base nos relacionamentos interpessoais, participação de congressos, cátedras, pesquisas e, conseqüentemente, *networks*. Especificamente sobre os *networks*, é evidenciado nos relatos da pesquisa que mesmo após o término da vigência do projeto, ou seja, após os quatro anos, essas parcerias persistem.

A visão das IES sobre a internacionalização sofreu ajustes nos últimos anos, o foco nas parcerias, principalmente no que diz respeito à mobilidade de estudantes brasileiros e franceses, foram priorizadas como estratégias de médio e longo prazo, sempre com um viés institucional. Uma das tendências desse processo foi a de fortalecer e incentivar a internacionalização ativa (recepção)<sup>77</sup> e dar continuidade à internacionalização passiva (emissão)<sup>78</sup>. Dentro desse contexto, é possível caracterizar duas categorias baseadas nas respostas dos questionários. Uma é identificada como “Repercussão para os bolsistas brasileiros na França”, na qual os coordenadores relatam a troca de conhecimento entre os pesquisadores e estudantes brasileiros, a importância do intercâmbio cultural e o fortalecimento de redes de pesquisas. Os coordenadores elencaram alguns acontecimentos e avanços observados:

Os alunos, após permanecer na França, retornaram maduros e com uma visão de pesquisador internacional.

Eles (os alunos) retornaram com novas ideias sobre o seu futuro profissional e científico.

Conseguimos enviar o número de alunos previstos (2 por ano por projeto) em nosso projeto para a França.

A outra categoria ligada a esse contexto é a “Repercussão dos bolsistas franceses na IES brasileira”. Mesmo com particularidades semelhantes à

---

<sup>77</sup> A internacionalização ativa corresponde à recepção de acadêmicos e à comercialização de “serviços educacionais”.

<sup>78</sup> A internacionalização passiva limita-se principalmente às práticas de exportação de acadêmicos” e de compra de “serviços educacionais”; os números divulgados pela Unesco (2007) revelam que enquanto os países do Norte têm tido êxito na captação de estudantes, os países do Sul têm enviado parte de seus melhores cérebros para estudar, pesquisar ou trabalhar nas instituições de educação superior do Norte.

categoria anterior, entende-se que suas características e motivações são diferenciadas. A atração de estudantes para o Brasil passa a representar o potencial de promover o país, ou seja, valorização das IES brasileiras no âmbito internacional, promoção da língua e cultura, investimentos na IES de acolhimento, motivação e capacitação dos professores, interesses comerciais e políticos. Nesse sentido, foram identificados entre os coordenadores os seguintes benefícios e desafios:

A Universidade teve que adequar o currículo do curso para acolher os alunos estrangeiros.

Muitos professores não se sentiam preparados para receber alunos franceses [...] os professores tiveram que melhorar a língua inglesa/francesa.

Recebemos poucos alunos franceses, pois o lado francês não financia as missões de estudo.

Não temos estrutura (alojamentos) na universidade para acolher os estudantes.

Ótima experiência cultural para os alunos. Desmistificação do Brasil.

Contribui para um ambiente de ensino e pesquisa diverso, acessível e internacionalmente conectado.

Apesar de os coordenadores de projetos brasileiros terem relatado que enviaram para a França o número de alunos previstos na missão de estudo, dois alunos por ano, receberam poucos alunos franceses ligados ao programa. Importante ressaltar que essa disparidade deu-se, principalmente, pelo fato de que não há financiamento do lado francês para os alunos realizarem as missões de estudo. O Cofecub financia missões de curta duração para mobilidade estudantil, no entanto, não houve um equilíbrio na demanda.

Por fim, a internacionalização proporciona também trocas de conhecimento, fortalece redes de pesquisa e colaboração institucional. Sendo assim, no cenário institucional do pesquisador, optou-se em elencar a categoria “Resultados – Projetos conjuntos entre Brasil e França”. Entende-se que essa categoria abrange resultados específicos para o pesquisador, decorrentes das ações do projeto conjunto. Para os pesquisadores, os resultados mais relevantes foram:

Conseguimos (pesquisadores da rede do projeto) desenvolver nossas pesquisas em laboratórios de ponta na França, pesquisas que seriam muito difíceis de desenvolver no Brasil.

Nossos bolsistas (doutorado e pós-doutorado) que eram ligados diretamente à pesquisa do projeto, foram agraciados com a Coorientação de pesquisadores de alto nível da França.

Tivemos um aumento significativo na produção de artigos em revistas de ponta e de renome internacional e com isso conseguimos divulgar rapidamente o resultado de nossas pesquisas.

Publicamos com a equipe francesa artigos relacionados à nossa pesquisa.

No bloco de perguntas fechadas, que verifica a ocorrência de ações do coordenador durante a vigência do projeto sobre o fomento recebido, assim como a relevância do item avaliado (menor relevância: 1-2, média relevância: 3 e alta relevância: 4-5), para alcançar os objetivos propostos em seu projeto, durante a vigência de quatro anos, observou-se que: ao serem questionados se os recursos recebidos pela Capes foram suficientes para realizar a plena execução dos objetivos propostos no projeto, 64% dos coordenadores informaram que o valor do fomento foi suficiente para realizar o proposto. Nesse sentido, a relevância média para esse item foi baixa (1 a 2). Relacionado a esse questionamento, 58% não receberam contrapartida de financiamento dos parceiros franceses para concluir as ações propostas no projeto e destes consideram baixa a relevância desse item (1 a 2).

Já os 36,4% dos coordenadores de projeto que informaram que o valor do fomento para realizar as ações previstas no projeto não foi suficiente, relatam que a relevância desse item para a execução do projeto foi alta (4 a 5). Relacionado a esse questionamento, 42% informaram que receberam contrapartida de financiamento do parceiro francês para executarem as ações previstas no projeto e, nesse sentido, esse item foi avaliado com alta relevância (4 a 5).

Questionou-se se os resultados obtidos no projeto foram diferentes dos objetivos previstos inicialmente e 83,67% dos coordenadores responderam que concluíram suas atividades conforme previsto no projeto. Já os coordenadores que modificaram os objetivos iniciais propostos no projeto estão entre 17%, e



relacionado a esse item, apenas 3% dos coordenadores informaram que o valor do fomento foi o motivo para essa alteração. Sendo assim, conclui-se que o financiamento não é o quesito de maior peso para serem modificados os objetivos de um projeto (relevância de 1 a 2).

No que diz respeito aos acordos com universidades francesas e outros países, parcerias internacionais e pesquisas conjuntas, 63% dos coordenadores responderam que realizaram essas ações e que na opinião dos coordenadores estas são um fator alto de relevância (4). Quanto à participação dos coordenadores em congressos, seja como ouvinte e ou em apresentação de trabalhos, 81% marcaram a participação, no entanto, na avaliação da importância, esse item obteve uma avaliação média (3 a 4).

Por fim, 58% dos coordenadores responderam que ocorreram atividades inovadoras e, por consequência, a inserção internacional da instituição no processo de internacionalização na Universidade, item avaliado como de alta relevância (4-5). Quanto aos questionamentos relacionados aos resultados do projeto e sua relevância, os coordenadores, em sua maioria, ou seja, 92%, responderam que realizaram produção intelectual e elencaram a capacidade técnica como fator mais relevante do resultado do projeto (5).

Um dos intuitos do programa Capes-Cofecub é financiar projetos conjuntos de pesquisa e dentre os produtos previstos está a publicação científica dos resultados dessa cooperação internacional. Para essa pesquisa, optou-se em considerar a produção científica dos coordenadores, mais um ano, além dos quatro da vigência normal do projeto. Foi observado que a produção científica continua após a finalização do projeto, decorrente dos resultados das pesquisas que iniciaram nos anos anteriores.

Como base de análise do quantitativo de produção científica dos pesquisadores brasileiros, é importante citar o levantamento realizado com base na plataforma do *InCites*, durante o período de 2011 a 2016 (Figura 5).

Esse Relatório, intitulado *Research in Brazil* (2017), apresenta elementos que corroboram significativa melhora de desempenho da pesquisa brasileira. O Brasil é o 13º maior produtor de publicações de pesquisa (*papers*) em nível mundial e seus resultados de pesquisa crescem anualmente. Os dados analisados foram obtidos do *InCites*, plataforma analítica baseada nos

documentos (artigos, trabalhos de eventos, livros, *sites* e estruturas químicas, compostos e reações) indexados na base de dados multidisciplinar *Web of Science*, editada pela *Clarivate Analytics* (anteriormente produzida pela *Thomson Reuters*).

Importante salientar que a avaliação da qualidade acadêmica de um cientista é possibilitada por meio de sua produção científica e os resultados da pesquisa científica representam a contribuição de um pesquisador, que é utilizada para estimar a sua autoridade, o seu crédito e o seu valor e como medida para avaliar o seu reconhecimento ou sua reputação junto à comunidade científica (MUGNAINI, 2006).

Figura 5 – Impacto mundial da citação do Brasil (2011 a 2016)

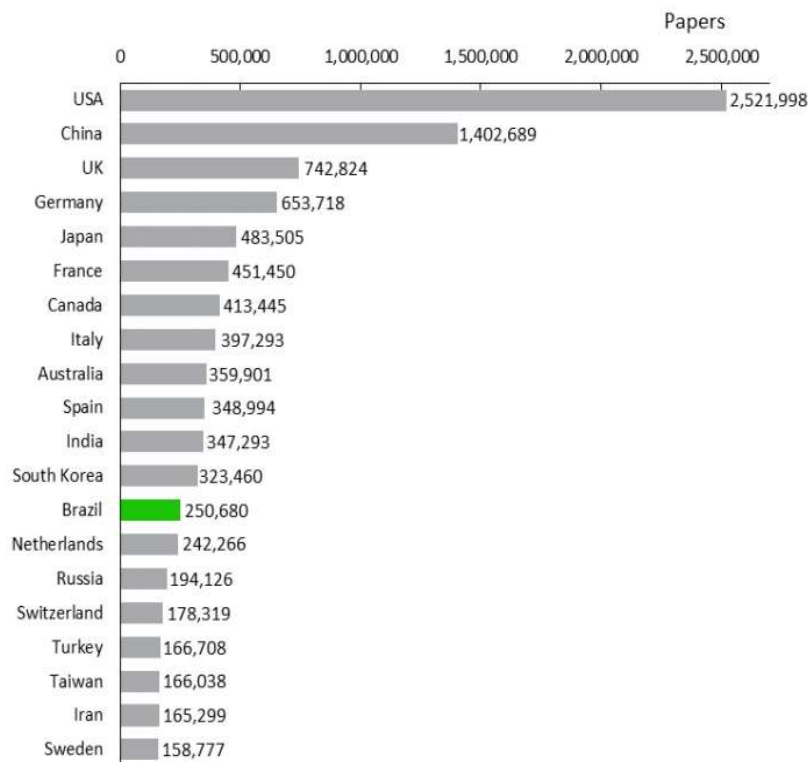


Figure 1. Papers added to Web of Science 2011 - 2016

Fonte: *Research in Brazil* (2017).

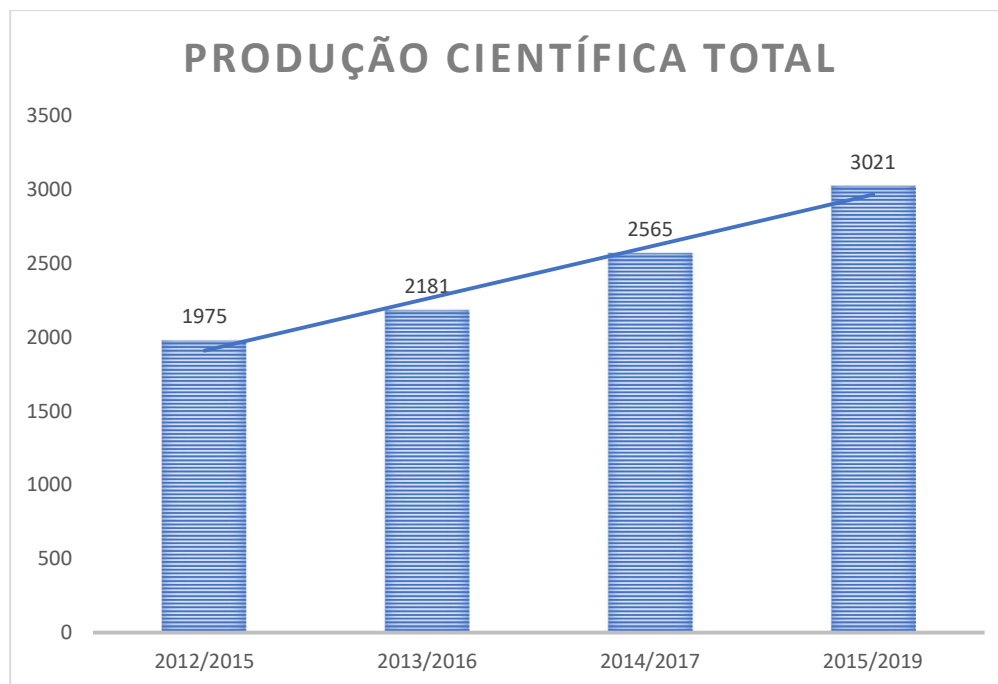
Tomando como base essas informações, nos currículos *Lattes* dos 140 coordenadores de projetos, durante o período de 2012 a 2019, verificou-se uma produção científica total de documentos<sup>79</sup> de 9.746. O Gráfico 14 mostra a crescente produção científica total no decorrer da cooperação internacional.

Todo esse trabalho conjunto é de extrema importância para potencializar o resultado do programa. No entanto, o artigo científico é a forma de comunicação e divulgação mais utilizada em diversas áreas da ciência, apoiado

<sup>79</sup> Foram relacionados artigos, livros, capítulos de livros, textos em jornais ou revistas, trabalhos completos publicados em anais, resenhas ou resumos publicados em anais, apresentação em conferências ou palestras, e outros.

na certificação pelos pares e na rapidez na veiculação de informações (MUGNAINI; CARVALHO; CAMPANATTI-OSTIZ, 2006).

Gráfico 14 – Produção científica total dos Coordenadores de projetos Capes/Cofecub por quadriênio (2012 a 2019)



Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* (2019).

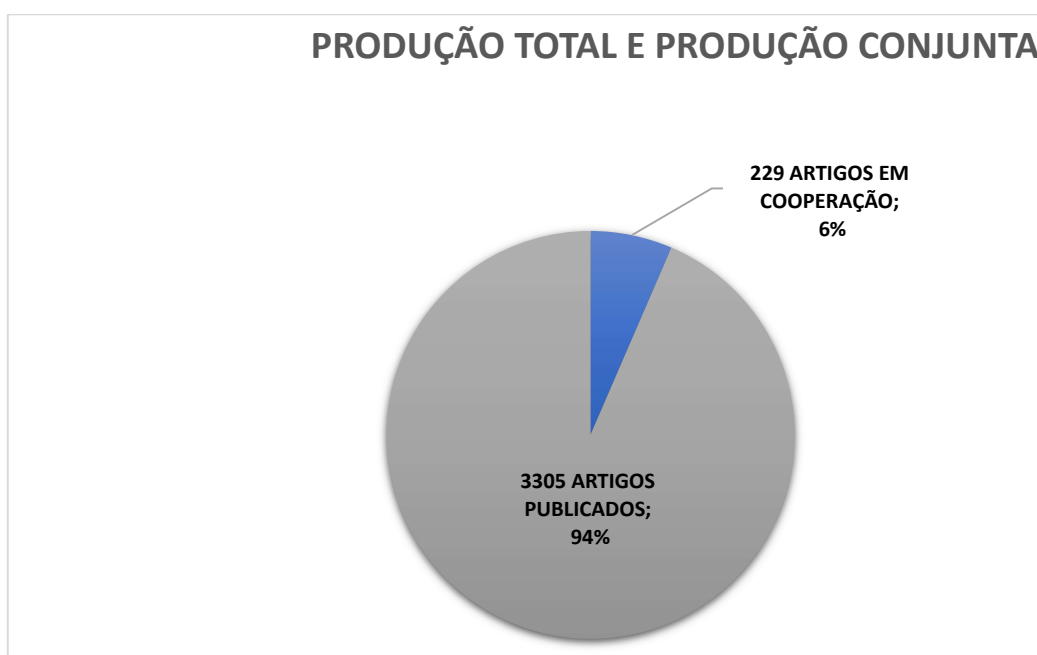
No levantamento seguinte, optou-se por observar somente o número total de artigos publicados pelos coordenadores dos projetos durante o período de 2012 a julho de 2019. Foi encontrado um montante de 3.534 artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais.

Dessas publicações, realizou-se um filtro para conhecer o número de artigos publicados de forma conjunta, ou seja, entre os coordenadores brasileiros e franceses, encontrando-se, então, 229 artigos do montante de 3.305, ou seja, 6% desse total são decorrentes de produção conjunta (Gráfico 15). Importante ressaltar que a quantidade de artigos publicados e a qualidade dessas publicações são utilizadas como indicadores para realizar a avaliação das atividades e desempenho científico de um pesquisador, de um programa de pós-graduação (YAMAMOTO; TOURINHO; BASTOS; MENANDRO, 2012). Os indicadores são instrumentos que, bem utilizados, dentro dos limites impostos

pela técnica quantitativa de avaliação da ciência, podem funcionar como um filtro de controle de qualidade, dando acesso à estrutura e ao orientando quanto à direção das políticas de gestão institucional.

Os indicadores bibliométricos têm sido usados na avaliação da produção científica e são gerados a partir de “[...] artigos científicos publicados em periódicos considerados de qualidade internacional e que refletem a produção científica de uma determinada comunidade” (PINTO *et al.*, 2010, p. 201).

Gráfico 15 – Produção Científica Total e Produção Conjunta (BR-FR) dos Coordenadores de projetos Capes/Cofecub durante o período de 2012 a 2019



Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* e *InCites* (2019).

A principal motivação para a publicação de artigos científicos é o de comunicar o conhecimento, prática que reflete no surgimento e na materialização do processo de transformação da informação científica de um cientista para outro, de maneira que o significado científico da informação possa ser apreciado (POBLACION; OLIVEIRA, 2006). Além disso, os autores dos artigos buscam o reconhecimento e o prestígio profissional e da instituição a qual estão vinculados.

Para isso, o cientista ou seu grupo de pesquisa realiza o processo de construção da informação, apresentando-a de maneira lógica, retirando dados irrelevantes e, de maneira sintética, integrando-a a outras informações relevantes já existentes. Por fim, o pesquisador procura exhibir os resultados de seu trabalho em importantes canais de comunicação formal da ciência, divulgação fundamental para os avanços da comunidade científica (GARVEY, 1979; MEADOWS, 1999).

Como mostrado anteriormente, mesmo os artigos científicos sendo o meio mais relevante de divulgação da produção científica, cada área de conhecimento utiliza diferentes veículos para divulgar seus resultados. Os livros, por exemplo, são muito utilizados para publicação de trabalhos nas áreas de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas.

Já nas áreas tecnológicas, há maior tendência de comunicação dos resultados por meio de artigos de periódicos e das demais tecnologias em anais de congresso (GARVEY, 1979; MEADOWS, 1999; MUELLER, 2005). Nesse estudo, utilizou-se apenas o levantamento dos artigos publicados de forma conjunta, ou seja, entre os coordenadores de projetos brasileiros e franceses, uma vez que o foco é a avaliação do resultado da Cooperação Conjunta do Programa Capes/Cofecub.

Na Tabela 5 é possível verificar a produção conjunta total dos coordenadores de projetos nos editais de 2012, 2013, 2014 e 2015. Esse levantamento engloba todas as áreas de conhecimento das pesquisas no decorrer dos quatro anos de vigência de cada edital, considerando as produções científicas que ocorreram entre os coordenadores brasileiros e franceses, por mais um ano além da vigência do projeto.

Importante salientar que nesse estudo foram considerados somente os artigos que foram produzidos de forma conjunta, com publicações com Fator de Impacto avaliado e indexado no JCR, e publicadas em periódicos de alta relevância.

Essa avaliação mostra que os pesquisadores brasileiros tiveram a oportunidade, devido à publicação conjunta, de aumentar sua visibilidade e disseminação de suas pesquisas em revistas científicas no âmbito nacional e/ou internacional. Esse tipo de publicação dá credibilidade e mérito às pesquisas

realizadas pelos coordenadores brasileiros na comunidade científica internacional.

Ao se analisar a Tabela 5, que demonstra a evolução do número de publicações conjuntas com FI avaliado e indexado pelo JCR, observa-se que no ano de 2012 não houve publicações conjuntas ou as publicações não obtiveram FI.

Esse fato faz com que a composição entre o primeiro ano do Edital de 2012 e o último período que foi acrescentado do edital de 2015, ou seja, até julho do ano de 2019, ocorra uma média entre os editais, havendo equilíbrio entre o começo e o final da análise.

Tabela 5 – Evolução das publicações de artigos em Cooperação Conjunta (2012 a 2019)

EVOLUÇÃO DAS PUBLICAÇÕES DE ARTIGOS EM COOPERAÇÃO	
ANO	Nº DE ARTIGOS PUBLICADOS
2012	0
2013	12
2014	21
2015	53
2016	46
2017	53
2018	34
2019 (julho)	10
Total	229

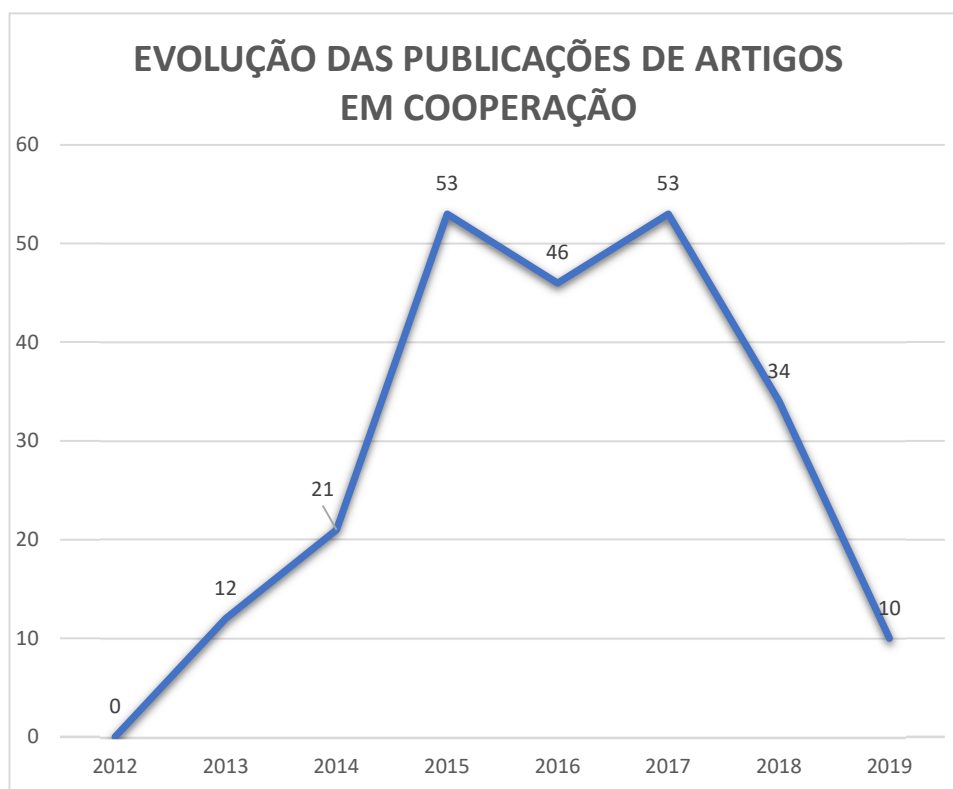
Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* e *InCites* (2019).

No Gráfico 16, é possível visualizar de forma concreta a evolução da produção científica entre os coordenadores brasileiros e franceses de projetos. Observa-se que a partir de 2012, com a criação do Programa Ciência sem Fronteiras e em decorrência do investimento realizado pelo governo federal,

houve a promoção direta e indireta da internacionalização das universidades brasileiras, por meio do fomento à cooperação educacional, científica e tecnológica, bem como pelo estabelecimento de novas cooperações com universidades de ponta e formação de novas redes de pesquisas.

Dessa forma, a parceria entre instituições de ensino e de agências de fomento é um dos principais resultados da internacionalização, pois permite trocar conhecimentos, enriquecer projetos desenvolvidos e ampliar a divulgação deles com publicações de artigos e citações. No entanto, não houve uma curva crescente de publicações e observa-se que ocorreram oscilações de publicações conjuntas no decorrer dos anos e dos editais.

Gráfico 16 – Evolução das publicações de artigos em Cooperação (2012-2019)



Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* e *InCites* (2019).

Observa-se que a partir de meados de 2017, ocorreu uma queda na produção conjunta, coincidindo com os cortes no orçamento, que incidiram nas



verbas do Ministério da Educação e, conseqüentemente, na Capes, o que, como um todo, comprometeu o pagamento das bolsas de pós-graduação, de formação de professores e de cooperação internacional oferecidas no Brasil. Considerando que esse levantamento considerou as publicações até julho de 2019, certamente o número final de publicações será mais elevado.

A fim de facilitar a organização das informações coletadas sobre as áreas de conhecimento nas quais os artigos científicos foram publicados, optou-se em utilizar as áreas de avaliação da pós-graduação empregadas pela Capes no processo das avaliações quadrienais. Em 2019, a Capes, com o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação, agregou as 49 áreas de avaliação, por critério de afinidade, em dois níveis: primeiro nível: Colégios e segundo nível: Grandes Áreas.

As áreas são distribuídas em três Colégios e nove Grandes Áreas:

- Colégio de Ciências da Vida, com três grandes áreas: Ciências Agrárias<sup>80</sup>, Ciências Biológicas<sup>81</sup> e Ciências da Saúde<sup>82</sup>.
- Colégio das Humanidades, com três grandes áreas: Ciências Humanas<sup>83</sup>, Ciências Sociais e Aplicadas<sup>84</sup> e Linguística, Letras e Artes<sup>85</sup>.
- Colégio de Ciências Exatas, Tecnológica e Multidisciplinar, com três grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra<sup>86</sup>, Engenharias<sup>87</sup> e Multidisciplinar<sup>88</sup>.

Conforme exposto acima, no Gráfico 17, mostra-se o levantamento do número de publicações de artigos organizados por Colégios. Observa-se que o

---

<sup>80</sup> Abrange as áreas das Ciências dos Alimentos, Ciências Agrárias I, Medicina Veterinária, Zootecnia e Recursos Pesqueiros.

<sup>81</sup> Abrange as áreas de Biodiversidade e Ciências Biológicas I, II e III.

<sup>82</sup> Abrange as áreas de Educação Física, Farmácia, Medicina I, II e III, Enfermagem, Odontologia, Nutrição e Saúde coletiva.

<sup>83</sup> Abrange as áreas de Antropologia, Arqueologia, Ciência Políticas e Relações Internacionais, Ciência da Religião, Teologia, Educação, Sociologia, Psicologia, História e Geografia.

<sup>84</sup> Abrange as áreas de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, Arquitetura, Urbanismo e Design, Comunicação e Informação, Direito e Economia, Planejamento Urbano e Regional, Demografia e Serviço Social.

<sup>85</sup> Artes, Linguística e Literatura.

<sup>86</sup> Abrange as áreas de Astronomia e Física, Ciência da Computação, Geociência, Matemática, Probabilidade e Estatística e Química.

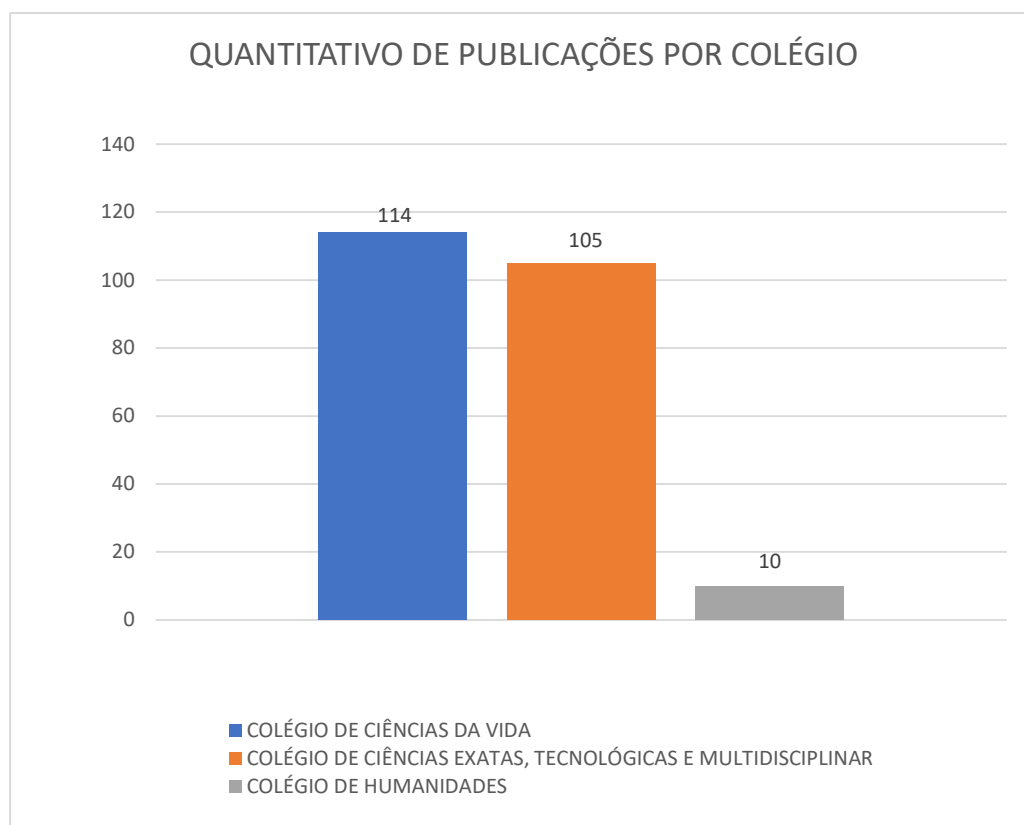
<sup>87</sup> Abrange as áreas de Engenharia I, II, III e IV.

<sup>88</sup> Abrange as áreas de Biotecnologia, Ciências Ambientais, Ensino, Interdisciplinar e Materiais.

número mais elevado de publicações foi no Colégio de Ciências da Vida, seguindo de publicações no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e multidisciplinar e um número muito baixo no Colégio de Humanidades.

Nesse sentido, os estudos realizados por Nascimento (2013), já naquele período, corroboram com o atual levantamento, pois mostram a prevalência de publicações de artigos pelos brasileiros nas áreas de Ciências da Vida, seguidas da área das Ciências Exatas. Segundo o autor, esse salto quantitativo de publicação de artigos costuma ser atribuído a um conjunto de fatores institucionais complementares, que se desenvolveram ao longo de décadas no Brasil. Destacam-se o financiamento por meio de agências federais e estaduais, a intensificação da formação em nível de pós-graduação e os sistemas meritocráticos de avaliação desse nível de ensino.

Gráfico 17 – Quantitativo de publicações de artigos por colégios/áreas



Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* e *InCites* (2019).

Já no que diz respeito à qualidade de um artigo, essa é mensurada por meio do número de citações que uma publicação de pesquisa (*paper*) recebe, levantamento que reflete o impacto que teve em pesquisas posteriores. As publicações científicas citam documentos anteriores para validar uma contribuição intelectual. Portanto, pode-se dizer que uma publicação (ou uma coleção de publicações) com uma contagem de citações mais elevada teve um impacto maior no campo de conhecimento ao qual se relacionou. No entanto, as taxas de citação também dependem da área de pesquisa e da idade de uma publicação científica (os documentos mais antigos tiveram mais tempo para obter citações em comparação aos mais recentes).

Para explicar esses fatores, a contagem de citações de publicações foi normalizada em relação à média mundial de citações esperada para o campo de conhecimento e o ano de publicação. Para se ter um parâmetro de comparação com o esse estudo, abaixo são informados os dados obtidos no Relatório<sup>89</sup>. Nele, o termo “impacto de citação” é usado para referir-se à contagem média de citações normalizadas para uma publicação científica ou grupo de documentos, em vez da contagem média de citações por publicação científica (*paper*). O impacto da citação do Brasil historicamente foi abaixo da média mundial, mas aumentou mais de 15% em relação aos últimos seis anos (CLARIVETE, 2017).

---

<sup>89</sup> Relatório da Clarivate para a Capes revela panorama da produção científica do Brasil (2011-2016). Disponível em: <http://www.sibi.usp.br/?p=19110>. Acesso em: setembro/2019.

Figura 6 – O impacto da citação do Brasil (2011 a 2016)

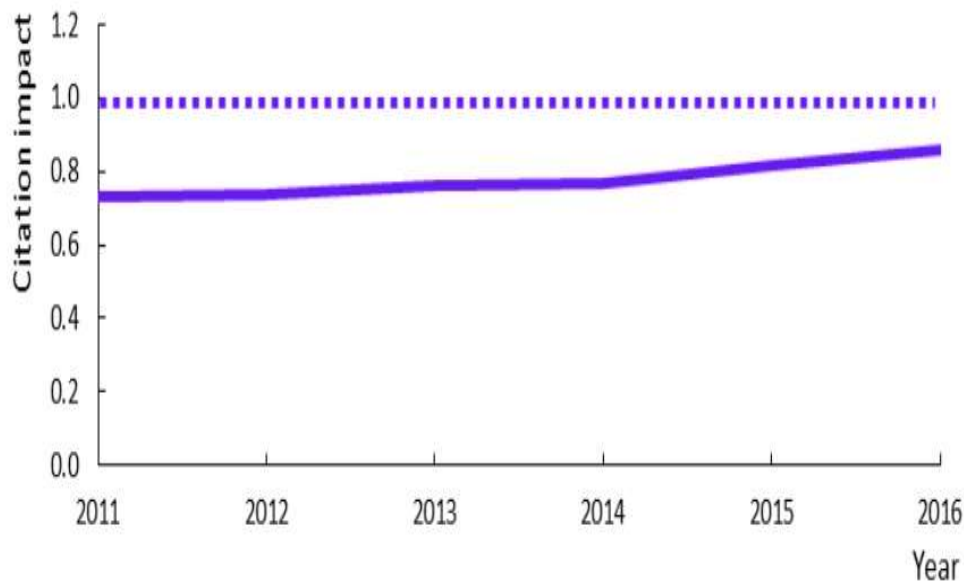


Figure 3 Citation impact for Brazil 2011 – 2016 (world average marked by the dotted line).

**Fonte:** Relatório da Clarivate. Disponível em: <http://www.sibi.usp.br/?p=19110>. Acesso em: setembro/2019.

Nesse estudo, foi realizada a análise do fator de impacto dos artigos publicados pelos coordenadores brasileiros em conjunto com os coordenadores franceses, durante o período de quatro anos de vigência de cada um dos editais e considerando mais um ano após o término em todas as áreas de conhecimento, agrupados por Colégios.

O Gráfico 18 mostra a evolução do FI dos artigos publicados no Colégio Ciências da Vida, que engloba as grandes áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Vida. Durante o período avaliado, foram publicados conjuntamente 114 artigos.

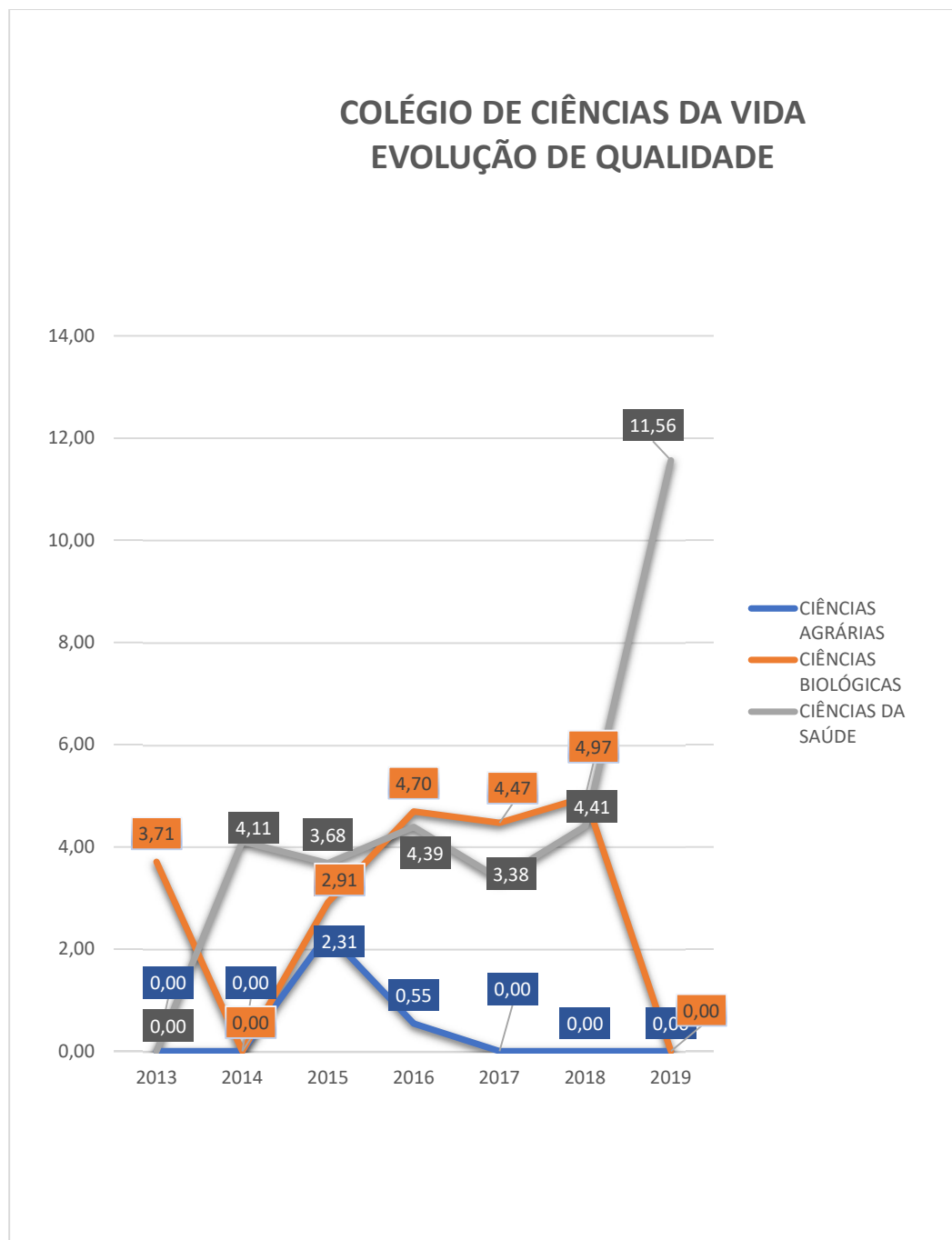
No levantamento da média por ano do FI dos artigos publicados da Grande área Ciências Agrárias, foram publicados conjuntamente cinco artigos, sendo quatro da área de agronomia e um da área de medicina veterinária. Observou-se que não ocorreram publicações no período de 2012 a 2014. No ano de 2015, a média anual do FI dos artigos obteve uma curva crescente de

2,31, no entanto, em 2016, o FI dos artigos sofreu queda e chegou a 0,55. Nos anos 2017, 2018 e 2019, constatou-se a mesma situação dos primeiros anos iniciais da amostra da avaliação, pois até o mês de julho os coordenadores não publicaram artigos.

Na área de Ciências Biológicas, foram publicados conjuntamente 43 artigos, sendo 25 da área de microbiologia, seis nas áreas de biologia celular e biologia marinha e seis na área de farmacologia e imunologia. Observou-se que não ocorreram publicações no ano de 2012 e que a média do FI dos artigos publicados no ano de 2013 foi de 3,71, já no ano de 2014, os coordenadores não publicaram artigos conjuntos. No ano de 2015, a média do FI dos artigos diminuiu se comparada ao ano de 2013, para 2,91. Já nos anos de 2016, 2017 e 2018, a média anual do FI ficou em torno de 4,71. No ano de 2019, até o mês de julho, não ocorreram publicações conjuntas.

Na área de Ciências da Saúde, foram publicados conjuntamente 66 artigos, sendo 25 da área de neuropsicologia, 20 na área de medicina tropical, seis nas áreas de genética e multidisciplinar, quatro na área de microbiologia, três na área de nutrição e dois na área de bioquímica molecular. Nos anos de 2012 e 2013 não ocorreram publicações conjuntas e somente a partir do ano de 2014 a média anual de FI dos artigos publicados foi de 4,11. Já no ano de 2015, a média anual do FI sofreu uma pequena queda e foi de 3,68, e no ano 2016 a média anual de FI dos artigos elevou-se para 4,39. No ano de 2017, a média anual dos artigos foi de 3,38, no ano de 2018 a média anual dos artigos sofreu um aumento para 4,41 e até o mês de julho de 2019, a média do FI dos artigos elevou para 11,56.

Gráfico 18 – Colégio de Ciências da Vida – Evolução da Qualidade – Fator de Impacto



Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* e JCR, (2019).

O Gráfico 19 mostra a evolução do FI dos artigos publicados no Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, que engloba as grandes

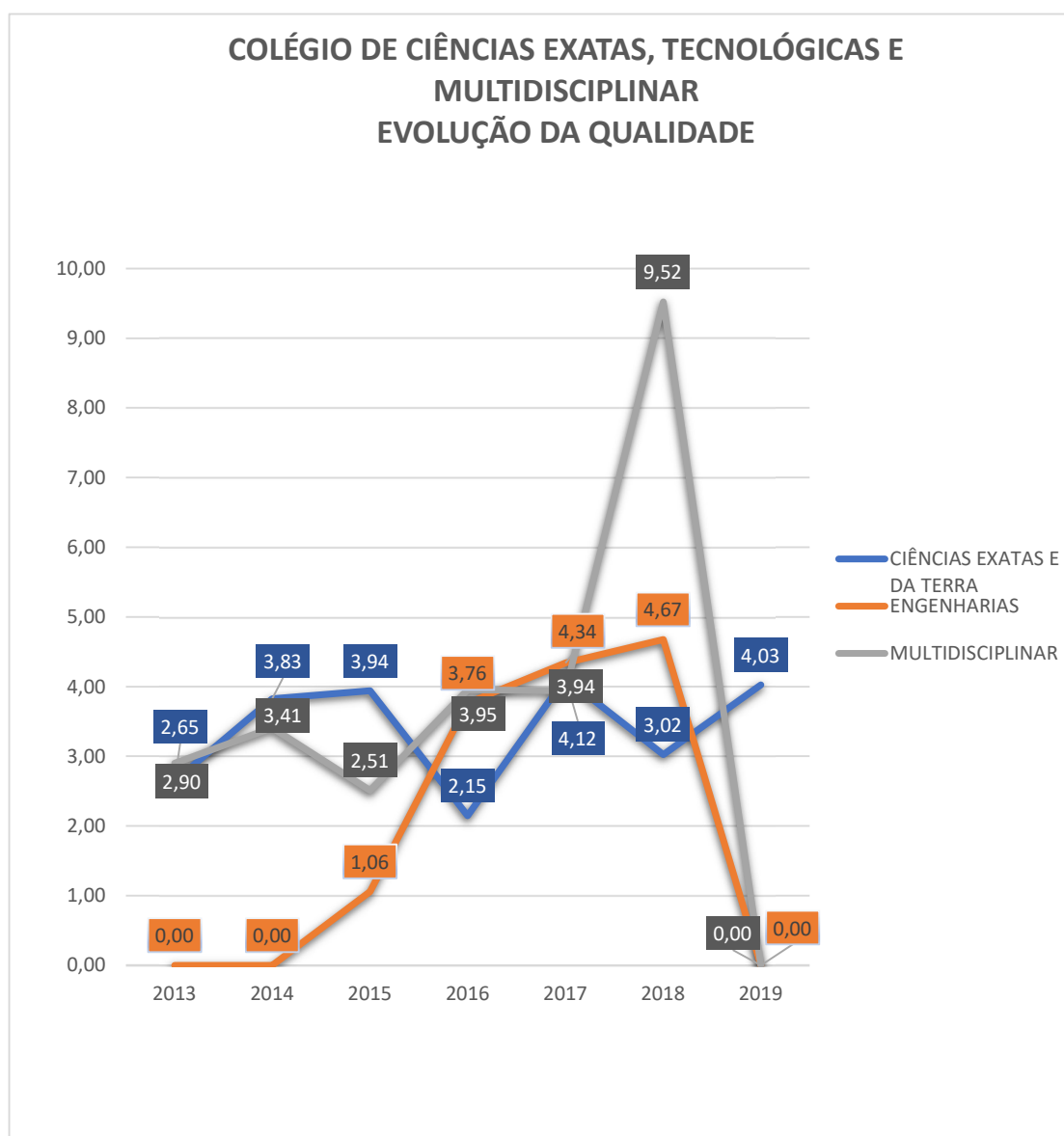
áreas de Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinar. Durante o período avaliado, foram publicados conjuntamente 105 artigos.

Na grande área Ciências Exatas e da Terra, foram publicados conjuntamente 73 artigos, sendo 33 da área de química, 22 na área de física e astrofísica, dez na área de geologia, quatro nas áreas de ciência da computação e em matemática. Observou-se que não houve publicação de artigos conjuntos no ano de 2012 e que ocorreu uma curva crescente na média anual do FI das publicações, pois a partir de 2013 a média anual de FI foi de 2,65, passando, em 2014 para 3,83 e, sucessivamente, em 2015, para 3,94 de média anual de FI. Já em 2016, os artigos publicados obtiveram uma queda na média anual para 2,15, subindo novamente a partir do ano de 2017 para 4,12, chegando até julho de 2019 na média de 4,03.

Já na grande área de Engenharias, foram publicados conjuntamente 16 artigos, sendo seis da área de engenharia química, cinco na área de engenharia de materiais, três na área de ciência da computação e dois na área de engenharia civil. Observou-se que não ocorreram publicações conjuntas de artigos durante o período de 2012 até 2014. A partir de 2015, ocorreram publicações de artigos conjuntos, começando timidamente com a média anual de FI de 1,06; passando em 2016 para 3,76; em 2017 para 4,34 e, em 2018, para 4,67 de média anual de FI. No entanto, até o mês de julho de 2019, não ocorreram publicações conjuntas.

Na grande área Multidisciplinar foram publicados conjuntamente 16 artigos, sendo seis na área multidisciplinar, quatro na área de biotecnologia e três nas áreas de bioquímica e oceanografia. Observou-se que não ocorreram publicações conjuntas de artigos durante o período de 2012. A partir de 2013, ocorreu uma curva crescente da média anual do FI dos artigos publicados, de 2,90 para 3,41 em 2014; 3,95 em 2016; 3,94 em 2017; chegando ao ano de 2018 com a média anual FI de 9,52. No entanto, em 2019, até o mês de julho, não ocorreram publicações.

Gráfico 19 – Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Evolução da Qualidade – Fator de Impacto



Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* e JCR (2019).

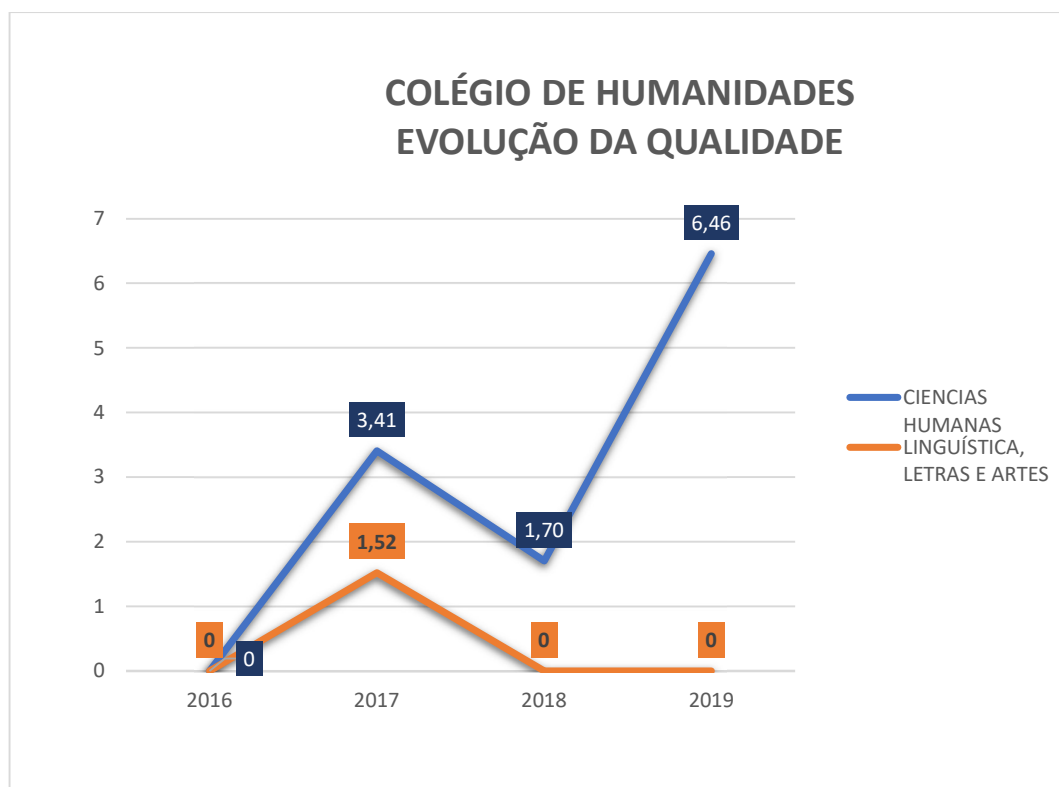
O Gráfico 20 mostra a evolução do FI dos artigos publicados no Colégio de Humanidades, que engloba as grandes áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Durante o período avaliado, foram publicados conjuntamente dez artigos, mas, por terem somente publicações anuais, não foi realizada a média anual, sendo considerado o valor unitário de cada publicação.



Na grande área de Ciências Humanas, foram publicados conjuntamente seis artigos, sendo dois da área de Educação e quatro da área de Geociências. Nos anos de 2012 a 2016, ocorreram duas publicações conjuntas, no entanto não obtiveram avaliação com FI. Já a partir do ano de 2017, ocorreu uma curva oscilante, passando de 3,41 de FI, caindo para 1,70 e subindo para 6,46 de FI até julho de 2019.

Na grande área Linguística, Letras e Artes, foram publicados, conjuntamente, quatro artigos, sendo todos da área de Linguística. Nos anos de 2012 a 2016, ocorreu uma publicação conjunta, no entanto não obteve avaliação com FI. Somente no ano de 2017 ocorreu publicação com o FI de 1,52. Já nos anos de 2018 a julho de 2019, não ocorreram publicações conjuntas.

Gráfico 20 – Colégio de Humanidades. Evolução da Qualidade – Fator de Impacto



Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma *Lattes* e JCR, (2019).

Para compreender mais profundamente a análise das oscilações do Fator de Impacto dos artigos que ocorrem a cada ano, é primordial entender o estudo

realizado por Garfield (1999), que explica a influência do tempo de publicação de um artigo e seu Fator de Impacto. O estudo mostra que o índice de citação imediata mede a velocidade com que os artigos de um periódico são citados a partir da sua data de publicação. Para calcular esse índice, Amin e Mabe (2000) explicam que basta dividir a quantidade de citações recebidas por um periódico em um determinado ano pelo número de artigos que foram publicados nesse mesmo ano. Ou seja, esse índice demonstra a rapidez com que um trabalho é citado, sendo que quanto menor o tempo transcorrido da publicação de um documento e sua citação em outros, maior será o valor do FI (STREHL, 2005).

Para Garfield (1999), um artigo típico é mais frequentemente citado durante os dois anos subsequentes à sua publicação. O autor observou que de 21% a 25% das referências correspondem a trabalhos publicados nos três últimos anos, ou são ainda mais recentes. Todavia, essa proporção de citações a referências recentes depende da área em que os trabalhos são publicados. Isso se deve ao fato de que as áreas apresentam taxas diferenciadas de obsolescência<sup>90</sup>. Em outras palavras, pode-se dizer que o tempo de pertinência dos conhecimentos produzidos varia de acordo com o ritmo de atualização de cada um dos diversos ramos do saber, apresentando invariavelmente reflexo na idade das referências citadas nas publicações.

Sancho (1990) explica que a proporção de citações a referências recentes depende da área em que os trabalhos são publicados. Cada área de conhecimento apresenta taxas diferenciadas de obsolescência, ou seja, o tempo de “vida” dos conhecimentos produzidos se difere dependendo do ritmo de atualização de cada uma das diversas ramificações dos saberes, refletindo na idade das referências citadas nas publicações. A diminuição da utilização da informação é gradativa e pode ocorrer das seguintes causas: informação válida, mas substituída por outra mais moderna; informação válida, mas em um campo de informação decrescente; ou informação mais não válida.

---

<sup>90</sup> O termo obsolescência significa tornar-se obsoleto. É o processo ou estado daquilo que está em curso de se tornar ultrapassado ou que perdeu a utilidade e que, conseqüentemente, caiu em desuso.

Garfield (1999) discorre ainda que quanto maior o número de referências recentes citadas nos artigos de um dado periódico, maior é o ritmo de obsolescência das informações por ele veiculadas e vice-versa. Utilizando-se essa abordagem, fica ainda mais evidente a relação existente entre obsolescência e FI. Se o cálculo do indicador é feito com base nos dados das citações feitas aos artigos nos três primeiros anos após a publicação, as áreas como as Ciências Sociais e Humanidades e os setores da Ciência Aplicada, como as Engenharias e a Computação, que apresentam altíssima proporção de trabalhos que não são citados nos cinco primeiros anos após sua publicação, terão conseqüentemente impacto muito menor do que as publicações das disciplinas de Ciências Biológicas e Física, que geralmente são citadas assim que publicadas. Com base nessas informações justificam-se as variáveis e as quedas da média anual dos artigos FI das áreas de Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Engenharias, e um aumento considerável no FI da média anual dos artigos publicados nas áreas de Ciências Biológicas, Física e Química.

Na última etapa da avaliação sobre a qualidade dos trabalhos produzidos em colaboração conjunta, foi realizado um levantamento sobre a classificação de citações de periódicos e sua pontuação do Quartil. Nesse levantamento, foi classificado a qual quartil pertenciam as revistas, em suas mais diversas áreas, nas quais os coordenadores de projetos brasileiros e franceses tinham publicado seus artigos. Tomando como base os dados do Fator de Impacto (FI), o *Journal Citation Reports* (JCR), publicado pela Thomson Reuters, foi possível verificar os *rankings* anuais dos periódicos científicos e de ciências sociais, nas categorias relevantes para o periódico. No entanto, os artigos não são associados a uma única categoria de assunto ISI (pelo menos, nem sempre) e, portanto, foi considerada toda a gama de classificações quartil da revista (FBK, 2018).

Seguindo essa linha, é importante explicar que um escore quartil está associado a qualquer artigo publicado em periódicos classificados pelo FI, distribuindo uniformemente uma massa unitária sobre o quartil da revista na qual o artigo foi publicado (para aquele ano). As pontuações de quartil podem finalmente ser acumuladas para todos os artigos publicados em um determinado

ano, fornecendo visões sintéticas em subáreas, derivadas das grandes áreas (FBK, 2018).

Os *rankings* do quartil são derivados para cada revista em cada uma de suas categorias de assunto, de acordo com o quartil da distribuição de FI que a revista ocupa para essa categoria de assunto. Eles são usados para melhorar a comparabilidade entre publicações dentro de cada área, e derivam da divisão por quatro da lista total das revistas indexadas para cada área. Na base de dados JCR, o Q1 denota o *top* 25% da distribuição dos fatores de impacto, o Q2 para a posição de médio-alta (entre 25 e 50%), o Q3 posição média baixa-baixo (50-75%), e Q4 a posição mais baixa (inferior a 25% da distribuição do FI) (FBK, 2018).

A pesquisa sobre o *ranking* das revistas foi realizada no *Scimago Journal & Country Rank*<sup>91</sup>, em uma visão geral, levando em consideração os três Colégios: Ciências da Vida, Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, e Humanidades, podendo-se observar que das 229 publicações conjuntas realizadas, 168 delas foram publicadas em revistas que estão no Quartil 1, ou seja, revistas classificadas como “top”, representando 74% do montante. No Quartil 2, foram identificadas 42 publicações em revistas com a posição média “alta”, representando 18% do montante. Já no Quartil 3, foram identificadas sete publicações em revistas na posição média “baixo-baixo”, representando 3% do montante. Nesse levantamento, também encontramos 12 publicações com baixo Fator de Impacto ou que ainda não o possuem e, por esse motivo, não foram classificadas em nenhum Quartil, representando 5,24% do montante.

---

<sup>91</sup> Disponível em: <https://www.scimagojr.com/journalrank.php>. Acesso em: outubro/2019.

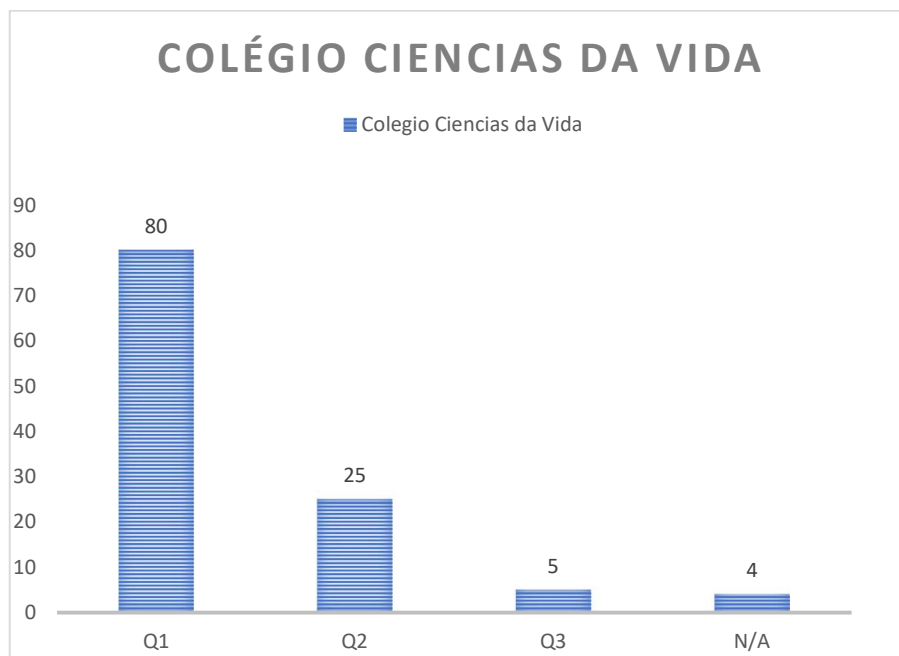
Gráfico 21 – *Ranking* geral por Quartil – Colégios de Ciências da Vida, Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e Humanidades (%)



Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma SCI (2019).

A partir dessa análise global, também foi realizada outra classificação das revistas pelo *ranking* dos Colégios, iniciando pelo de Ciências da Vida, seguido do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e por último o Colégio de Humanidades. Dessa forma, foi possível conhecer, especificamente, a qualidade das publicações de cada Colégio e de suas grandes áreas.

No Gráfico 22, é possível verificar o *ranking* das revistas nas quais foram publicados os artigos produzidos de forma conjunta do Colégio Ciências da Vida e de suas grandes áreas correspondentes, que são as Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde.

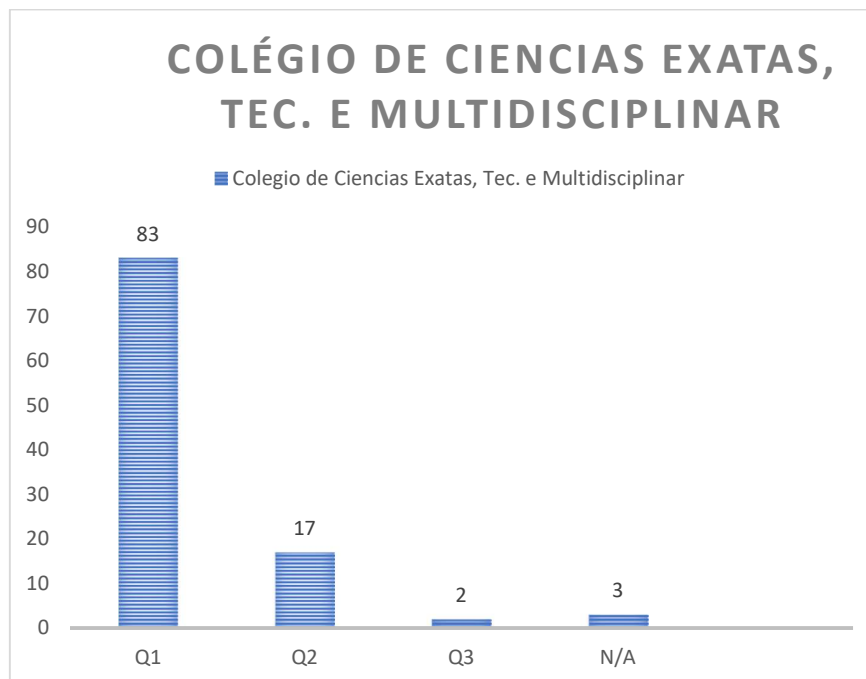
Gráfico 22 – *Ranking* por Quartil – Colégio de Ciências da Vida

Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma SCI (2019).

Das 104 publicações conjuntas de artigos, 80 foram em revistas pertencentes ao Quartil 1, 25 publicações foram em revistas pertencentes ao Quartil 2, somente cinco publicações no Quartil 3 e quatro publicações não foram classificadas em nenhum Quartil, devido a um baixo Fator de Impacto, por serem publicações recentes ou por não o possuírem. As grandes áreas que tiveram mais publicações de artigos em revista classificadas do Quartil 1 foram Ciências da Saúde, com 41 revistas, seguidas das Ciências Biológicas, com 37, e duas das Ciências Agrárias.

No Gráfico 23, foi possível conhecer o *ranking* das revistas nas quais foram publicados os artigos produzidos de forma conjunta do Colégio Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e de suas grandes áreas correspondentes, que são as Ciências Exatas e da Terra, Multidisciplinar e Engenharias.

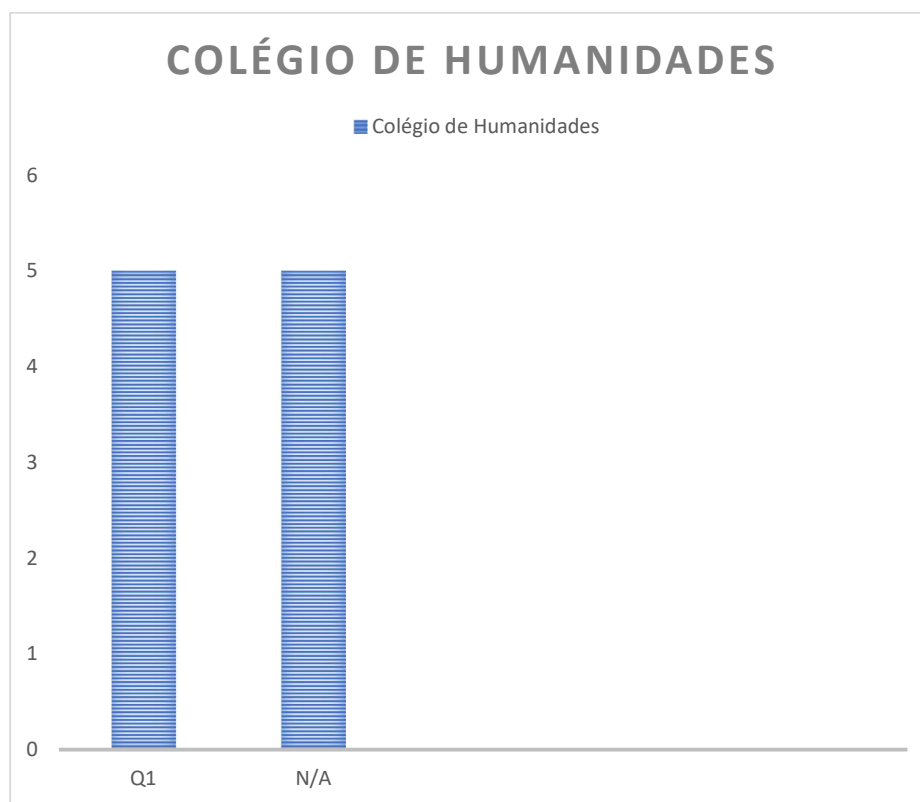
Gráfico 23 – *Ranking* por Quartil das revistas – Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar



Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma SCI (2019).

Observa-se que das 105 publicações conjuntas de artigos, 83 foram em revistas pertencentes ao Quartil 1; 17 publicações foram em revistas pertencentes ao Quartil 2; somente duas no Quartil 3 e três publicações não foram classificadas em nenhum Quartil, devido a um baixo Fator de Impacto, por serem publicações recentes ou por não o possuírem. As grandes áreas que tiveram mais publicações de artigos em revista do Quartil 1 foram Ciências Exatas e da Terra, com 55, seguidas das áreas Multidisciplinar e Engenharias, com 16.

No Gráfico 24, é possível verificar o *ranking* das revistas nas quais foram publicados os artigos produzidos de forma conjunta do Colégio de Humanidades e de suas grandes áreas correspondentes, que são as Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes.

Gráfico 24 – *Ranking* por Quartil das revistas – Colégio de Humanidades

Fonte: a autora, com base em microdados da Plataforma SCI (2019).

Observa-se que das dez publicações conjuntas de artigos, cinco foram publicados em revistas pertencentes ao Quartil 1, diferente do perfil das outras áreas, e cinco publicações não foram classificadas em nenhum Quartil devido a um baixo Fator de Impacto, por serem publicações recentes ou por não o possuírem. As áreas que tiveram mais publicações de artigos em revistas do Quartil 1 foram Ciências Humanas, com quatro.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desse estudo foi analisar o programa Capes-Cofecub, por meio de uma avaliação efetiva da Cooperação Conjunta entre os coordenadores de projetos brasileiros e franceses, a partir de 2012, até o edital 2015, que terminou sua vigência em 2018. O intuito foi conhecer a qualidade dos trabalhos desenvolvidos conjuntamente, especificamente, a relevância e a qualidade dos artigos científicos elaborados.

A tese defendida de que por meio da análise da produção científica conjunta desenvolvida entre os coordenadores brasileiros e franceses de projetos do Programa Capes-Cofecub possibilita-se uma avaliação qualitativa do Programa, considerando os indicadores de Eficiência, Eficácia e Efetividade, confirmou-se mediante os resultados obtidos no estudo.

Para tanto, foram contempladas as seguintes etapas da pesquisa: na primeira parte, buscou-se, por meio de um questionário, conhecer a opinião dos coordenadores de projetos brasileiros, o perfil dos coordenadores, a percepção sobre o financiamento recebido, as informações sobre o projeto e os resultados obtidos, bem como as dificuldades enfrentadas, as parcerias firmadas e, principalmente, as atividades científicas conjuntas resultantes dessa cooperação.

Acerca da idade média dos coordenadores brasileiros, a grande maioria é expertise e com práticas científicas, já participou algum tempo dos mecanismos de avanço da ciência, como também se volta ao ganho de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade) nesse meio. De acordo com Bourdieu (1983), o campo científico é o lugar das disputas concorrenciais, no qual o objetivo principal é a conquista da autoridade científica, ou seja, da capacidade técnica e do poder social, também conhecido por competência científica.

Em termos de gênero dos coordenadores brasileiros, durante o período pesquisado, contactou-se que a maioria dominante é masculina. Com base nesse resultado, transportando, portanto, o conceito de legitimidade às nuances da dominação masculina, a qual se pauta em leis andrógenas, Bourdieu (2007) alega que o paradoxo não está nas diferenças visíveis do corpo feminino ou

masculino que se dá partindo de uma visão androcêntrica e, sim, na instituição de características biológicas como sendo duas essências sociais hierarquizadas, que se legitimam e se naturalizam frente aos dominados (mulheres). Dito de outro modo, as diferenças biológicas são evocadas e mobilizadas no sentido de fundamentar as diferenças sociais e, por conta disso, elementos que engendram a distinção do ser masculino do ser feminino são enaltecidos e as semelhanças obscurecidas.

No que diz respeito às Unidades da Federação (UF) nas quais as instituições de ensino e ou de pesquisa em que os coordenadores de projetos estão vinculados e Universidades às quais os integrantes da rede do projeto são provenientes, na análise dos quatro editais que foram lançados entre 2012 a 2015, a concentração já era esperada e é nada mais que o espelho da concentração da produção técnico-científica no Brasil, pois cerca de 80% dos pesquisadores ligados aos diferentes grupos de pesquisa estão nas regiões Sudeste e Sul (CLARIVATE, 2017).

Quanto à formação de doutorado e pós-doutorado na França dos coordenadores do Programa Capes-Cofecub, os dados mostraram-se relevantes. No entanto, acredita-se que esse percentual seja superior aos resultados apresentados, pois uma modalidade muito utilizada no Brasil pela academia é o doutorado sanduíche e que, deste grupo analisado, infelizmente, não é divulgado na plataforma *Lattes* dos pesquisados, inviabilizando o montante demonstrado. Importante ressaltar que além do percentual de coordenadores que realizou seus estudos e pesquisas na França, existe um percentual ainda maior que, por intermédio dessa parceria, realizou, inclusive, suas pesquisas em outros países, como Estados Unidos, Inglaterra e Canadá. Nessa perspectiva, evidencia-se que durante a vigência da Cooperação entre o Brasil e a França ocorreu a abertura do país para outras cooperações e também se diversificaram as buscas por formação no exterior, fato que deve ser aprofundado nos encontros que ocorrem anualmente entre os coordenadores brasileiros e franceses de projetos.

Sobre os efetivos resultados da Cooperação Conjunta, especificamente da produção científica e da capacidade técnica dos participantes do projeto, observou-se nas respostas um olhar institucional, uma inquietação com o

fortalecimento da internacionalização da Universidade e com as futuras ações que poderão ser ainda desenvolvidas. Nesse sentido, uma das maiores preocupações dos coordenadores foi a respeito dos resultados dos programas de Cooperação Conjunta/Cooperação Internacional no processo de internacionalização da IES brasileira. Compreende-se bem toda essa expectativa, pois o aumento da influência das IES brasileiras no cenário nacional e internacional tem repercussões diretas na soberania e na credibilidade da IES. Essas possibilidades reforçam a posição do saber daqueles sujeitos, aumenta o respeito à produção do conhecimento e das informações produzidas por aquela Instituição.

Outro ponto muito enfatizado pelos coordenadores foi o reconhecimento internacional dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores e alunos envolvidos no projeto. Esse “reconhecimento” é visto como um ponto positivo para a Universidade e, conseqüentemente, para o seu processo de internacionalização. Na opinião dos coordenadores, esse processo de internacionalização foi direcionado ao fortalecimento institucional de programas da pós-graduação.

Ao se avaliar a internacionalização ativa e passiva, foi possível observar que não há uma política pública que contribua para o aumento expressivo dessas categorias. Conseguiu-se, por meio do Programa Capes-Cofecub, enviar alunos de doutorado e pós-doutorado para o exterior, a fim de realizar suas pesquisas e cursarem algumas disciplinas. No entanto, não há mecanismos fortes e contínuos para fomentar ambas e, em muitos relatos, identificam-se as dificuldades das universidades em receber alunos, professores visitantes e ou pesquisadores estrangeiros por falta de recursos nos laboratórios, falta de alojamentos e, inclusive, pela pouca fluência da língua estrangeira. Já alguns dos coordenadores brasileiros relatam que seus alunos sentem algumas dificuldades quanto à falta de recursos para dar continuidade às pesquisas no exterior. No Brasil, a internacionalização das IES faz parte constitutiva de uma política de Estado, colocada em prática não apenas pelas universidades, mas também por Ministérios e Agências governamentais, que são as fomentadoras. Dessa forma, os recursos destinados às pesquisas, à produção científica e, conseqüentemente, à internacionalização da IES brasileiras são fomentados, na

sua grande maioria, pelo governo federal, o qual tem o poder de moldar e limitar as escolhas de projetos e áreas de pesquisas conforme os interesses do país e o orçamento disponibilizado.

Entende-se que mesmo tendo o conhecimento de que a grande maioria do fomento é proveniente do governo federal, há necessidade de as IES participarem de forma mais efetiva para motivar a mobilidade do estudante, do professor e ou do pesquisador estrangeiro e brasileiro para o exterior, seja buscando parcerias, desburocratizando, dando apoio logístico ou, ainda, agilizando as questões administrativas internas e diferenças de atos departamentais. O processo de internacionalização deve ser discutido com todos os departamentos, não somente internamente nas Diretorias de Relações Internacionais das IES. Observa-se que muitas das parcerias intencionais são realizadas de forma individuais, ou seja, o pesquisador nacional com uma instituição internacional. As Diretorias de Relações Internacionais das IES devem trabalhar de forma conjunta com todos os Departamentos e seus pesquisadores, para que os resultados da internacionalização institucionais cresçam e multipliquem-se em todos os departamentos da Universidade. Se a atuação desses atores for alinhada, esse tipo de parceria trará para grupos de pesquisa e programas de pós-graduação ganhos na cooperação e institucionais.

Ao se avaliar os resultados da parceria entre o Brasil e a França, observou-se que foram viabilizados os objetivos propostos no projeto do Programa Capes-Cofecub. A possibilidade de os alunos e pesquisadores brasileiros terem acesso aos grandes centros de pesquisa na França foi muito importante para possibilitar a execução das pesquisas e ter maior produção científica conjunta internacional. Esse foi um resultado muito positivo, além do fato de a grande maioria dos artigos publicados conjuntamente ser publicada em revistas conceituadas, decorrente de pesquisas realizadas nos laboratórios e nas universidades francesas.

Ainda sobre o perfil dos coordenadores, ao se verificar quais as áreas da formação acadêmica dos coordenadores de projetos, observou-se que a formação concentra-se nas áreas de Ciências Humanas, seguidas das Ciências Biológicas, Exatas, da Terra e, por fim, das Engenharias. Em menores proporções, em Ciências da Saúde, Sociais e Aplicadas e Agrárias. E mais, ao

se examinar a qual área de pesquisa do projeto o coordenador era vinculado, observou-se que a formação acadêmica nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Ciências Biológicas correspondem em mesmo nível em relação às áreas de pesquisa dos coordenadores de projetos no decorrer de sua vida científica. Essa tendência justifica-se, pois, segundo Barini (1995), estudantes que realizam atividades de iniciação científica no decorrer da vida acadêmica e de pesquisa contribuem no processo de crescimento do “sujeito” pesquisador, propiciando envolvimento na participação em atividades de pesquisa em sua vida profissional.

Pensando nas áreas de pesquisa que foram financiadas, observou-se que o foco e a procura por parceiros internacionais mostram o interesse nas pesquisas em diferentes áreas de conhecimento. Devido às especificidades de algumas áreas de conhecimento, os financiamentos são direcionados em sua maior parte em laboratórios, em equipamentos e matéria-prima específicos, pois somente dessa forma os resultados são alcançados mais rapidamente. Devido a esse interesse mútuo, as pesquisas ocorrem de forma mais rápida e, conseqüentemente, a produção científica sobressai em detrimento a outras áreas de conhecimento. Esse é o caso das áreas de conhecimento, como o Colégio das Ciências Exatas e da Terra, que englobam as grandes áreas de Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinar, seguidas do Colégio das Ciências da Saúde, que englobam Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, ambos os Colégios que tiveram resultados positivos e bom percentual em publicações conjuntas.

Em contrapartida, algumas áreas de conhecimento, por mais que tivessem um número significativo de projetos aprovados, não obtiveram resultados relevantes no que diz respeito às publicações. O Colégio de Humanidades, que engloba as grandes áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Aplicadas e de Linguística, Letras e Artes, apresentou um resultado bem inferior se comparado às outras áreas e teve uma produção científica bem abaixo do percentual se comparado a outros Colégios, lembrando que o valor do financiamento é igual a todas as áreas de conhecimento.

No que diz respeito ao financiamento recebido do governo federal, de forma geral, para os coordenadores, o financiamento não é o quesito de maior

peso para serem modificados os objetivos de um projeto (relevância de 1 a 2). Os resultados quanto ao financiamento, separados por Colégios e grandes áreas, demonstram, simplesmente, o comportamento das áreas decorrentes da relevância e do interesse das pesquisas conjuntas científicas desenvolvidas. No momento da aprovação dos projetos para o financiamento conjunto, existe o interesse de cada país e há, em muitos casos, direcionamento a uma determinada área de conhecimento, área esta que há maior carência ou interesse comercial.

Na segunda parte do estudo, foram realizadas pesquisas pontuais sobre as atividades desenvolvidas pelos coordenadores dos projetos, ou seja, investigaram-se todos os trabalhos científicos que foram produzidos durante a vigência de cada projeto. Como o foco era avaliar a produção científica conjunta, optou-se por avaliar a qualidade dos artigos científicos produzidos de forma conjunta.

Acerca desse estudo, os resultados principais da pesquisa permitiram avaliar a visibilidade da produção científica dos 140 coordenadores de projetos brasileiros vinculados ao Programa Capes-Cofecub durante o período de vigência de cada um dos projetos. Nesses anos de cooperação conjunta avaliada, a produção científica total obteve um número consideravelmente grande. Considerou-se, nesse levantamento geral, a produção de artigos, livros, capítulos de livros, textos em jornais ou revistas, trabalhos completos publicados em anais, resenhas ou resumos publicados em anais, apresentação de conferências ou palestras, e outros.

Embora o resultado dessa análise mostre um expressivo número de produção científica total brasileira dos coordenadores de projetos Capes-Cofecub, ao se analisar especificamente a produção conjunta de artigos científicos, foco dessa investigação, somente 6% dessa produção foi realizada de forma conjunta, ou seja, 229 artigos foram produzidos em parceria com os pesquisadores brasileiros e franceses.

No entanto, considera-se o resultado final positivo e reforça-se que a publicação individual brasileira foi alta, volume decorrente das produções científicas relacionadas às pesquisas e às atividades desenvolvidas de forma conjunta com outros países ou parceiros, durante a vigência do projeto.

Lima e Contel (2011) explicam que o processo de internacionalização nas Instituições, nos últimos anos, mais especificamente por meio da massificação do acesso à informação, já não permite que as instituições educacionais sobrevivam à margem do conhecimento produzido nos grandes centros acadêmicos, pois o fenômeno passou a ter vida própria e a impor-se em algumas instituições que começaram a reagir e a criar seus próprios mecanismos de adequação.

Nesse sentido, pode-se supor que esse pequeno percentual de produção conjunta dos coordenadores de projetos justifica-se uma vez que a internacionalização institucional afasta-se dos desenhos pautados pela cooperação bilateral e aproxima-se de propostas mercadológicas e da força exercida pela globalização, em que o objetivo central é a comercialização dos serviços educacionais. Publica-se mais individualmente ou com outras parcerias ao se focar na qualidade das produções, ou seja, em periódicos categorizados como “top”, no entanto, esse processo gera mais desigualdades em vez de diminuí-las.

A parte final desse estudo teve como finalidade avaliar a qualidade dos artigos produzidos por meio da análise do Fator de Impacto dos trabalhos publicados pelos coordenadores brasileiros em conjunto com os coordenadores franceses. Todo esse trabalho descritivo-analítico utilizou-se de dois instrumentos para investigação dos dados: Plataforma Currículo *Lattes*, *Plataformas InCites Journal Citation Reports – JCR – Clarivate Analytics*, *SCImago Journal & Country Rank*.

O resultado da análise da produção intelectual dos coordenadores dos projetos Capes-Cofecub proveniente da Cooperação Conjunta, pelas medidas de Fator de Impacto, foi bem positivo sobre a relevância dos trabalhos e, conseqüentemente, sobre a qualidade. Verificou-se que os artigos das áreas do Colégio de Ciências da Vida aparecem com o maior percentual de citações recebidas, seguidas das áreas do Colégio de Ciências Exatas, da Terra e Multidisciplinar e, por último, as áreas do Colégio das Humanidades, com um percentual de citações bem baixo.

Na última etapa da avaliação sobre a qualidade dos trabalhos produzidos em colaboração conjunta, foi realizado um levantamento sobre a classificação de citações de periódicos e sua pontuação do Quartil. A pesquisa sobre o *ranking* das revistas foi realizada no *Scimago Journal & Country Ranking*.

Pode-se concluir, portanto, que os artigos produzidos em Cooperação Conjunta no Programa Capes-Cofecub, na sua maioria, registrados em inglês e em periódicos estrangeiros considerados “top” e de conceito “alto”, são dos Colégios Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e do Colégio Ciências da Vida. Importante esclarecer que as áreas de conhecimento têm influência sobre o número de citações que os artigos recebem de outros autores. Cabe aos autores e à própria Universidade a divulgação dos trabalhos realizados em parceria. Dessa forma, pode-se incentivar, cada vez mais, a promoção e a troca de experiências entre os pesquisadores e as IES de países, em todos os campos, mesmo com padrões distintos de financiamento, incentivos, produção e de comunicação que, inevitavelmente, vão refletir de maneiras diferentes de se fazer pesquisa e no resultado final.

Nesse sentido, embasa-se que valor e mérito, assim como Efetividade, Eficácia e Eficiência são valiosos indicadores de qualidade para a gestão de políticas públicas. Dessa forma, conclui-se, então, que a avaliação de efetividade é imprescindível à medida que o projeto pode estar alcançando seus objetivos (eficácia) e os recursos podem estar sendo aplicados adequadamente (eficiência), sem que o projeto esteja respondendo às necessidades ou provocando mudanças reais no público-alvo (efetividade). Daí a necessidade de se criar mecanismos que possibilitem avaliar o impacto dos projetos desenvolvidos.

Observa-se nos resultados dos projetos que a Eficácia e a Efetividade foram satisfatórias e atenderam adequadamente ao que foi proposto no programa. Nesse sentido, os projetos foram eficazes, pois se percebe que foram gerados produtos finais relacionados aos objetivos propostos, o que evidencia as expectativas dos coordenadores. No que diz respeito à efetividade, os impactos desses produtos trouxeram benefícios aos pesquisadores, à comunidade “foco” e às IES envolvidas.



No entanto, ao analisar a eficiência na aplicação dos recursos no programa, percebe-se que essa é uma dimensão de extrema relevância quando se trata dos resultados de projetos desenvolvidos pela IES, isso porque, conforme visto nos resultados, precisa-se avaliar o resultado do produto proveniente de recursos, de maneira que se possam atingir os objetivos propostos no projeto, uma vez que o valor do insumo é igual para todos os coordenadores. Muitos coordenadores relataram que só conseguiram alcançar os objetivos propostos mediante contrapartida da equipe francesa e, nesses casos, seria necessário investigar os motivos pelos quais esse fato ocorreu.

Dessa forma, a análise também revelou comportamentos e tendências da ciência produzida pelos coordenadores de projetos e tornou possível reconhecer núcleos preferenciais de produção científica de cada área, verificando por meio do Fator de Impacto e de autorias conjuntas. A pesquisa mostrou-se complexa, buscando detalhes, conceitos diferenciados e avaliações específicas que abrangiam, de forma geral, todas as áreas de conhecimento. Ademais, deparou-se com as áreas multidisciplinares e, justamente por esse motivo, optou-se por analisar as produções separadas por Colégios. Muitos outros enfoques podem ser pesquisados, mas faz-se necessário conhecer outras particularidades da produção científica realizada entre os coordenadores de projetos do Programa Capes-Cofecub. Dessa forma, será possível avaliar em sua totalidade a produção científica total, as parcerias e as atividades desenvolvidas, abrindo novas possibilidades de discussões e divulgação do conhecimento.

O Capes-Cofecub na cooperação entre o Brasil e a França é um importante incentivo à pesquisa e à mobilidade de pesquisadores e alunos e devido a essa boa parceria foi possível a durabilidade da Cooperação por esses 40 anos, demonstrando, assim, sua relevância e consolidação. A qualidade da pesquisa, agora atestada por meio dessa pequena amostra, demonstra que há muitas perspectivas de crescimento e participação internacional.

Na metodologia científica utilizada nessa pesquisa, por meio da dialética, observou-se de forma mais crítica os acontecimentos descritos por meio das análises realizadas, porém, de forma mais ampla, buscando não apenas descrever o resultado em si, mas seus efeitos e impactos, procurando, com isso, entender a realidade em sua totalidade. O método dialético faz rever o passado

diante dos acontecimentos ocorridos no presente, podendo, assim, questionar o futuro em relação aos mesmos eventos pesquisados.

Ainda com base na dialética, observou-se que os acontecimentos descritos a partir dos dados obtidos na pesquisa buscaram entender e explicar suas causas, seus porquês e o entendimento dos resultados que abordavam a quantidade e que passamos a entendê-los com foco na qualidade, o que também permitiu a interpretação dos contrários, bem como o espírito crítico e autocrítico, revendo as interpretações dos resultados e buscando outras informações relacionadas ao objetivo da pesquisa.

Por fim, o resultado dessa pesquisa baseia-se também na perspectiva de Bourdieu (1994) sobre o campo científico, uma vez que, para o autor, este deve ser analisado e problematizado tendo como base uma dinâmica viva e interativa, em que os diferentes atores mobilizam suas diferentes trajetórias (*habitus*). A concepção de campo científico não se diferencia de um campo social qualquer, pois suas inter-relações de poder, suas disputas, suas estratégias e seus interesses constituem-se em um sistema de relações objetivas entre posições conquistadas pelos atores. Dessa forma, o campo científico segue um princípio segundo o qual “[...] todo ocupante de uma posição tem interesse em perceber os limites dos ocupantes das outras posições”, pois foco é o monopólio da autoridade científica, ou melhor, o monopólio da competência científica (BOURDIEU, 1990, p. 50).

Justamente devido a essas “competições” no campo científico, precisa-se, ainda assim, que ocorram constantemente avaliações das atividades realizadas no programa, a fim de demonstrar sua relevância, disponibilizando seus resultados para a comunidade científica e demais pesquisadores. O interesse por esses resultados reside não só no detalhamento do conjunto de indicadores utilizados nesse estudo, mas, sim, na possibilidade de analisar a viabilidade alcançada por meio da produção científica de nossos pesquisadores. Sabe-se, contudo, que esta é uma avaliação objetiva e de uma visão específica dos resultados das atividades desenvolvidas durante a vigência do programa e somente no âmbito das atividades dos coordenadores de quatro editais. A comunidade científica precisa conhecer o comportamento e as tendências das pesquisas de cada área do conhecimento, com vistas a motivar e a direcionar

pesquisas dessas produções, a fim de que possam ser utilizadas a qualquer momento e, por se tratar de fomento público, deixar transparente a eficácia e a efetividade desse renomado programa.

## 7. LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

As restrições ao escopo do estudo deram-se, em grande medida, devido ao volume das próprias informações disponíveis para a análise. Devido a esse volume, fez-se necessário realizar alguns filtros e focar em uma análise específica. A busca por uma análise sobre o efetivo resultado da Cooperação conjunta levou a autora a não estabelecer no recorte outras publicações científicas, incluindo apenas os artigos publicados de forma conjunta pelos coordenadores centrais de cada projeto. Esse recorte possivelmente representou uma limitação ao resultado e às análises mais detalhadas dos resultados obtidos nos projetos, porém, tentou-se suprir uma lacuna existente nas avaliações acerca da qualidade do Capes-Cofecub.

Foi devido à busca por essa análise mais específica que a autora optou por estabelecer um recorte temporal para a pesquisa, fazendo uma análise a partir da criação do Programa Ciência sem Fronteiras, em 2011. Optou-se pelos editais a partir de 2012, postergando a análise por mais um ano após o término da vigência. Talvez essa opção tenha limitado as análises mais detalhadas e completas da produção científica dos coordenadores, principalmente daqueles que finalizaram suas atividades no ano de 2018, uma vez que a análise desse grupo ocorreu somente até julho de 2019. De qualquer forma, tentou-se suprir uma lacuna existente nos estudos acerca do Capes-Cofecub.

Transformar informação bibliográfica em indicadores bibliométricos não é uma tarefa simples, pois exige um trabalho minucioso e cautela em cada passo. A maior parte do tempo é despendida no reconhecimento da forma como os dados estão estruturados na base e no tratamento efetivo na cadeia de transformação da informação bibliográfica em dados quantitativos. Invariavelmente, a informação não se encontra perfeitamente padronizada, o que exige reprocessamento e retorno às etapas anteriores da cadeia.

Nesse sentido, sobre a cientometria e a produção científica conjunta, a autora optou por agrupar áreas das pesquisas pelos Colégios, agrupamento que pode ter deixado a pesquisa mais generalizada e possivelmente reuniu, em uma

mesma classificação, grupos bastante heterogêneos. No entanto, devido ao volume de detalhamento, só foram possíveis realizar as análises devido à essa opção metodológica, o que impossibilitaria realizar somente nesse estudo uma ampla análise do programa.

Além disso, parte cientométrica da pesquisa foi realizada pela análise da Plataforma *Lattes*, pois a autora deparou-se com muitos currículos desatualizados ou incompletos e, devido a isso, pode ter havido algumas inconsistências. Ainda acerca da cientometria e da produção científica conjunta, foi acessada a plataforma *Scival-InCites*, cujo acesso só foi possível por meio de autorização da Capes, para a autora acessar via *Virtual Private Network* (Rede Privada Virtual) – VPM. Nessa plataforma, foi possível realizar a pesquisa das publicações que foram realizadas de forma conjunta. No entanto, essa busca foi dificultosa e algumas consultas mostraram-se imprecisas e em alguns casos a autora teve que realizar novamente a pesquisa na Plataforma *Lattes*. Já na Plataforma *InCites Journal Citation Reports – JCR – Clarivate Analytics*, buscou-se o Fator de Impacto das revistas nas quais os artigos foram publicados e, nessa busca, a principal dificuldade foi identificar a qual categoria/área o artigo pertencia, uma vez que na mesma revista eram publicados artigos de várias áreas. A mesma dificuldade ocorreu na Plataforma *SCImago Journal & Country Ranking*, uma vez que as revistas publicam artigos de várias categorias/áreas. Em muitos casos, foi necessário buscar pelo nome do artigo e acessá-lo para conhecer a qual área este pertencia.

No que diz respeito ao questionário encaminhado aos coordenadores, o retorno foi de menos de 25% do total. Esperava-se que houvesse maior retorno, no entanto, por se tratar de participação voluntária e espontânea, mesmo com a insistência da autora, não foi possível alcançar maior percentual. As limitações das entrevistas deram-se unicamente pela falta de retorno dos coordenadores.

Uma das principais recomendações para futuras pesquisas diz respeito à finalidade do trabalho. Poucos estudos foram realizados sobre a avaliação dos Programas de Cooperação Conjunta e especificamente sobre a efetividade e eficácia desses programas. Quanto à eficiência, recomenda-se um estudo específico sobre a utilização dos insumos recebidos e os resultados obtidos, já

que, no caso do Capes-Cofecub e de outros programas fomentados pela Capes, o valor dos insumos é exatamente igual para todos os participantes.

Ao avaliar a qualidade dos trabalhos produzidos pelos coordenadores de projetos utilizando o Fator de Impacto e o *ranking* das revistas nos quais os artigos foram publicados, percebeu-se que se faz necessário realizar outros estudos, abrangendo áreas específicas de conhecimento, testando também outras metodologias, não deixando de destacar a importância da cientometria e seus indicadores bibliométricos, mostrando, assim, o resultado dos *rankings* nacionais e internacionais.

Por fim, o problema da ausência de instrumentos ou de ferramentas para a avaliação dos resultados dos projetos dos programas pode ser resolvido por meio da construção de indicadores quantitativos e qualitativos já a partir da fase inicial do projeto. Com base nesses indicadores, será possível então acompanhar o projeto, avaliá-lo no momento da renovação e determinar sua continuidade ou não, possíveis adequações e, na sua conclusão, se ele foi capaz de atingir os resultados pretendidos.

Espera-se que mais pesquisas sobre o programa sejam realizadas, instigando pesquisadores a analisarem outros aspectos das atividades desenvolvidas pelo Capes-Cofecub, fazendo com que as avaliações sejam utilizadas para ajudar a identificar e entender o impacto exercido pelos programas de Cooperação Conjunta no desenvolvimento e na difusão do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ABC Informa.com.br. Número de Estudante estrangeiros dobra no Brasil. Disponível em: <[http://informaabc.com.br/educacao/id-724231/numero\\_de\\_estudantes\\_estrangeiros\\_dobra\\_no\\_brasil](http://informaabc.com.br/educacao/id-724231/numero_de_estudantes_estrangeiros_dobra_no_brasil)> Acesso em: 20 jan. 2019.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. Avaliação de serviços e programas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ALTBACH, P. G. Comparative Higher Education: knowledge, the university, and development. Connecticut: Ablex Publishing, 1998.

AMIN, M.; MABE, M. Impact factor: use and abuse. Perspectives and Publishing, n. 1, p. 1-6, 2000. Disponível em: <<http://www3.ntu.edu.sg/home/MWTANG/ifuse.pdf>> Acesso em: 11 jul. 2019.

AMORIM, A. Avaliação institucional da universidade. São Paulo: Cortez, 1992.

ANTICO, C.; JANNUZZI, P. M. Indicadores e a gestão de políticas públicas. FUNDAP – São Paulo. Debates., 2006.

AMORIM, C. L. N. Perspectivas da Cooperação. In: MARCOVITCH, J. (Org.). Cooperação Internacional: estratégia e gestão. São Paulo: Ed. da USP, 1994.

ARRETCHE, M. T. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

AVEIRO, T. M. M. Uma análise do Programa Capes-Cofecub entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Comité Français d'évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil: como ferramenta de Cooperação Internacional. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Universidade de Brasília em cotutela com Centre de Recherche sur l'Action Locale – CERAL da Université Paris 13, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares. Brasileira/Paris, 390p, 2016.

BALANCIERI, R. *et al.* A análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: um estudo na Plataforma Lattes. Ci. Inf., Brasília, v. 34, n. 1, p. 64-77, jan./abr. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652005000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000100008)> Acesso em: 15 fev. 2019.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida, 2005. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth\\_Balbatchevsky/publication/237073967\\_A\\_pos-graduacao\\_no\\_Brasil\\_novos\\_desafios\\_para\\_uma\\_politica\\_bem-sucedida/links/0f31753835b0e7fad0000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth_Balbatchevsky/publication/237073967_A_pos-graduacao_no_Brasil_novos_desafios_para_uma_politica_bem-sucedida/links/0f31753835b0e7fad0000000.pdf)> Acesso em: 12 out. 2018.

BARATA, R. C. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. RBPG, Brasília, v. 13, n. 30, p. 13-40, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.Capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/947/pdf>> Acesso em: 10 maio 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARIANI, I. C. D. Um estudo exploratório sobre os motivos e os significados associados à prática da pesquisa em estudantes universitários. Estudo de psicologia, Campinas, n. 12, v. 1, p. 57-63, 1995.

BARROS, E. F. Estratégias metodológicas para avaliação de programas governamentais. XI Congresso Brasileiro de Custos, Porto Seguro, BA, Brasil, 27 a 30 de outubro, 2004.

BARROS, A. N. de; CARRIERI, A. P. de. Ensino superior em administração entre os anos 1940 e 1950: uma discussão a partir dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos. Cad. EBAPE.BR, v. 11, n. 2, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512013000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512013000200005)> Acesso em: 20 out. 2018.

BARROSO, H. M.; RAMOS, I. Uma nota técnica sobre a criação de universidades, por categoria administrativa e gestão política. Observatório Universitário Databrasil, Ensino e Pesquisa, 2006. Disponível em: <[http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos\\_de\\_trabalho/documentos\\_de\\_trabalho\\_62.pdf](http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_62.pdf)> Acesso em: 07 set. 2018.

BELYAEV, D. O ideal Humboldtiano de ensino e os desafios da sociedade do conhecimento: uma reflexão crítica. Caderno de Investigação Aplicada, 2009. Disponível em: <[http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5159/cadernos3\\_7.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5159/cadernos3_7.pdf?sequence=1)> Acesso em: 10 out. 2018.

BENNETT, C. Analyzing impacts of extension programs, ESC-575. Washington, D.C.: Extension Service-U.S. Department of Agriculture, 1976.

BERNARDES, J. F.; MELO, P. A. de. O papel dos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no desenvolvimento de políticas em administração universitária. UFSC, 2004. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/a2.htm>> Acesso em: 15 nov. 2018.



BIANCHETTI, R. G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2003.

BOURDIEU, P. Para uma Sociologia da Ciência. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Coordenadoria de Cooperação Internacional. Acordo Capes-Cofecub. Relatório de 1976-1982. Brasília, 1982. Documento interno.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Coordenadoria de Cooperação Internacional. Reunião de Avaliação. Acordo Capes-Cofecub. Brasília, 12-13 nov. 1984. Documento Interno.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de pós-graduação – PNPG 2005-2010. Brasília: Capes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Estudantes. Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, 2008a. Disponível em: <https://www.Capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/pec-pg>. Acesso em: 10jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Capes-Cofecub, 2008b. Disponível em: [http://www.Capes.gov.br/cooperacao-internacional/França/Cofecub\\_](http://www.Capes.gov.br/cooperacao-internacional/França/Cofecub_). Acesso em 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Capes-Cofecub. Dados de Projetos Capes/COFECUB de 1978-2015. Disponível em:

<<http://www.Capes.gov.br/cooperacao-internacional/França/Cofecub.>> Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de Gestão do Exercício 2012. Disponível em: <[http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/Contas\\_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2012.pdf](http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2012.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG-2011-2020. Relatório Final 2016. Brasília. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/231117-Relatorio-PNPG-Final-2016-CS.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes. Edição e composição: Diretoria de Relações Internacionais. Outubro, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. GEOCAPES. Disponível em: <[https://geoCapes.Capes.gov.br/geoCapes/.](https://geoCapes.Capes.gov.br/geoCapes/)> Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de Gestão do Exercício 2017. Disponível em: <[http://www.Capes.gov.br/images/banners/18092018\\_Relat%C3%B3rio\\_de\\_Gest%C3%A3o\\_CAPES\\_2017.pdf](http://www.Capes.gov.br/images/banners/18092018_Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_CAPES_2017.pdf)> 2017b. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Acesso à informação. Perguntas Frequentes. Qualis. Disponível em: <<https://www.Capes.gov.br/36-noticias/8331-diretora-da-Capes-esclarece-duvidas-sobre-o-qualis-em-artigo>>. 2017c. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Bolsas e Auxílios. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais?view=default>> 2017d. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. História e Missão. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/historia-e-missao.>> Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Manual do Coordenador. Disponível em: <[http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/17012019\\_MANUAL\\_DO\\_COORDENADOR.pdf](http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/17012019_MANUAL_DO_COORDENADOR.pdf)> Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira.. Disponível em:

<<https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. >2019a. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Áreas de Conhecimento – Avaliação. Disponível em: <<https://www.Capes.gov.br/pt/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>.> 2019b. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orçamento Evolução em Real. Evolução Orçamentária 2004-2019. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/orcamento-evolucao-em-reais>> 2019c. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social. Brasília: MDS-SNAS, 2004a.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Guia referencial para medição de desempenho e manual para construção de indicadores. 2009c. Disponível em: <[http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia\\_indicadores\\_jun2010.pdf](http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia_indicadores_jun2010.pdf)> Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Avaliação de Políticas Públicas. v. 2, 2018a. Disponível em: <https://www.cgu.gov.br/Publicacoes/auditoria-e-fiscalizacao/arquivos/guiaexpost.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Senado Federal. Avaliações de e políticas Públicas no Senado Federal: Proposta de abordagem, 2013. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/avppsf/avaliacao-de-politicas-publicas-no-senado-federal-1>>Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7642 de 13 de dezembro de 2011a. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm)> 2011. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Relatório de Políticas e Programas do Governo. Brasília. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/relatorio-de-politicas-e-programas-de-Governo-2017.htm>. 2017e. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. Plataforma Brasil. Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf> e02. > Acesso em: 12 dez. 2018.

CAD/OCDE. Glossário da Avaliação e da Gestão Centrada nos Resultados, 2002. Disponível em:

<[http://www.ipad.mne.gov.pt/images/stories/Avaliacao/gloosaval\\_port.pdf](http://www.ipad.mne.gov.pt/images/stories/Avaliacao/gloosaval_port.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2018.

CAPOBIANGO, R. P.; SILVEIRA, S. F. R.; ZERBATO, C.; MENDES, A. C. A. Análise das redes de cooperação científica por meio do estudo das coautorias dos artigos publicados em eventos da Anpad sobre avaliação de políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, Goiânia, v. 45, n. 6, p. 1869-1990, 2011.

CARVALHO, D. A cooperação internacional na Capes. Porto Alegre: PUCRS, 2007.

CARVALHO, E. J. G. Políticas públicas e gestão da educação no Brasil. Maringá: Eduem, 2012.

CASSIOLATO, M.; GUERESI, S. Nota técnica. Como elaborar modelo lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação. IPEA, 2010. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=6812877>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

CHARLE, C.; VERGER, J. História das universidades. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CHAVES, V. L. J.; CASTRO, A. M. D. A. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: Programas de Indução à Mobilidade Estudantil. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, Campinas, SP, v. 2, n.1, p. 118-137, jan./abr., 2016.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

CHERMANN, L. P. Cooperação Internacional e universidade: uma nova cultura no contexto da globalização. São Paulo: Educ., 1999.

CLARIVATE Analytics. Research in Brazil, 2017. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. Avaliação de projetos sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COUTO, C. G. Negociação, decisão e governo: padrões interativos na relação executivo-legislativo e o caso paulistano. *In: ANDRADE, Regis de Castro (Org.). Processo de governo no município e no estado: uma análise a partir de São Paulo*. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 41-72.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, p. 969-992, set./out, 2003.

COSTA, J.; SILVA, E. The Burden of Gender Inequalities for Society. Poverty in Focus, Brasília, IPC, IPEA e UNDP, n. 13, p. 8-9, janeiro, 2008. Disponível em: <<http://ipcig.org/pub/IPC PovertyInFocus13.pdf>> Acesso em: 09 mar. 2019.

CRUMPTON, C. D.; MEDEIROS, J. J.; FERREIRA, V. R. da S.; SOUSA, M. M.; NAJBERG, E. Avaliação de políticas públicas no Brasil e nos Estados Unidos: análise da pesquisa nos últimos 10 anos, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122016000600981&script=sci\\_arttext&lng=pt#B33](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122016000600981&script=sci_arttext&lng=pt#B33)> Acesso em: 12 maio 2019.

CRUZ, V. X. de A. Programa Ciência sem Fronteiras [manuscrito]: Uma avaliação da política pública de internacionalização do ensino superior sob a perspectiva do Paradigma Multidimensional. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia, Goiânia, 2016. 209f.

CUNHA, L. A. A universidade crítica: o ensino superior na república populista. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. Revista Brasileira de Educação, set/out/nov./dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30>> Acesso em: 12 out. 2018.

DAVOK, D. F. Qualidade em Educação. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2019.

DEMO, P. Politicidade: razão humana. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DE WIT, H. Repensando o conceito de internacionalização. International Higher Education. Publicação Trimestral do Center for International Higher Education. Número 70, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE70port.pdf>> Acesso em: 18 out. 2018.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. da B. Normalização de Trabalhos Científicos. Metodologia Científica. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN. EDUEP, 2008. Disponível em: <[http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/metodologia\\_cientifica/Met\\_Cie\\_A10\\_M\\_WEB\\_040808.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/metodologia_cientifica/Met_Cie_A10_M_WEB_040808.pdf)> Acesso em 20/outubro de 2018.

DINIZ, E. O contexto internacional e a retomada do debate sobre desenvolvimento no Brasil contemporâneo (2000/2010). Dados, Natal- RN, v. 54, n. 4, 2011, p. 493-531.

DURIEUX, V.; GEVENOIS, P. A. Bibliometric Indicators: Quality Measurements Of Scientific Publication. Radiology, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Bélgica, n. 255, v. 2, p. 342-351, 2010.

EASTON, D. A Framework for Political Analysis. Englewood Cliffs: Prentice Hall., 1965.

FARIA, C. A. P. de. A política da avaliação de políticas públicas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 20, n. 50, p. 97-169, out., 2005.

FÁVERO, M. de L. de A. *et al.* A Cátedra na Faculdade Nacional de Filosofia. Educação Brasileira, Brasília, 12, n. 24, 1990.

FBK. Fondazione Bruno Kessler. Classificação de citações de periódicos e pontuações de quartil. Avaliação de Pesquisa. Disponível em: <[https://researchassessment.fbk.eu/quartile\\_score](https://researchassessment.fbk.eu/quartile_score).> Acesso em: 20 jul. 2019.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. Textos, IDESP, n. 15, São Paulo, 1986.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

FISCHER, T. M. O ensino de administração pública no Brasil: da tutela estrangeira à autonomia necessária. *In*: Reunião Nacional da Anpad, Belo Horizonte, 1985. Anais... Florianópolis-SC, 1985. Ed. da UFSC, 1985. p. 165-170.

FRASSON, I. Critérios de eficiência, eficácia e efetividade. *In*: FRASSON, I. Critérios de eficiência, eficácia e efetividade adotados pelos avaliadores de instituições não governamentais financiadoras de projetos sociais. Florianópolis: [s.l.], 2001.

FREEMAN, R. A política da teoria das partes interessadas: algumas direções futuras. v. 4, n. 4, out. 1994, p. 409-421. Publicado por: Cambridge University Press. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3857340>.> Acesso em: 23 ago. de 2019.

FREITAG, B. Escola, Estado & Sociedade. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FREITAS, M. H. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 3, p. 54-66, set./dez. 2006.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 21, p. 211-259, jan./jun. 2000.

GAA. Gabinete de Avaliação e Auditoria. Guia de Avaliações – Camões, Instituto da Cooperação e da Língua Portugal. Ministério dos Negócios Estrangeiros. 3. ed. dez. 2014.

GARFIELD, E. Journal impact factor: a brief review. *Canadian Medical Association Journal*, v. 161, n. 8, p. 979-980, Oct. 1999. Disponível em: <<https://www.cma.ca/cmaj/vol-161/issues-8/0979.htm>. > Acesso em: 26 jul. 2019.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, S. A. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GHELMAN, S. Adaptando o Balanced Scorecard aos preceitos da nova gestão pública. Dissertação (Mestrado em Sistema de Gestão pela Qualidade Total) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006.

HAMBLIN, A. C. *Avaliação e controle do treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

HAYASHI, C. R. M. Presença da educação brasileira na base de dados \*Francis: uma abordagem bibliométrica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

HÉRON, F. La seconde nature de l'habitus. *Revue Française de Sociologie*, v. XXVIII, n. 3, p. 385-416, 1987.

HUTH, Edward J. Authors, editors, policy makers and the impact factor. *Croatian Medical Journal*, Lengerich, v. 42, n. 1, p. 14-17, 2001.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estatísticas de gênero indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 38, 2018. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf)> Acesso em: 23 out. 2019.

JANIS, I. L. O problema da validação da análise de conteúdo. *In: LASSWELL, H.; KAPLAN, A. A linguagem da política*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982 [1949].

KAULISCH, M.; ENDERS, J. Careers in overlapping institutional contexts. The case of academy. *Career Development International*, n. 10, v. 2, p. 130-144, 2005.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, The Hague, v. 8, n. 5, p. 4-31, 2004.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*,

n. 4, jul./dez. 2008. p. 41–52. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/n4\\_5.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf). Acesso em: 21 out. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAUS, S. L. Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul. Florianópolis, dez., 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35810/Sonia%20Pereira%20Laus%20-%20ALGUNS%20DESAFIOS%20POSTOS.pdf?sequence=4>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

LASWELL, H. D. Politics: who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books, 1936/1956.

LINDBLOM, C. Muddling Through 1: a ciência da decisão incremental. *In*: HEDEMANN, F.; SALM, J. (Org.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 161-180.

LINDBLOM, C. The Science Of 'Muddling Through'. *Public Administration Review*, n. 19, p. 79-88, 1959.

LEITE, R. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 539-551, dez. 2017.

LESSA, A. C. Ciência e Tecnologia nas relações Brasil-França (1964-2001). *In*: HOFMEISTER, Wilhelm; TREIN, Franklin (Org.). Anuário Brasil-Europa: Relações de Cooperação em Ciência & Tecnologia. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2002.

LEWIN, R. The quest for global citizenship through study abroad. *In*: LEWIN, R. (Ed.). *The handbook of practice and research in study abroad: high education and the quest for global citizenship*. Introduction. New York: Routledge, 2009.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. Internacionalização da educação superior: noções ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

LOYOLA, M. A. A cooperação internacional e a formação de recursos humanos no exterior. *InfoCapes*, Brasília, Edição Especial, p. 50-55, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Temas básicos de educação e ensino*. São Paulo: EPU, 1986.



MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. *Ci. Inf.* [online]. 1998, v. 27, n. 2, Disponível em: <[scielo.br/pdf/ci/v27n2/macias.pdf](http://scielo.br/pdf/ci/v27n2/macias.pdf).> Acesso em: 12 set. 2019.

MACIEL, C. M. L. A. Avaliação do curriculum ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) no Brasil: análise da introdução do conceito de regulação na avaliação do ensino-aprendizagem. 2002. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) –Facultat de Ciències de l'Educació Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2002. Disponível em:<[file:///C:/Users/Angela/Downloads/2896-8926-1-PB%20\[1\].pdf](file:///C:/Users/Angela/Downloads/2896-8926-1-PB%20[1].pdf).> Acesso em: 21mar. 2019.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230034.pdf>.> Acesso em: 13 maio 2019.

MAMEDE, W. Modelo para avaliação de mestrados profissionais orientados à formação de recursos humanos para o SUS: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Ensino na Saúde) – Universidade de Brasília. Brasília, 2016. 359f.

MARTELETO, R. M. A pesquisa em ciência da informação no Brasil: marcos institucionais, cenários e pesquisas. *Perspectiva em Ciência da Informação*, v. 14, número especial, p. 19-40. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v14nspe/a03v14nspe.pdf>.> Acesso em: 24 set. 2018.

MARTELETO, R. M. PIMENTA, R. M. Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação. 01. ed. - Rio de Janeiro: Garamond, 2017. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4952291/mod\\_resource/content/1/pierre\\_bourdieu\\_ebook.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4952291/mod_resource/content/1/pierre_bourdieu_ebook.pdf).> Acesso em 22 set.2018.

MARTENS, K. et al. Comparing Governance of International Organisations - The EU, the OECD and Educational Policy. (TranState Working Papers, 7) Bremen: Sfb 597, Staatlichkeit im Wandel, 2004. Disponível em: <[https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10980/ssoar-2004-martens\\_et\\_alcomparing\\_governance\\_of\\_international\\_organisations.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2004-martens\\_et\\_alcomparing\\_governance\\_of\\_international\\_organisations.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10980/ssoar-2004-martens_et_alcomparing_governance_of_international_organisations.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2004-martens_et_alcomparing_governance_of_international_organisations.pdf).> Acesso em 22 set. 2019.

MEADOWS, A. J. A comunicação científica. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MELO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. *In*: MICELI, Sérgio (Org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). v. 3. São Paulo: Sumaré, 1999. p. 59-100.

MINAYO, M. C. S. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. *Rev. Bras. Educ. Médica*, n. 33, 1 Supl. 1, p. 83-91, 2009.

MIURA, I. K. O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo em três áreas de conhecimento. *In: Encontro da ANPAD*, 33., Anais... São Paulo, 2009.

MONTEIRO, C. F. O ensino do design no Mercosul: uma proposta para a integração. Tese (Doutorado em Desenho Industrial) – Universidade Estadual Paulista de Bauru, São Paulo, 2013. 187f.

MORAES, F. T. Brasil aumenta a produção científica, mas impacto dos trabalhos diminui. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1927163-brasil-aumenta-producao-cientifica-mas-impacto-dos-trabalhos-diminui.shtml>> Acesso em: 10 jan. 2018.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na Produção de Conhecimento em IES Brasileiras: Cooperação Internacional Tradicional e Cooperação Internacional Horizontal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1. p. 93-112, 2011.

MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 47, p. 97-120, jan./mar. 2018.

MUGNAINI, R.; CARVALHO, T.; CAMPANATTI-OSTIZ, H. Indicadores de produção científica: uma discussão conceitual. *In: POBLACION, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. (Org.). Comunicação e produção científica. Contexto, indicadores e avaliação*. São Paulo: Ed. Angellara, 2006. p. 59-79.

MUGNOL, M.; GISI, M. L. Avaliação de políticas públicas educacionais: os resultados do PROUNI. IX ANPED Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2022/970>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MPSP. Ministério Público do Estado de São Paulo. Manual de Indicadores de Desempenho. São Paulo, 2017.

MUELLER, S. P. M. A publicação da ciência: áreas científicas e seus canais preferenciais. *Datagrama Zero: Revista de Ciência da Informação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1, fev. 2005.

NASCIMENTO, P. M. Áreas de maior especialização científica do Brasil e identificação de suas atuais instituições líderes. *Sistemas Setoriais de Inovação e Infraestrutura de Pesquisa no Brasil*. Cap. 15. Brasília: Ipea, 2013. p. 617-637.

NEVES, A. A. B. A cooperação acadêmica na América Latina e Europa. Palestra proferida na 1.<sup>a</sup> Conferência ALBan – Valência, 13 e 14 de maio 2005. Disponível em: <[http://alban.com.pt/documentacion\\_es.htm](http://alban.com.pt/documentacion_es.htm)> Acesso em: 23 ago. 2018.

NEXO. Nexo Jornal Virtual. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/grafico/2018/05/23/Qual-o-g%C3%AAnero-e-a-idade-de-mestres-e-doutores-no-Brasil.>> Acesso em: 09 mar. 2019.

NICOLATO, M. A. A evolução da concepção e da linha de ação do Programa Capes/Cofecub. *InfoCapes*, Brasília, v. 7, n. 4, p. 4-36, 1999.

OCDE. *Economic Surveys: Brazil 2005*. OCDE Publishing, 2005.

OCDE. *Vision d'avenir pour l'OCDE à l'occasion de son 50ème anniversaire*. Publicações OCDE. 2011.

OCDE. *Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências*. Publicações da OCDE, 2013.

OCDE. *Education at a Glance 2014: OCDE indicators*. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en.pdf>> Acesso em: 20 maio 2015.

OCDE. *Brazil – Country Note. Education at a Glance 2018: OECD Indicators, 2018*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/estatisticas\\_educacionais/ocde/education\\_at\\_a\\_glance/Country\\_Note\\_traduzido.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzido.pdf)> Acesso em: 13 set. 2019.

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inc. Soc.*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/427/1/GildaO.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2019.

OLIVEIRA, A.; APARECIDA, C.; SOUZA, G. M. R. Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. *Anais... Educere* 2008. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/510\\_223.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/510_223.pdf)> Acesso em: 15 jul. 2109.

OLIVEIRA, H. V. de. *Fatores influentes na visibilidade internacional da comunicação científica de pesquisadores de instituições da Amazônia brasileira*. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) –Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PAIXÃO, D. de B.; BARBOSA, J. S.; NEVES, K. P. *A formação do bibliotecário no Brasil: quem forma o profissional da informação na Região Sudeste*. UFMG, 2009. Disponível em: <[http://www.ufg.br/this2/.../a\\_formacao\\_do\\_bibliotec\\_rio\\_no\\_brasil.pdf](http://www.ufg.br/this2/.../a_formacao_do_bibliotec_rio_no_brasil.pdf)> Acesso em: 21out. 2018.

PAIXÃO, R. B.; BRUNI, A. L.; BECKER, J. L.; Tenório, R. M. *Avaliação de mestrados profissionais: construção e análise de indicadores à luz da*

multidimensionalidade. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, n. 22, v. 83, p. 505-532, 2014.

PALMEIRA, M. J. de O. Natureza e conteúdo das políticas públicas na atualidade: notas introdutórias. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, ano 5, n. 6, p. 157-170, jul./dez. 1996.

PARECER 977 de 03 de dezembro de 1965. Define os diferentes tipos de pós-graduação, informa sobre o contexto histórico de seu desenvolvimento no Brasil e em outros países, além de outras considerações. Câmara de Ensino Superior. Ministério da Educação. Diário Oficial da União de 20 de janeiro de 1966. Brasília: InfoCapes, 7[4]:37-51 [1999]. Disponível em: <[http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info4\\_99.pdf](http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info4_99.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

PAULA, M. F. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. Avaliação, Campinas, v. 14, p. 71-80, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf>> Acesso em: 03 out. 2018.

PAULA, M. F. de. USP e UFRJ. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. Tempo Social, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

PINHEIRO, R. O que nossos cientistas escreviam: algumas das publicações em ciências no Brasil do século XIX. Tese (Doutorado em Geociências) –Instituto de Geociências, Unicamp, Campinas, 2009.

PINTO, A. da C.; ANDRADE, J. B. de. Fator de impacto de revistas científicas: qual o significado deste parâmetro? Revista Química Nova, v. 22, n. 3, p. 448-453, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v19n1/11.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2019.

POBLACION, D. A.; OLIVEIRA, M. Input e output: insumos para o desenvolvimento da pesquisa. In: POBLACION, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. (Org.). Comunicação e Produção Científica. Contexto, indicadores e avaliação. São Paulo: Ed. Angellara, 2006. p. 59-79.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, 2012.

REUTERS, T. Immediacy Index. Journal Citation Reports. 2012a. Disponível em: [http://admin-apps.webofknowledge.com/JCR/help/h\\_immedindex.htm#immed\\_index](http://admin-apps.webofknowledge.com/JCR/help/h_immedindex.htm#immed_index)> Acesso em: 03 abr. 2019.

REUTERS, T. Impact Factor. Journal Citation Reports. 2012b. Disponível em: <[http://admin-apps.webofknowledge.com/JCR/help/h\\_impfact.htm#impact\\_factor](http://admin-apps.webofknowledge.com/JCR/help/h_impfact.htm#impact_factor)>. Acesso em: 03 abr. 2019.

RICO, E. M. (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

ROSSATO, R. Universidade: nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

RUA, M. G. das. Avaliação de políticas e programas: notas introdutórias. [S.], 2000.

SANCHO, Rosa. Indicadores bibliométricos utilizados en la evaluacion de la ciencia y la tecnologia: revision bibliográfica. Revista Española de Documentación Científica, Madrid. v. 13, n. 3/4, p. 842-865, 1990.

SAHEL, J. A. Quality Versus Quantity: Assessing Individual Research Performance. Science, Translational Medicine, França, v. 3, n. 84, 2011.

SAMPAIO, P.; GUERRA, S. Regulação e Serviços Públicos. 2018. Disponível em:  
<[https://diretorio.fgv.br/sites/diretorio.fgv.br/files/u1882/regulacao\\_e\\_servicos\\_publicos\\_2018\\_1\\_new\\_ok.pdf](https://diretorio.fgv.br/sites/diretorio.fgv.br/files/u1882/regulacao_e_servicos_publicos_2018_1_new_ok.pdf)> Acesso em: 03 jul. 2109.

SANTOS, B. S. de. Um discurso sobre as Ciências. São Paulo: Edições Afrontamento, 1998. p. 47- 52.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

SARAVIA, E.; FERRAREZI, Elisabete (Org.). Políticas públicas. Brasília: ENAP, 2006.

SATO, E. A cooperação internacional: uma componente essencial das relações internacionais. RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde, v. 4, n. 1, p. 46-57, 2010.

SAVIANI, D. O debate teórico-metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SCHMIDT, B. V. Efeitos sociais da ciência. Brasília: Correio Brasiliense, p. 32-32, 2000.

SCOTT, P. Massification, internationalization and globalization. *In*: SCOTT, P. (Ed.). The globalization of Higher Education. Buckingham: Open University Press, 1998. p. 108-129.

SEBASTIÁN, J. La formación doctoral en América Latina y la colaboración de las universidades españolas en la formación de doctores latinoamericanos. Universidad de Valladolid, 2000.

SERAFIN, M.; DIAS, R. Análise de política: uma revisão da literatura Policy analysis: a review. Revista do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social - CIAGS & Rede de Pesquisadores em Gestão Social – RGS, v. 3, n. 1, jan/jun. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Angela/Downloads/31562-112090-2-PB.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.

SIDONE, O. J. G. Análise espacial da produção e das redes de colaboração científica no Brasil: 1990-2010. 2013. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, S. M. W. da; NETO, Ivan Rocha. Programas de Cooperação Internacional da CAPES: revisão e perspectivas. Enciclopédia biosfera, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 8, n. 14, 2012.

SIMON, H. Comportamento Administrativo. Rio de Janeiro: USAID, 1957.

SOUZA, L. Guimarães de. Avaliação pública de políticas educacionais: concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. 190f.

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

SPINK, P. K. Avaliação democrática: propostas e práticas. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, Fundamentos de Avaliação. número 3, 2001. Disponível em: <[http://www.abiaids.org.br/\\_img/media/colecao%20fundamentos%20avaliacao%20N3.pdf](http://www.abiaids.org.br/_img/media/colecao%20fundamentos%20avaliacao%20N3.pdf)>. Acesso em 17mar.2018.

SPINOZA, R. M. Accountability. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antonio Eduardo de Noronha. (Org.). Dicionário de Políticas Públicas. Barbacena: EdUEMG, 2012.

STREHL, L. O fator de impacto do ISI e a avaliação da produção científica: aspectos conceituais e metodológicos. Ciência da Informação, Brasília, v. 34, n. 1, p. 19-27, 2005.

TAUBES, G. Measures for measure in science. Science, Washington, DC, n. 260, p. 884-886, 1993.

TREVISAN, A. P.; VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun., 2008.

TODOROV, R.; GLÄNZEL, W. Journal citation measures: a concise review. *Journal Information Science*, Amsterdam, v. 14, p. 47-56, 1988.

UNESCO. Recueil des données mondiales sur l'éducation 2003: statistiques comparées sur l'éducation dans le monde. Montreal, 2003; 2004; 2005; 2006; 2007.

VELHO, L. M. S. Estratégias para um sistema de indicadores de C&T no Brasil. *Ciência e Tecnologia: acompanhamento e avaliação. Parcerias estratégicas*. n. 13, dez. 2001. Disponível em: <[http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias\\_estrategicas/article/viewFile/207/201](http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/207/201)> Acesso em: 23 maio de 2018

VELHO, L. M. S.; VELHO, P. A iniciação científica (IC) nos Estados Unidos: mecanismos, instrumentos e recursos alocados. *Revista Educação Brasileira*, Brasília, CRUB, v. 20, n. 41, jul/dez, 1998.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago., 2008.

WATANABE, G. A divulgação científica produzida por cientista: contribuições para o capital cultural. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WESTPHAL, A. M. S. Egresso da primeira chamada do programa Ciência sem Fronteiras: reflexos no sistema educacional brasileiro. *Learning with outcomes: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília*, Brasília, 2014. 119f.

WHOLEY, J. *Evaluation: promise and performance*. Washington, DC, Urban Institute. 1979.

WIT, H. de; BEELEN, J. *Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*. Centre for Applied Research on Economic & Management, School of Economics and Management of the Hoges School Van Amsterdam. Amsterdam, 2012.

WIT, H. de; BEELEN, J.; GACEL-AVILA, J.; JONES, E.; JOOSTE, N. *The globalization of internationalization: emerging voices and perspectives*. Internationalization in higher education series. Nova York: Routledge, 2017.

WHOLEY, Joseph S. *et al.* *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. Avaliação de programas: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

YAMAMOTO, O. H.; TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V. B.; MENANDRO, P. Produção científica e produtivismo: há alguma luz no fim do túnel? RBPG, Revista Brasileira de Pós-Graduação, Natal- RN, n. 9, p. 727-750, 2012.

ZULL, J. E. The brain, learning, and study abroad. (Ed.). Student learning abroad. Virginia: Stylus Publishing, 2012. p. 162-187.



**ANEXOS**

**ANEXO A – EDITAL CAPES-****C A P E S****COFECUB****PROGRAMA CAPES-COFECUB****EDITAL Nº. 020/2012**

Publicado no DOU de 28/05/12 – seção 3 – pág. 127

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Fundação Pública, no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 e pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, por meio de sua Diretoria de Relações Internacionais - DRI, no uso de suas atribuições, torna pública a seleção de projetos conjuntos de pesquisa para o Programa CAPES/COFECUB, conforme o processo de nº. 23038.002017/2012-11, de acordo com as normas deste Edital e a legislação aplicável a matéria, em especial, a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999. O Programa tem como objetivo o intercâmbio científico entre Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e da França e à formação de recursos humanos de alto nível nos dois países.

**1 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

1.1 A seleção será regida por este edital e executada pela CAPES, com o apoio de consultores *ad hoc* e do Grupo Assessor da Diretoria de Relações Internacionais da CAPES, conforme previsto na Portaria nº. 13, de 29 de janeiro de 2009.

1.2 O concurso visa selecionar projetos conjuntos de pesquisa para início das atividades no ano de 2013 nas diversas áreas de conhecimento.

1.3 A seleção das propostas de que trata este edital, consistirá de quatro etapas: verificação da consistência documental; análise do mérito; priorização das propostas com parecer favorável e decisão final em reunião conjunta entre a CAPES e o COFECUB.

1.4 Cada proposta deverá conter planejamento de atividades considerando a duração máxima de financiamento dos projetos de 4 (quatro) anos.

1.5 A proposta deverá conter previsão de formação de recursos humanos nas modalidades: doutorado-sanduíche e estágio pós-doutoral.

1.6 No Brasil, a entidade responsável pelo programa é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Ministério da Educação (MEC).

1.7 Na França, a entidade responsável pelo programa é o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (COFECUB), órgão vinculado à Conferência dos Presidentes das Universidades Francesas.

1.8 Prevê-se a aprovação de até **30 (trinta)** projetos, podendo haver alteração deste quantitativo, mediante decisão em reunião conjunta entre as agências e na disponibilidade orçamentária.

1.9 Conferir-se-á menor prioridade à candidatura de coordenador e/ou equipe que participa de outros projetos no âmbito dos demais Programas da Coordenação-Geral de Cooperação Internacional da CAPES ou que não observar ao interstício mínimo de 1 (um) ano para apresentação de nova proposta.

## **2 DOS REQUISITOS PARA A CANDIDATURA**

2.1 Além do atendimento a todas as condições de participação estipuladas no presente edital, a proposta deverá atender aos seguintes requisitos:

2.1.1 Vínculo a um programa de doutorado avaliado pela CAPES;

2.1.2 Equipe brasileira do projeto composta de no mínimo 4 (quatro) doutores, sendo a coordenação brasileira exercida por docente brasileiro com título de doutor obtido há pelo menos 5 (cinco) anos;

2.1.3 Duração prevista do projeto de até 4 (quatro) anos, divididos em 2 (dois) períodos de 2 (dois) anos. Uma avaliação será efetuada, no decorrer do segundo ano de execução, de acordo com as normas e critérios da CAPES e do COFECUB, para decisão sobre a renovação do projeto para o segundo período de 2 (dois) anos;

2.1.4 O coordenador de projeto CAPES/COFECUB em andamento não poderá ter nova candidatura selecionada para este edital;

2.1.5 Para a apresentação de nova proposta por coordenador brasileiro e/ou equipe que já tenha participado do Programa CAPES/COFECUB, deverá ter cumprido todas as obrigações para encerramento do projeto (prestação de contas final e relatório final) e tido o relatório do projeto anterior aprovado. No caso de continuação do tema anterior, o período máximo de concessão será de apenas 2 (dois) anos adicionais. Para nova proposta com tema inédito deverá haver um interstício de 2 (dois) anos;

2.1.6 A apresentação da proposta deverá ser efetuada, simultaneamente, pelas equipes brasileira e francesa, para a CAPES e para o COFECUB, respectivamente;

2.1.7 A proposta deverá dar ênfase à promoção do aperfeiçoamento de estudantes e de pesquisadores em fase de consolidação da carreira, conforme item 3.2.1, por intermédio de estágios acadêmicos: doutorado-sanduíche e estágio pós-doutoral, respectivamente;

2.1.8 A proposta deverá prever a mobilidade de docente de ambas as equipes;

2.1.9 O coordenador de projeto não participará de missão de estudo pós-doutoral, ainda que deixe a coordenação antes do final do projeto.

### **3 DOS BENEFÍCIOS E DAS VANTAGENS**

**3.1 Missões de trabalho** – Consistem na concessão de auxílio deslocamento para os membros da equipe brasileira oficialmente incluída no projeto e diárias para os membros da equipe francesa oficialmente incluída no projeto. A duração de uma missão não pode ser inferior a 10 (dez) ou superior a 21 (vinte e um) dias.

3.1.1 O número máximo de missões de trabalho concedido pela CAPES e pelo COFECUB é de 2 (duas) por ano, por projeto, para pesquisadores diferentes. Apenas o coordenador do projeto pode realizar missão de trabalho em anos consecutivos. É recomendável a mobilidade dos diversos pesquisadores da equipe.

3.1.2 Descrição dos benefícios das missões de trabalho:

<b>Despesa</b>	<b>Valor</b>	
Diárias a membros da equipe francesa: de 10 a 21 dias.	R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais) por dia	Estabelecido pela portaria da CAPES nº 51, de 14 de junho de 2007, e poderão sofrer alterações e/ou atualizações mediante a publicação de novas portarias.
Auxílio deslocamento para até 2 membros da equipe brasileira por ano.	A ser definido pela DRI	

**3.2 Missões de estudo** – Consistem no deslocamento de estudante, nas modalidades doutorado sanduíche e pós-doutorado, a fim de desenvolver atividades acadêmicas e de pesquisa na área de interesse do Projeto, na França, pelo período mínimo de 4 (quatro) e máximo de 12 (doze) meses para doutorado-

sanduíche, exceto nos casos de cotutela, nos quais uma prorrogação de até 6 (seis) meses poderá ser concedida. Para o pós-doutorado, o período mínimo é de 2 (dois) e o máximo de 12 (doze) meses, improrrogáveis.

3.2.1O número máximo de missões de estudo é de 2 (duas) por ano por projeto. Ao menos uma das missões de estudo anual deverá ser na modalidade doutorado-sanduíche. No âmbito das bolsas de pós-doutorado, deverão ser priorizadas as indicações de doutores em fase de consolidação da carreira, ou seja, que tenham obtido o título de doutor há no máximo 7 (sete) anos. O início das atividades dos bolsistas não deverá coincidir com os períodos de recesso escolar na instituição francesa.

3.2.1.1 Serão concedidas 2 (duas) bolsas de doutorado-sanduíche adicionais, aos projetos em rede com programas de pós-graduação avaliados com nota 3, na sua primeira avaliação ou na avaliação da Trienal de 2010. Neste caso, os bolsistas devem, obrigatoriamente, advir desses cursos.

3.2.2 Descrição dos benefícios das missões de estudo de brasileiros:

<b>Despesas</b>	<b>Valor</b>	
Bolsa no Exterior	Doutorado sanduíche – € 1.300,00/mês	Regulados pela Portaria CAPES nº 141, de 14 de outubro de 2009, e poderão sofrer alterações e/ou atualizações mediante a publicação de novas portarias
	Pós-doutorado – € 2.100,00/mês	
Auxílio instalação	€ 110,00 / mês para estágios de duração superior a 4 (quatro) meses	
Seguro saúde	€ 70,00/mês	

Auxílio deslocamento	US\$ 1.706,00, para bolsas de estudos de 4 meses e, US\$ 3.412,00 para bolsas de estudos de 10 meses.	Regulados pela Portaria CAPES/DGES nº 11, de 10 de março de 2011, e poderão sofrer alterações e/ou atualizações mediante a publicação de novas portarias
----------------------	---	--

3.2.2.2 Os valores referentes a seguro-saúde, auxílio instalação e auxílio deslocamento serão pagos no Brasil, proporcionalmente ao período da missão e na sua totalidade, antes do embarque do estudante.

3.2.2.3 O auxílio deslocamento destina-se ao custeio de todas as despesas referentes à aquisição de passagens áreas e/ou terrestres no trecho Brasil/França/Brasil, entre as cidades de estudos no Brasil e na França. A CAPES não concederá recursos adicionais para esta finalidade, devendo a aplicação ser realizada pelo estudante dentro do valor previsto, sob supervisão do coordenador do projeto.

**3.3 Material de custeio** - Prevê-se a concessão anual à equipe brasileira de até R\$ 10.000,00 (dez mil reais), em recursos financeiros para a aquisição dos itens estabelecidos como custeio na Portaria nº 28 de 27 de janeiro de 2010, desde que comprovada a necessidade no projeto.

3.3.1. O recurso será gerido pelo coordenador brasileiro, observando as normas postas no “Regulamento da Concessão de Auxílio Financeiro a Projeto Educacional e de Pesquisa – AUXPE”, aprovado pela Portaria nº 28, de 29 de janeiro de 2010, atentando-se, especialmente, para o disposto no item 5.1, “c” do Manual de Concessão de Prestação de Contas de Auxílio Financeiro a Projeto Educacional e de Pesquisa e no disposto na Portaria STN nº 448, de 13 de

setembro de 2002. Documento disponível na página da CAPES: <http://www.Capes.gov.br/bolsas/auxilios-a-pesquisa>

#### **4. DAS OBRIGAÇÕES DOS BOLSISTAS**

4.1 A concessão da bolsa de estudo ao candidato selecionado, estará condicionada ao envio de carta de aceitação do orientador francês, dos documentos listados em: <http://www.Capes.gov.br/cooperacao-internacional/franca/Cofecub> e à assinatura de instrumento, no qual se obrigará a:

4.1.1 Dedicar-se integralmente às atividades do plano de estudo aprovado na fase de concessão de bolsa pela CAPES;

4.1.2 Retornar ao Brasil no prazo de trinta dias da conclusão do estudo e permanecer no país pelo dobro do número de meses da duração da bolsa no exterior, salvo autorização diversa da CAPES;

4.1.3 Ressarcir a CAPES de todo o investimento indevido feito na formação, na eventualidade de ocorrência de revogação da concessão, motivada por ação ou por omissão dolosa ou culposa do bolsista.

#### **5. DAS INSCRIÇÕES**

5.1 As inscrições serão gratuitas e feitas exclusivamente pela internet mediante o preenchimento do formulário de inscrição, disponível em: <http://www.Capes.gov.br/cooperacao-internacional/franca/Cofecub>

5.2 A proposta em francês deverá ser encaminhada para o link disponibilizado para este fim na página do EGIDE - <http://www.egide.asso.fr/jahia/Jahia/accueil>

5.3 Ao formulário de inscrição deverão ser anexados eletronicamente, os documentos discriminados nos itens 5.3.1 a 5.3.3.

5.3.1 Carta de apresentação da Pró-Reitoria da IES apontando o interesse institucional no projeto. Em caso de projeto em rede ou associado, anexar carta de apresentação da(s) Pró-reitoria(s) da(s) IES coparticipante(s).



5.3.2 Justificativa da proposta explicitando a pertinência do projeto em parceria com a equipe francesa.

5.3.3 Projeto detalhado contendo: fundamentação teórica; objetivos; metodologia; descrição das metas de formação e de capacitação almejadas e das ações para atingi-las; especificação da infraestrutura disponível e das contrapartidas oferecidas pela equipe proponente; identificação das linhas de atuação na área pretendida após o término do projeto; cronograma de implementação de bolsas de estudos e de missões de trabalho, ressaltando a vinculação dos candidatos nas áreas temáticas de pesquisa do projeto; plano de aplicação dos recursos e currículos resumidos de todos os membros das equipes brasileira e francesa.

5.4 As informações prestadas no formulário de inscrição serão de inteira responsabilidade do proponente, reservando-se a CAPES o direito de excluir do concurso, aquele que não preencher o formulário de forma completa e correta.

5.5 A CAPES não se responsabilizará por inscrição não concretizada em decorrência de problemas técnicos de Tecnologia da Informação, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como outros fatores que impossibilitem a transferência de dados.

5.6 Não será acolhida inscrição condicional, extemporânea ou por via postal, fax ou correio eletrônico, ou sem contrapartida de depósito junto ao COFECUB.

## 6. DO CRONOGRAMA

Período/Data	Atividade prevista
Até 10 de julho de 2012	Inscrição das propostas
Julho de 2012	Análise documental

Setembro de 2012	Análise de mérito
Novembro de 2012	Priorização das propostas pela CAPES
Dezembro de 2012	Análise binacional das propostas e divulgação dos resultados
A partir de Janeiro de 2013	Início das atividades dos projetos e liberação dos recursos

## 7. DA SELEÇÃO

### 7.1 A seleção se desenvolverá em quatro fases:

**7.1.1 Verificação da consistência documental - Consiste no exame, por equipe técnica da CAPES, da documentação apresentada para a inscrição e do preenchimento integral e correto do formulário *online*. As inscrições incompletas, enviadas unilateralmente, de forma indevida ou fora dos prazos estabelecidos, serão canceladas, não havendo possibilidade de reconsideração.**

**7.1.2 Análise de Mérito - A Capes, por intermédio de consultores *ad hoc*, apreciará comparativamente cada candidatura, considerando prioritariamente:**

**7.1.2.1 Coerência do projeto conjunto, justificativa, objetivos, metodologia, atividades propostas;**

**7.1.2.2 Importância do projeto em nível institucional, regional e nacional;**

**7.1.2.3 Capacidade das equipes proponentes para desenvolver a cooperação proposta.**

**7.1.3** Priorização das propostas - **O Grupo Assessor da Diretoria de Relações Internacionais da CAPES avaliará as candidaturas, com base nos pareceres dos consultores e fará a priorização e classificação das propostas previamente aprovadas.**

**7.1.3.1** Serão priorizados projetos em rede que demonstrem diversidade regional na sua composição e potencial para a formação de grupos de excelência nacionais.

**7.1.4** Reunião Conjunta - **A seleção final dos projetos a serem apoiados por até quatro (4) anos, a partir de 2013, ocorrerá em reunião anual conjunta, na qual a CAPES e o COFECUB estarão paritariamente representados, quando serão ponderados o mérito das propostas; as prioridades de formação de recursos humanos dos dois países; e os recursos financeiros disponíveis nas agências, buscando assegurar a simetria nos números de estudantes e de pesquisadores dos dois países envolvidos no intercâmbio científico.**

## **8. DO ACOMPANHAMENTO E RENOVAÇÃO DOS PROJETOS**

**8.1** Relatório parcial e renovação dos projetos - **A renovação dos projetos deverá ser solicitada por intermédio do envio, por correio, até o último dia útil do mês de junho do segundo ano de financiamento do projeto, do relatório de atividades. Os coordenadores deverão enviar, além do relatório de atividades: justificativa para a renovação, planejamento para o período da renovação e carta de apresentação da Pró-reitora da IES, apontando o interesse institucional no projeto. Em caso de projeto em rede ou associado, anexar a carta de apresentação da(s) Pró-reitora(s) da(s) IES coparticipantes(s).**

**8.1.1** A decisão sobre a renovação ocorrerá em reunião anual conjunta, quando serão considerados o mérito, a evolução dos projetos durante a primeira fase de execução e o interesse de cada agência financiadora. A aprovação final das propostas será feita com base na disponibilidade orçamentária das agências.

**8.2 Prestação de Contas Final** - Os coordenadores deverão enviar uma prestação de contas final, em até 30 dias após a data de encerramento do projeto, ou seja, até 31 de janeiro do ano subsequente.

**8.3 Relatório Final** - Os coordenadores deverão enviar um relatório de atividades final, até o dia 31 de março do ano subsequente. Os relatórios finais de projeto terão sua avaliação homologada durante a Reunião Mista CAPES/COFECUB com a finalidade de produzir uma lista dos coordenadores aptos a participar de futuros editais do programa.

## **9. DOS RECURSOS ADMINISTRATIVOS**

9.1 Caso o proponente queira contestar o resultado deste Edital, a CAPES aceitará solicitação de motivação de não-aprovação no prazo de 5 (cinco) dias, a contar da divulgação do resultado do julgamento no DOU e no sítio da CAPES. Ademais, o recurso deverá ser interposto no prazo de 5 (cinco) dias após o envio do parecer da comissão *ad hoc*. Na contagem do prazo excluir-se-á o dia de início e incluir-se-á o do vencimento, e considerar-se-ão os dias consecutivos. O prazo só se inicia e vence em dias úteis na CAPES.

9.2 O parecer da comissão *ad hoc* poderá ser encaminhado por meio eletrônico, mediante solicitação do proponente.

9.3 O recurso deverá ser interposto junto à CAPES, por meio de ofício para o endereço eletrônico [Cofecub.projetos@Capes.gov.br](mailto:Cofecub.projetos@Capes.gov.br).

9.4 Neste caso, será designado outro integrante da comissão *ad hoc* que, após exame, fundamentará a apreciação do pedido de reconsideração e encaminhará o resultado para deliberação final conjunta entre CAPES e COFECUB.

## **10. DOS CASOS OMISSOS E DAS INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES**

10.1 Eventuais situações não contempladas neste edital serão decididas conjuntamente pela CAPES e pelo COFECUB, por intermédio de consulta

dirigida, exclusivamente, pelo e-mail [Cofecub.projetos@Capes.gov.br](mailto:Cofecub.projetos@Capes.gov.br) , que também poderá ser utilizado para o esclarecimento de dúvidas e para obtenção de mais informações.

10.2 Para dúvidas e solicitações referentes ao formulário eletrônico, utilize o e-mail [bxeletronico.cgci@Capes.gov.br](mailto:bxeletronico.cgci@Capes.gov.br) .

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

Presidente da CAPES

## ANEXO B – LISTA DE PROJETOS FINANCIADOS NO ÂMBITO DO CAPES-COFECUB - 2012 a 2015

PROJETO	COORDENADORES BR	IES	COORDENADOR FR	IES FR	COLÉGIO	GRANDE ÁREA
731/12	LEU BIRBRAIR	ANEXO B – LISTA DE PROJETOS FINANCIADOS NO ÂMBITO DO CAPES- COFECUB - 2012 a 2015 UFC	DANIEL CANTERGIANI PANAZZOLO	UNIVERSITÉ DE HAUTE- ALSACE (UHA)- MULHOUSE	COLÉGIO DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
732/12	JOSE MARCOS SILVA NOGUEIRA	UFMG	OLIVIER FESTOR	INRIA	COLÉGIO DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
733/12	DACIBERG LIMA GONÇALVES	USP	JOHN GUASCHI	UNIVERSITÉ DE CAEN BASSE- NORMANDIE (UCBN)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
734/12	JAIME BRUCK RIPOLL	UFRGS	MARC SORET	UNIVERSITÉ DE TOURS CNRS - UMR 6083 (SDV)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

					MULTIDISCIPLINAR	
735/12	CARLA MARIA DAL SASSO FREITAS	UFRGS	PHILIPPE PALANQUE	UNIVERSITÉ PAUL SABATIER (TOULOUSE3)CNRS - UMR 5505 (STIC)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
736/12	CARLOS AUGUSTO MALLMANN	UFSM	JEAN-DENIS BAILLY	ECOLE NATIONALE VÉTÉRINAIRE DE TOULOUSE	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
737/12	PAULA BEATRIZ DE ARAUJO	UFRGS	CATHERINE SOUTYGROSSET	UNIVERSITÉ DE POITIERS CNRS - UMR 6556 (SDV)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
738/12	ALAN CARVALHO ANDRADE	UFLA	DOMINIQUE THIS	MONTPELLIER SUPAGRO (UMR CIRAD-INRA)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
739/12	ANITA MITICO TANAKA AZEVEDO	USP	CHRISTIAN ROLANDO	UNIVERSITÉ LILLE 1 CNRS - USR	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
740/12	JOSÉ WELLINGTON ROCHA TABOSA	UFPE	DANIEL BLOCH	UNIVERSITÉ PARIS 13 CNRS - UMR 7538 (SPM)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

741/12	JOHNNY FERRAZ DIAS	UFRGS	BRUNO CANUT	UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD (LYON 1) CNRS - UMR 5270 (SPI)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
742/12	FLAVIO HOROWITZ	UFRGS	STELLA RAMOS-CANUT	UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD -LYON1 (UCBL)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
743/12	ÁLVARO FERRAZ FILHO	UFRN	CATHERIN E PEPIN	CEA	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
744/12	VICTOR PAULO BARROS GONCALVES	UFP	CHRISTOP HE ROYON	CEA	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
745/12	ISABEL CRISTINA PEREIRA MARGARIT MATTOS	UFRJ	SÉBASTIE N TOUZAIN	UNIVERSITÉ DE LA ROCHELLE (ULR)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA



					E MULTIDISCIPLIN AR	
746/12	MARCIO ARAB MURAD	LNCC	CLAUDE BOUTIN	EPSCP	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	ENGENHARIAS
747/12	GERMANO TREMIOSI FILHO	USP-SC	K. BONIFACE KOKOH	UNIVERSITÉ DE POITIERS (UP)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
748/12	CARLOS FREDERICO DE OLIVEIRA GRAEFF	UNESP	ROGER HIORNS	UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR CNRS - UMR 5254 (SC)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	MULTIDISCIPLI NAR
749/12	JOSÉ ROBERTO IGLESIAS	UFRGS	JEAN- PIERRE NADAL	ECOLE DES HAUTES ETUDES EN SCIENCES SOCIALES (EHESS)	COLÉGIO DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS

750/12	JOAO LUIS RIBEIRO FRAGOSO	UFRJ	JEAN- FRÉDÉRIC SCHAUB	ECOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
751/12	ARMANDO BOITO JR.	UNICAMP	PAUL BOUFFARTIGUE	CNRS - UMR 6123 (SHS) - MARSEILLE	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
752/12	DINAH TEREZA PAPI DE GUIMARAENS	UFF	PLÍNIO WALDER PRADO JUNIOR	UNIVERSITÉ DE PARIS 8 (P8)	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
753/12	ALDAÍZA OLIVEIRA SPOSATI	PUC-SP	SERGE PAUGAM	EHESS CNRS - UMR 8097 (SHS)	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
754/12	PEDRO PAULO GARRIDO PIMENTA	USP	LAURENT JAFFRO	UNIVERSITÉ PARIS 1 PANTHÉON- SORBONNE (PARIS 1)	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
755/12	HENRIQUEDE MELO LISBOA	UFSC	JEAN MICHEL GUILLOT	ECOLE DES MINES D'ALES	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	ENGENHARIAS
756/12	ARMANDO DA SILVA CUNHA JUNIOR	UFMG	FRANCINE BEHAR-COHEN	UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES (PARIS 5) INSERM (872)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE

757/12	VIVALDO MOURA NETO	UFRJ	HERVÉ CHNEIWEISS	UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES (PARIS 5) INSERM (894)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
758/12	CLAIRE FERNANDES KUBELKA	FIOCRUZ	JEAN-PHILIPPE HERBEUVAL	UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES (PARIS 5) CNRS - UMR 8147 (SDV)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
759/12	DENISE MAFRA	UFF	DENIS FOUQUE	UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD LYON 1 (UCBL)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
760/12	NÁDIA REGINA DO NASCIMENTO	UNESP	THIERRY ALLARD	UNIVERSITÉ PIERRE ET MARIE CURIE - PARIS 6	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
761/12	DANILO RHEINHEIMER DOS SANTOS	UFMS	LAURENT CANER	UNIVERSITÉ DE POITIERS CNRS - UMR 6269 (SDU)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
762/12	ARTHUR OSCAR LOPES	UFRGS	RENAUD LELAIDEUR	UNIVERSITE DE BREST	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

763/13	EDUARDO OUTEIRAL CORREA HOEFEL	UFPR	MURIEL LIVERNET	UNIVERSITÉ PARIS 13	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
764/13	NICOLAS BRUNO MAILLARD	UFRGS	BRUNO RAFFIN	INRA	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
765/13	PAULO HENRIQUE LEMELLE FERNANDES	PUCRGS	JEAN MICHEK FOURNEAUS	UNIVERSITE DE VERSALLES	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
766/13	ANA CAROLINA ACEVEDO POPPE	UNB	ARIANE BERDAL	INSERM 872	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
767/13	LEILA APARECIDA CHIAVACCI	UNESP	CLAUDIE BOURGAUX	CNRS - UMR 8612 (SDV)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
768/13	VANESSA CARLA FURTADO MOSQUEIRA	UFOP	SYLVAIN RICHARD	INSERM 1046	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE

769/13	ARMANDO MORAIS VENTURA	USP	JEAN- FRANÇOIS ÉLÉOUËT	INRA	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
770/13	HÉLIO GOLDENSTEIN	USP	CHARLOT TE BECQUART	ECOLE NATIONAL SUPÉRIEURE DE CHIMIE DE LILLE	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	ENGENHARIAS
771/13	DENISE MOLIN	UFRGS	BOGODAN CAZACULU	IFSTTAR	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	ENGENHARIAS
772/13	JOAO ROMANO	UNICAM P	PASCOAL LAZABAL	CNRS- UMR(8089)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	ENGENHARIAS
773/13	ENIO PONTES DEUS	UFCE	AHMED BENNALAL	ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE CACHAN	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	ENGENHARIAS

774/13	NATHAN MENDES	PUC-PR	MONIKA WOLOSZYN	UNIVERSITÉ DE SAVOIE	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR	ENGENHARIAS
775/13	HENRIQUE DE MELO LISBOA	UFSC	JEAN- MICHEL GUILLOT	ECOLE DES MINES D'ALÈS	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR	ENGENHARIAS
776/13	Isabel Cristina TESSARO	UFRGS	DAVID CORNU	ENSCM	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR	ENGENHARIAS
777/13	CARLSON PEREIRA DE SOUZA	UFRN	CHRISTIN E LEROUX	UNIVERSITÉ DU SUD TOULON VAR	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
778/13	CLÁUDIO JOSÉ DE ARAÚJO MOTA	UFRJ	GUILLAUM E MAURIN	UNIVERSITÉ MONTPELLIER 2	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

					E MULTIDISCIPLIN AR	
779/13	ALDO JOSÉ GORGATTI ZARBIN	UFPR	ALAIN PENICAUD	CNRS - UMR 8641 (SC)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
780/13	CLÁUDIO NAHUM ALVES	UFPA	PHILIPPE THOMAS	CNRS - UMR 7315 (SPCTS)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	MULTIDISCIPLI NAR
781/13	LUIZ ANTONIO PESSAN	UFSCAR	ALAIN DUFRESNE	UNIVERSITÉ DE GRENOBLE	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	ENGENHARIAS
782/13	ANA TEREZA RIBEIRO DE VASCONCELOS	LNCC- MCTI	MARIE- FRANCE SAGOT	CNRS - UMR 5058 (SDV)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	MULTIDISCIPLI NAR

783/13	CLÁUDIO MARCOS TEIXEIRA DE QUEIROZ	UFRN	PIERRE HERVÉ LUPPI	CNRS - UMR 5292 (SDV)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
784/13	JOSÉ FERNANDES BARBOSA NETO	UFRGS	OLIVER PANAUD	CNRS	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS AGRARIAS
785/13	HERNAN FRANCISCO TEREZI	UFSC	DAVID WENDEHENNE	UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS AGRARIAS
786/13	SERGIO PEREIRA LEITE	UFRJ	GENEVIEV E CORTES	UNIVERSITE MONTPELLIER	COLÉGI O DE HUMANIDADES	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
787/13	FREDERICO G.NEIBURG	UFRJ	BENOIT L'ESTOILE	EHESS	COLÉGI O DE HUMANIDADES	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
788/13	MARIA GENESIA DE SANTANA	UFBA	JOCELYNE DUBOIS-MAURY	UNIVERSITE PARIS EST CRETEIEL	COLÉGI O DE HUMANIDADES	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
789/13	EURIPEDES ANTONIO FUNES	UFCE	RICHARD MARIN	UNIVERSITE TOULOUSSE 2	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS AGRARIAS
790/13	RUI ROTHE-NEVES	UFMG	SERGE PINTO	UNIVERSITÉ AIX-MARSEILLE	COLÉGI O DE HUMANIDADES	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES



791/13	ROBERTO VIEIRA MARTINS	ON-MCTI	WILLIAM THUILLOT	CNRS - UMR 8028 (SDU)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
792/14	PAULO DOMINGOS CORDARO	USP	JÉRÔME VETÓIS / CLAIRE CHAVAUDRET	UNIVERSITE DE NICE-SOPHIA- ANTIPOLIS	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
793/14	CLAUDIA FARIAS BENJAMIN	UFRJ	GILLIAN BUTLER-BROWN	UNIVERSITÉ PARIS 6	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
794/14	LUIZ RENATO DE FRANCA	UFMG	NATHALIE DEJUCQ- RAINSFORD	UNIVERSITÉ DE RENNES 1	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
795/14	DIMAS TADEU COVAS	USP-PR	JACQUES ELION	UNIVERSITE PARIS DIDEROT (PARIS 7)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
796/14	FLAVIO PEREIRA KAPCZINSKI	UFRGS	MARION LEBOYER	INSERM	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
797/14	CAROL VIRGINIA GOIS LEANDRO	UFPE	LUCIANO PIROLA	INSERM	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE

798/14	FRANKLIN DAVID RUMJANEK	UFRJ	RODRIGUE ROSSIGNOL	UNIVERSITÉ BORDEAUX 2	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS DA SAÚDE
799/14	RICARDO LOURENÇO DE OLIVEIRA	FIOCRUZ	ANNA BELLA FAILLOUX	INSTITUT PASTEUR	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS DA SAÚDE
800/14	ILSON PARANHOS PASQUALINO	UFRJ	NOUREDDINE BENSEDDIQ	UNIVERSITÉ LILLE 1	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR	MULTIDISCIPLINAR
801/14	EUDES BORGES DE ARAUJO	UNESP-IS	OLIVIER THOMAS	UNIVERSITÉ AIX-MARSEILLE	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
802/14	JOSE ALBERTO FRACASSI DA SILVA	UNICAMP	FETHI BEDIQUI	ENSCP, PARIS	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
803/14	HUGO ALEJANDRO GALLARDO OLMEDO	UFSC	HARALD BOCK	UNIVERSITÉ BORDEAUX 1 ET CNRS	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS,	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

					TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	
803/14	HUGO ALEJANDRO GALLARDO OLMEDO	UFSC	HARALD BOCK	UNIVERSITÉ BORDEAUX 1 ET CNRS	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
804/14	OSVALDO DE LÁZARO CASAGRANDE JUNIOR	UFRGS	JEAN- FRANÇOIS CARPENTIER	UNIVERSITÉ RENNES 1	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
805/14	NILSON ROMEU MARCILIO	UFRGS	ANREI KHODAKOV	UNIVERSITÉ LILLE 3	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	ENGENHARIAS
806/14	ISOLDA COSTA	USP	VICENT VIVIER	CNRS	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	ENGENHARIAS

807/14	WAGNER RODRIGUES VALENTE	UNIFESP	RENAUD D'ENFERT	UNIVERSITÉ UNIVERSITÉ PARIS 11	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
808/14	DORIS DE ARRUDA CARNEIRO DA CUNHA	UFPE	CLAIRE DOQUET	UNIVERSITÉ UNIVERSITÉ DE PARIS 3 - SORBONNE NOUVELLE	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
809/14	MAURICIO JORGE PEREIRA DA MOTA	UFRJ	NORBERT FOULQUIER	UNIVERSITÉ PARIS 1 PANTHÉON- SORBONNE	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
810/14	DANIEL AARAO REIS FILHO	UFF	PATRICK GARCIA	CNRS	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
811/14	ROBERTO ARAUJO DE OLIVEIRA SANTOS JR.	INPE	FRANÇOIS MICHEL LE TOURNEAU	UNIVERSITÉ PARIS 3	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
812/14	CELSO MARTINS AZAR FILHO	UFRJ	PIERRE - FRANÇOIS MOREAU	ENS DE LYON	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
813/14	OSWALDO CHATEAUBRIAND FILHO	PUC-RIO	MARCO PANZA	UNIVERSITÉ PARIS 1	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
814/14	RICARDO ABID CASTILLO	UNICAMP	BEZUNES H TAMRU	UNIVERSITÉ VINCENNES ST DENIS (PARIS8	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS

815/14	EDUARDO PURGATTO	USP	MONDHER BOUZAYEM	ECOLE NATIONALE SUPERIEURE AGRONOMIQUE DE TOULOUSE (ENSAT)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
816/14	GISLAYNE FERNANDES LEMES TRINDADE VILAS BOAS	UEL	DIDIER LERECLUS	INRA	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
817/14	MICHEL GEORGE ALBERT VINCENTZ	UNICAMP	CHRISTIAN MEYER	INRA	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
818/14	FABIANO LOPES THAMPSON	UFRJ	CHRISTINE PAILLARD	UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
819/14	GHISLAIN JEAN ANDRE SAUNIER	UFPA	THIERRY POZZO	UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE - INSERM	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
820/14	ADRIANA BENETTI MARQUES VALIO	UPM	FRÉDÉRIC BAUDIN	UNIVERSITÉ PARIS 11	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
821/14	JAIME JOAQUIM DA SILVA PEREIRA CABRAL	UFPE	THIERRY WINIARSKI	ECOLE NATIONALE DES TRAVAUX PUBLICS ETAT	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E	ENGENHARIAS

					MULTIDISCIPLINAR	
822/14	ALVARO LUIZ GAYOSO COUTINHO	UFRJ	DIDIER CLOUTEAU	ECOLE CENTRALE PARIS	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS AGRARIAS
823/14	MARIA DE FÁTIMA GUIMARÃES	UEL	MICHEL BROSSARD	INSTITUT DE RECHERCHE POUR LE DEVELOPMENT	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS AGRARIAS
824/14	RENATA AUTOUN SIMÃO	UFRJ	ANNE BERGERET	ECOLE DES MINES D'ALES	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS AGRARIAS
825/14	PEDRO PAULO DE MELLO VENEZUELA	UFF	FRANCES CO MAURI	UNIVERSITÉ PIERRE ET MARIE CURIE - PARIS VI	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLINAR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
82615	MICHELLE REGINA KLAUTAU	UPRJ	THIERRY PEREZ	AIX MARSEILLE UNIVERSITE	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS AGRARIAS
827/15	WALTER LILENBAUM	UFF	MATHIEU PICARDEAU	INSTITUT PASTEUR - PARIS	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS AGRARIAS

828/15	ALFREDO GOLDMAN VEL LEJBMAN	IMPE	JOHANNE COHEN	PARIS 11	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
829/15	ANDRE DE CARVALHO	USP	MARCILIO DE SOUTO	UNIVERSITE D'ORLEANS	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
830/15	JOAO CESAR MOURA MOTA	UFCE	GERARD FAVIER	UNIVERSITÉ DE NICESOPHIA ANTIPOLIS	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
831/15	ZANONI DIAS	UNICAM P	GUILLAUM E FERTIN	CNRS-UMR 6241 (STIC)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
832/15	LUIS HENRIQUE COSTA	UNICAM P	NATHALIE MITTON	INRIA	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

					E MULTIDISCIPLIN AR	
833/15	CLAUDIO STRUCHINER	FUNDAÇ ÃO OSWALDO CRUZ	BENOIT PERTHAME	UNIVERSITE PIERRE ET MARIE CURIE	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
834/15	JULIANA ASSIS	PUCMIN AS	SOPHIE BAILLY	UNIVERSITÉ DE LORRAINE	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
835/15	MARIA GARDENNIA DA FONSECA	UFPB	JABER MAGUY	AGROPARIST ECH	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
836/15	BETHANIA ASSY	PUCRIO	STEPHANI E HENNETTE VAUCHEZ	UNIVERSITÉ PARIS OUEST NANTERRE LA DÉFENSE	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
837/15	JOANA DOMINGUES VARGAS	UFRJ	René LÉVY	UNIVERSITÉ DE VERSAILLES-SAINT QUENTIN	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS



838/15	MARCELA MOURA TORRES PAIM	UFBA	SALAH MEJRI	UNIVERSITÉ PARIS 14	COLÉGI O DE HUMANIDADES	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES
839/15	ADALBERTO CARDOSO	PUCRIO	Marco OBERTI	SCIENCES PO PARIS	COLÉGI O DE HUMANIDADES	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES
840/15	LUCAS DE MELO REIS BUENO VARGAS	UFRJ	MARYLÈN E PATOU-MATHIS	MUSÉUM NATIONAL D'HISTOIRE NATURELLE	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
841/15	FERNANDO JOSÉ DE SANTORO MOREIRA	UFBA	ROSSELLA SAETTA COTTONE	UNIVERSITÉ PARIS IV - SORBONNE	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
842/15	GEORGE RODRIGO BANDEIRA GALINDO	UNB	EVE TRUILHE- MARENGO	AIX- MARSEILLE UNIVERSITÉ (AMU) et CNRS	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
843/15	JOÃO SETTE WHITAKER	USP	VINCENT VESCHAMBRE	ECOLE NATIONALE SUPÉRIEURE D'ARCHITECTURE DE LYON	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
844/15	SILVIO GALLO	UNICAMP	HUBERT VINCENT	UNIVERSITÉ DE ROUEN	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS
845/15	MARGARETH SIMOES PENELLO MEIRELLES	UERJ	AGNÈS BEGUE	CIRAD	COLÉGI O DE HUMANIDADES	CIENCIAS HUMANAS

846/15	MARIO TOMAZELLO F.	ESALQ- USP	YVES LOÏC BRANCHERIAU	MUSÉUM NATIONAL D'HISTOIRE NATURELLE	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
847/15	ADAUTO J.G. DE ARAUJO	FUNDAC AO OSWALDO CRUZ	CORALIE MARTIN	CNRS et UNIVERSITÉ DE NICE SOPHIA ANTIPOLIS	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
848/15	JACKSON CIONI BITTENCOURT	USP	JEAN- LOUIS NAHON	CNRS ET UNIVERSITÉ DE NICE SOPHIA ANTIPOLIS	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
849/15	VASCO ARISTON AZEVEDO	UFMG	LUIS BERMUDEZ HUMARAN	INRA	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BIOLOGICAS
850/15	STEYNER CORTES	UFMG	VALÉRIE SCHINI-KERTH	CNRS ET UNIVERSITÉ DE STRASBOURG	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
851/15	BENILDO SOUSA CAVADA	UFCE	ANNABELL E VARROT	CNRS	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
852/15	ANDERSON STEVENS LEONILDAS GOMES	UFPE	PIERRE- FRANÇOIS BREVET	UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD LYON 1 (UCBL)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

853/15	DÉBORA PERES MENEZES	UFSC	FRANCES CA GULMINELLI	CNRS ET UNIVERSITÉ DE CAEN BASSE NORMANDIE	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
854/15	MARCELO RISSO ERRERA	UFCE	SYLVIE LORENTE	INSA TOULOUSE	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
855/15	STEPHEN PATRICK WALBORN	UFRJ	PEROLA MILMAN	UNIVERSITÉ PARIS DIDEROT (PARIS 7)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
856/15	MIGUEL NOVAK	UFRJ	YVES JOURNAUX	UNIVERSITÉ PIERRE ET MARIE CURIE	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
857/15	JOSÉ EDUARDO SPINELLI	UFRJ	NATHALIE MANGELINCKNOË L	AIX MARSEILLE UNIVERSITE (AMU)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

					E MULTIDISCIPLIN AR	
858/15	MARCO ANTONIO SCHIAVON	UFSJ	PETER REISS	CEA	COLÉGI O DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
859/15	ANTONIO TEDESCO	FFCLRP- USP	MURIEL BLANZAT	UNIVERSITÉ PAUL SABATIER (TOULOUSE3)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
860/15	GRACE GOSMANN	UFRGS	VIRGINIE ESCRIOU	UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES (PARIS 5)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
861/15	SIRLEY CARVALHO	UFMG	PAUL AVAN	INSSERM ET UNIVERSITÉ D'AUVERGNE	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
862/15	NILSON ZANCHIN	FIOCRU Z	BEATRIZ GOMES GUIMARAES	SYNCHROTR ON SOLEIL	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS DA SAUDE
863/15	ERNA GEESIEN KROON	UFMG	BERNARD LA SCOLA	AIX MARSEILLE UNIVERSITÉ (AMU)	COLÉGI O DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIENCIAS BILOGICAS

864/15	AGNÈS MARIE SÁ FIGUEIREDO	UFRJ	FRÉDÉRIC LAURENT	INSERM	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS BIOLOGICAS
865/15	TERESINHA GONÇALVES DA SILVA	UFPE	PASCAL MARCHAND	UNIVERSITÉ DE NANTES	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS BIOLOGICAS
866/15	ANDREA SENFF RIBEIRO	UFPR	ADAM TELERMAN	INSERM	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	MULTIDISCIPLI NAR
867/15	ANA MARIA C. FARIA	UFMG	VALÉRIE VERHASSELT	UNIVERSITÉ NICE SOPHIA ANTIPOLIS (UNS	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS DA VIDA
868/15	SÉRGIO COSTA OLIVEIRA	UFMG	NATHALIE WINTER	INRA	COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS DA VIDA
869/15	ANDRÉ AUGUSTO RODRIGUES SALGADO	UFMG	DIDIER BOURLES	AIX- MARSEILLE UNIVERSITÉ (AMU)	COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLOGICAS E MULTIDISCIPLIN AR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

**ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO****Dados de Identificação do pesquisador:**

- 1- Idade: \_\_\_\_\_
- 2- Gênero: M ( ) F ( )
- 3- Estado nascimento: \_\_\_\_\_

**Dados de Identificação do Projeto:**

4. Área de conhecimento: \_\_\_\_\_
5. Universidade principal vinculada ao projeto:  
\_\_\_\_\_
6. Nome das Universidades da equipe da rede do projeto:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Distribuição geográfica da instituição de origem do coordenador  
\_\_\_\_\_
8. Distribuição geográfica da instituição de origem dos participantes da rede do projeto: \_\_\_\_\_

---

**II Produção Científica e capacidade técnica dos participantes do projeto**

9. Ocorreu algum projeto acadêmico e ou parcerias ativa ou passiva, nacionais e internacionais, no âmbito cultural /técnico/ científico decorrente da parceria desse projeto?  
\_\_\_\_\_
10. Quais foram as mais relevantes para sua universidade? Porque?

---

11. Algum dos participantes do projeto recebeu alguma premiação nacional ou internacional relacionadas ao projeto em questão? Se sim, informar? \_\_\_\_\_

12. Quais as mais relevantes? Porque? \_\_\_\_\_

---

13. Informar o número de bolsistas brasileiros envolvidos durante a vigência do seu projeto no exterior:

14. Informar o número de bolsistas franceses que foram recebidos nas Instituições da rede do projeto: \_\_\_\_\_

15. Gostaria de citar outras participações ou resultados referentes ao seu projeto que considere relevante? \_\_\_\_\_

### **III Planejamento e execução das atividades do Projeto– Recursos**

Marque com um X respondendo positivo ou negativamente a questão, analisando a execução de suas atividades durante a vigência do projeto.

Após, avalie com (1) o menos importante até (5) o mais importante para atingir os objetivos previstos em seu projeto.

Percepção teórica do item: julgamento teórico e hipotético sobre a importância do item como um elemento desejado em uma situação ideal. Se você considera que o item possui grande influência para atingir os objetivos previstos em se projeto, marque 5. Se você discorda totalmente sobre a

relevância desse item no, marque 1. Para casos intermediários de relevância, a pontuação se situa entre 2 a 4.

Escala de Pontuação						
Ne nhuma Re levância	Ba ixa Re levância	Média Relevân cia	Alta Relevân cia	Extrema Relevância		
1	2	3	4	5		
			Escala de pontuação			
Indicadores		im	N ão	1		
16. Os recursos recebidos para executar as ações previstas do projeto foram suficientes?						
17. Em que escala o montante de recursos recebido prejudicou o resultado final de seu projeto.						
18. Seu projeto recebeu contrapartida de financiamento por outra agência?						
19. E que escala essa contrapartida						



influenciou no resultado final de seu projeto?							
20.Os resultados obtidos em seu projeto foram diferentes do planejado?							
21.Qual a influência dos recursos recebidos nessa alteração do resultado final.							

**IV impactos gerados por meio do resultado do projeto – vinculado ao grau de satisfação ou valor agregado.**

Marque com um X quais os produtos ou serviços (acordos, parcerias, intercambio) foram desenvolvidos, realizados e/ ou entregues durante a vigência do projeto.

Após, avalie com (1) o menos importante até (5) o mais importante para propiciar a internacionalização da Instituição de ensino a qual sou vinculada.

Percepção teórica do item: julgamento teórico e hipotético sobre a importância do item como um elemento desejado em uma situação ideal. Se você considera que o item possui grande influência para aumentar o processo de internacionalização na Universidade, marque 5. Se você discorda totalmente sobre a relevância desse item no processo de internacionalização da Universidade, marque 1. Para casos intermediários de relevância, a pontuação se situa entre 2 a 4.

Escala de Pontuação				
Ne nhuma Re levância	Bai xa Re levância	Média Relevâ ncia	Alta Relevânc ia	Extrema Relevância
1	2	3	4	5
	Escala de pontuação			
Indicadores	S	N	1	
	im	ão		
22. Acordos com a universidades francesas ou de outros países.				
23. Produção intelectual e capacidade técnica (artigos publicados, condecorações, prêmios, patentes) – conjuntas ou brasileiras.				
24. Apresentação em Congressos ou outros – integrantes do projeto.				

25.Parcerias internacionais realizadas.							
26. Formação de recursos humanos (bolsistas)							
27.Publicação dos bolsistas ligado ao projeto - artigo, livro, capítulo de livro ou outra decorrente de tese produzida.							
28. Atividades inovadoras e inserção internacional da instituição - decorrentes do projeto.							
30.Impacto do projeto no processo de internacionalização na Universidade.							

## ANEXO D – ÁREAS DE CONHECIMENTO – ÁREAS DE AVALIAÇÃO DA CAPES

Última Atualização: Quarta, 03 julho 2019

Com o intuito de facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação, as 49 áreas de avaliação são agregadas, por critério de afinidade, em dois níveis:

- Primeiro nível: Colégios
- Segundo nível: Grandes Áreas.

Veja abaixo como as áreas são distribuídas em 3 Colégios e 9 Grandes Áreas:

<b>COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA</b>		
Lista das áreas de avaliação do Colégio de Ciência da Vida organizadas por grandes áreas:		
<b>CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b>	<b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>	<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>
Ciências dos alimentos	Biodiversidade	Educação Física
Ciências agrárias	Ciências Biológica I	Enfermagem
Medicina veterinária	Ciências Biológica II	Farmácia
Zootecnia/recursos pesqueiros	Ciências Biológica III	Medicina I
		Medicina II
		Medicina III
		Nutrição

		Odontologia
		Saúde Coletiva
<b>COLÉGIO DE HUMANIDADES</b>		
Lista das áreas de avaliação do Colégio de Humanidades organizadas por grandes áreas:		
<b>CIENCIAS HUMANAS</b>	<b>CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>	<b>LINGUISTICA, LETRAS E ARTES</b>
Antropologia / Arqueologia	Administração Pública e Empresas Ciências Contábeis e Turismo	Artes
Ciências Políticas e Relações Internacionais	Arquitetura, Urbanismo e Design	Linguística e Literatura
Ciência da Religião e Teologia	Comunicação e Informação	
Educação	Direito	
Filosofia	Economia	
Geografia	Planejamento Urbano e Regional e Demografia	
História	Serviço Social	
Sociologia		
Psicologia		

<b>COLÉGIO CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR</b>		
Lista das áreas de avaliação do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar organizadas por grandes áreas:		
<b>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA</b>	<b>ENGENHARIAS</b>	<b>MULTIDISCIPLINAR</b>
Astronomia / Física	Engenharia I	Biotecnologia
Ciência da Computação	Engenharia II	Ciências Ambientais
Geociências	Engenharia III	Ensino
		Interdisciplinar
		Materiais