

I. S. E. G.
HC 800. G65
2004

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO



MESTRADO EM: DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

**A POLÍTICA EDUCATIVA DE ENVIO DE ESTUDANTES PARA
INSTITUIÇÕES DE ENSINO EXTERNAS COMO ESTRATÉGIA DE
DESENVOLVIMENTO -- O CASO AFRICANO**

SANDRA MARISA MARTINS RAMOS GONÇALVES

Orientação: Doutor João Alfredo Reis Peixoto

Júri:

Presidente: Doutor João Alfredo Reis Peixoto

Vogais: Doutora Marzia Grassi

Doutora Margarida Maria Simões Chagas Lopes

Setembro/2004

GLOSSÁRIO



- ACU - Association of Commonwealth Universities
- ACBF - Fondation pour le renforcement des capacités en Afrique
- AERC - African Economic Research Consortium
- AFGRAD - African Graduate Fellowship Program
- ATLAS - African Training for Leadership and Advanced Skills Program
- BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BREDA - UNESCO Regional Bureau for Education in Africa
- C&T - Ciência e Tecnologia
- CITED – Classificação Internacional Tipo da Educação
- CAD – Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (OCDE)
- CEI – Comunidade de Estados Independentes
- CEC - Council for Education in the Commonwealth
- CIDA - Canadian International Development Agency
- CNOUS - Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires (França)
- CRSPs - Collaborative Research Support Programs
- CSVP - The Commonwealth Scholarship and Fellowship plan
- CVCP - Committee of Vice-Chancellors and Principals (Reino Unido)
- DfEE - Department for Education and Employment (Reino Unido)
- DfID - Department for International Development (Reino Unido)
- DGCID - Direction générale de la Coopération internationale et du Développement (França)
- FCO - Foreign and Commonwealth Office (Reino Unido)
- FCG – Fundação Calouste Gulbenkian
- FEFC - Further Education Funding Council (Reino Unido)
- FNUAP - Fundo das Nações Unidas para a População
- FULLBRIGHT - J. William Fullbright Foreign Graduate Students Program
- GRICES – Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e Ensino Superior
- IDE - Investimento Directo Estrangeiro
- IDG - Índice de desenvolvimento Humano ajustado ao género
- IDH - Índice de desenvolvimento Humano
- IDRC - International Development Research Centre
- IIE - International Institute of Education
- ILO - International Labour Organisation
- INE - Instituto Nacional de Estatística
- IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
- ISA – Instituto Superior de Agronomia
- ISC - International Standard Classification
- ISEG – Instituto Superior de Economia e Gestão
- ISEGI – Instituto Superior de Estatística e Gestão da Informação
- IST - Instituto Superior Técnico
- ISCTE – Instituto Superior das Ciências do Trabalho e Empresa
- ISCED - International Standard Classification of Education
- JJ/WBGSP- Joint Japan/ World Bank Graduate Scholarship Program
- NCES – National Center for Education Statistics (EUA)
- NSF - National Science Foundation (EUA)
- NORAD - Norwegian Agency for Development Cooperation
- NUFFIC - Netherlands organization for international cooperation in higher education
- NUFU - Norwegian Council for Higher Education's Programme for development research and education
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OCES – Observatório da Ciência e Ensino Superior
- OCF - Observatoire permanent de la Coopération française
- OIT - Organização Internacional do Trabalho
- OMC - Organização Mundial do Comércio
- OIM – Organização Internacional das Migrações
- ONG - Organização não-governamental
- ORSAS - Overseas Research Students Awards

A POLÍTICA EDUCATIVA DE ENVIO DE ESTUDANTES PARA INSTITUIÇÕES DE ENSINO EXTERNAS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO – O CASO AFRICANO

Sandra Marisa Martins Ramos Gonçalves

Mestrado em : Desenvolvimento e Cooperação Internacional

Orientador: Doutor João Peixoto

Provas concluídas em:

RESUMO

Uma das dimensões do desenvolvimento humano, a educação, ocupa um lugar de destaque na estratégia de desenvolvimento dos PVD. Os Governos desses países, juntamente com os doadores internacionais de ajuda, realizam investimentos na educação dos seus cidadãos desde o nível básico até ao ensino superior. As denominadas elites, ou seja, os estudantes do ensino superior, são consideradas as pedras-chave no processo de desenvolvimento destes países, em especial quando os seus estudos decorrem em países tecnológica e cientificamente mais bem apetrechados. A valorização destes recursos humanos tem vindo a justificar o financiamento de bolsas de estudo em países desenvolvidos por forma a que haja lugar uma transferência de conhecimentos e tecnologia para o país de origem.

O presente trabalho propõe-se fornecer dados e opiniões diversas e fundamentadas nesta área necessários para que uma resposta à pergunta – “os fundos atribuídos à formação de quadros superiores dos PVD em instituições estrangeiras produzem os resultados desejados em relação ao objectivo de contribuição para o desenvolvimento destes países?” – seja formulada. O estudo recai sobre os principais fluxos migratórios de estudantes de ensino superior dos PVD a estudar nos países desenvolvidos (imigração e retorno); a caracterização do ensino superior nos PVD; as políticas de apoio ao ensino superior dos PVD por parte dos governos nacionais e dos principais doadores internacionais de ajuda ao desenvolvimento. Como caso de estudo são caracterizados os estudantes do ensino superior oriundos dos PALOP em Portugal apoiados pelo governo Português e instituições privadas Portuguesas.

Palavras chave: *International Migration (F22); Foreign aid (F35); National Government expenditures and Education (H52); Economic Development: Human Resources (O15); Development Planning and Policy: other (O29).*

THE EDUCATION POLICY OF SENDING STUDENTS TO FOREIGN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: A SUCCESSFUL STRATEGY OF DEVELOPMENT? – THE AFRICAN CASE STUDY

Sandra Marisa Martins Ramos Gonçalves

Mestrado em: Desenvolvimento e Cooperação Internacional

Orientador: Doutor João Peixoto

Provas concluídas em:

ABSTRACT

One of the dimensions of human development, education, performs a major role in the development strategy of developing countries. The governments of those countries, together with the International Aid donors, make investments in Education from the basic level to the higher Education level. The so called elites, i.e., the higher education students, are considered corner-stones in the development process of these countries, particularly when their studies took place in countries which are technologically and scientifically more advanced. The development of these human resources through the provision of scholarships to study in developed countries has been considered a means of reverse technology transfer to the countries of origin.

This paper intends to provide data and a set of diversified opinions on the subject in order to answer the question: the funds allocated in the higher education of human resources from developing countries in foreign universities produce the desired effects in terms of the goal of contributing to the development of those countries? This study comprehends the main migration flows of higher education students from the developing countries studying in developed countries (immigration and return); the characterisation of the higher education system in the developing countries; the policies of higher education in the developing countries implemented by the national governments and main International Aid donors. The case study presented refers to students from Portuguese-speaking African countries (PALOP) which receive support from the Portuguese government and private institutions.

Keywords: International Migration (F22); Foreign aid (F35); National Government expenditures and Education (H52); Economic Development: Human Resources (O15); Development Planning and Policy: other (O29).

ÍNDICE

Glossário.....	3
Resumo.....	5
Abstract.....	6
Índice.....	7
Lista de Figuras.....	10
Lista de Quadros.....	11
Agradecimentos.....	13
I. Introdução.....	14
1. Âmbito, objectivos, metodologia e estrutura da dissertação.....	14
1.1 Objecto e hipóteses de estudo.....	14
1.2 Metodologia e nível de análise.....	16
1.3 Estrutura da dissertação.....	16
2. Conceitos-chave e enquadramento teórico.....	17
2.1 Desenvolvimento.....	17
2.1.1 Países desenvolvidos vs subdesenvolvidos.....	21
2.2 A relação entre educação e desenvolvimento.....	23
2.2.1 As teorias económicas do capital humano.....	24
2.2.2 A Abordagem multidisciplinar do capital humano.....	27
2.3 A fuga de cérebros e o desenvolvimento.....	30
2.3.1 As migrações dos quadros altamente qualificados.....	30
2.3.2 A imigração dos estudantes - origem da migração de trabalhadores qualificados?.....	35
II. Fuga de cérebros dos países em vias de desenvolvimento – o caso dos estudantes do Ensino superior.....	38
1. A Imigração de estudantes dos países subdesenvolvidos.....	38
1.1 A mobilidade internacional de estudantes de ensino superior.....	38
1.2 Caracterização dos estudantes internacionais nos países desenvolvidos.....	46
1.3 Factores que influenciam os padrões de imigração dos estudantes.....	49

III. O Ensino Superior nos países em vias de desenvolvimento.....	51
1. Caracterização do ensino superior nos países em desenvolvimento.....	51
1.1 O contexto actual.....	51
1.2 Principais problemas e desafios.....	52
2. Caso de estudo: África Subsariana.....	59
2.1 Perspectiva histórica do ensino superior na África Subsariana.....	59
2.2 O contexto e situação actual do ensino superior na África Subsariana.....	63
2.3 Problemas e desafios actuais do ensino superior na África Subsariana.....	71
IV. Políticas de cooperação internacional em programas de envio de estudantes para instituições de ensino externas.....	78
1. Caracterização dos programas de envio de estudantes para o estrangeiro.....	78
1.1 Reino Unido.....	79
1.2 França.....	82
1.3 EUA.....	84
2. Caso de estudo: os estudantes bolseiros dos PALOP em Portugal.....	89
2.1 O universo de estudantes dos PALOP.....	89
2.2 Programas e políticas de atribuição de bolsas aos estudantes.....	91
2.2.1 Instituições do Governo Português.....	92
2.2.2 Fundação Calouste Gulbenkian.....	100
V. O retorno dos estudantes ao país de origem – objectivo cumprido?..	103
1. Avaliação da eficácia dos programas de envio de estudantes	104
1.1 Tendências de retorno dos estudantes estrangeiros.....	104
1.1.1 América do Norte.....	104
1.1.2 França.....	106
1.2 Os factores de retorno e o impacto no desenvolvimento.....	107
1.2.1 A duração e o tipo dos fluxos de imigração	108
1.2.2 As condições sócio-económicas do país de origem.....	110
1.2.3 A Área científica de formação dos estudantes/quadros qualificados.....	111
1.2.4 A ocupação profissional dos estudantes/quadros qualificados.....	113
2. A diáspora como alternativa ao retorno.....	114
2.1 A fuga de cérebros.....	115

2.2 O papel das diásporas no desenvolvimento dos PVD.....	116
Conclusão.....	119
Bibliografia.....	120
Lista de Bibliografia	127
Anexos.....	130
Anexo I - Classificação regional dos países em desenvolvimento e países da OCDE de acordo com o PNUD (2004).....	131
Anexo II - Distribuição dos estudantes estrangeiros inscritos no ensino superior de países da OCDE pelas regiões de origem, 1998.....	133
Anexo III - Distribuição dos estudantes inscritos por nível de ensino superior, 1998.....	134
Anexo IV - Distribuição dos licenciados na África Subariana por área de estudo, 1998.....	135
Anexo V - Programas de atribuição de bolsas para estudantes internacionais com o financiamento do Governo britânico, 1997/1998.....	136
Anexo VI - Distribuição das fontes de financiamento dos estudantes estrangeiros nos EUA por nível de ensino superior, 2003.....	137
Anexo VII - Fontes de financiamento dos doutorados Africanos que estudaram nos EUA, 1986 - 1996.....	138
Anexo VIII - Áreas científicas de formação de acordo com a classificação ISCED 1997.....	139
Anexo IX - Bolseiros do IPAD nacionais de Angola por área de estudo, curso e nível de ensino, 2002/03 e 2003/04	141
Anexo X - Bolseiros do IPAD nacionais de Cabo Verde por área de estudo, curso e nível de ensino, 2002/03 e 2003/04.....	143
Anexo XI - Bolseiros do IPAD nacionais da Guiné-Bissau por área de estudo, curso e nível de ensino, 2002/03 e 2003/04.....	146
Anexo XII - Bolseiros do IPAD nacionais de Moçambique por área de estudo, curso e nível de ensino, 2002/03 e 2003/04.....	148
Anexo XIII - Bolseiros do IPAD nacionais de S. Tomé e Príncipe por área de estudo, curso e nível de ensino, 2002/03 e 2003/04.....	152
Anexo XIV - Bolseiros do IPAD por área de estudo e País, ano lectivo 1998/1999.....	154
Anexo XV - Bolseiros do IPAD por área de estudo e País, ano lectivo 2003/2004.....	155
Anexo XVI - Bolseiros do GRICES por país, curso, nível de ensino e instituição de formação, ano lectivo de 2003/2004.....	156
Anexo XVII - Taxas de retorno dos doutorados africanos na América do Norte por curso e área de estudo, 1986 -1996.....	158
Anexo XVIII - Taxas de retorno e instituições empregadoras dos doutorados africanos na América do Norte, 1986 - 1996.....	159

LISTA DE FIGURAS

Figura I - Índice de Desenvolvimento Humano nas diversas regiões do Mundo.....	22
Figura II - Percentagem de estudantes internacionais no total dos estudantes inscritos no ensino superior de alguns países da OCDE, 2000.....	39
Figura III - Principais países da OCDE receptores de estudantes estrangeiros, 2001.....	39
Figura IV - Percentagem de estudantes estrangeiros de países extra-OCDE em universidades de países membros da OCDE, 1998.....	40
Figura V - Principais países receptores de estudantes africanos na OCDE, 2001.....	44
Figura VI - Percentagem de estudantes africanos em relação à comunidade de estudantes estrangeiros nas universidades de alguns países da OCDE, 1998.....	45
Figura VII - Evolução das taxas de escolarização bruta no ensino superior por região, 1965-1995.....	54
Figura VIII - Taxas de escolarização bruta no ensino superior segundo o género, 1965.....	55
Figura IX - Taxas de escolarização bruta no ensino superior segundo o género, 1995.....	55
Figura X - Despesas por estudante em proporção do PNB per capita, 1980/1995.....	57
Figura XI - Despesa Pública na Educação em proporção do PNB e da despesa pública, 1998.....	69
Figura XII - Evolução do n.º de matrículas nas Universidades Africanas (1975-1995).....	72
Figura XIII - Distribuição das fontes de financiamento dos estudantes estrangeiros nos EUA, 2002/2003.....	87
Figura XIV - Proporção de estudantes de especialização e doutoramento nos EUA que receberam bolsas do tipo "assistantships", 1999-2000.....	88
Figura XV - Evolução da proporção do n.º de bolseiros do IPAD por nível de ensino, 1994/95, 1998/1999, 2003/04.....	94
Figura XVI - Bolseiros do IPAD por área de estudo, anos lectivos de 1998/99 e 2003/04.....	95
Figura XVII - Evolução do n.º de bolsas concedidas pela FCG no período de 1990 a 2004.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano.....	21
Quadro II - Estudantes Internacionais por nível de IDH do país de origem e por região de acolhimento, 1996.....	42
Quadro III - Percentagem de estudantes internacionais inscritos em países da OCDE por nível de ensino superior (CITED), 1998.....	46
Quadro IV - Percentagem de doutoramentos em C&T concluídos por estudantes estrangeiros no total dos doutoramentos concluídos em países desenvolvidos, 1997.....	47
Quadro V - Distribuição dos estudantes estrangeiros por áreas de estudo (em percentagem), 1998.....	48
Quadro VI - Oportunidades e Ameaças causadas por um contexto global em mudança.....	51
Quadro VII - Taxas de escolarização bruta no ensino superior da África Subsariana de acordo com o género e índice de paridade, 1998.....	67
Quadro VIII - Taxas de escolarização bruta no ensino superior (média) em diversas regiões do mundo, 2000.....	68
Quadro IX - Custos unitários com a educação pública por nível de ensino nos PVD.....	70
Quadro X - Despesa pública por estudante de ensino superior em proporção do PNB per capita, 1998.....	71
Quadro XI - Fontes de financiamento dos estudantes dos países da <i>Commonwealth</i> no ensino superior britânico, 1997/1998.....	79
Quadro XII - Principais fontes de financiamento dos estudantes estrangeiros nos EUA, 1999 - 2003.....	85
Quadro XIII - Estudantes inscritos no ensino superior público Português através de regime especial, 2001-2003.....	90
Quadro XIV - Prorrogações de permanência em Portugal dos detentores de vistos de estudo nacionais dos PALOP.....	90
Quadro XV - Evolução do n.º de bolsas disponibilizadas pelo IPAD aos estudantes dos PALOP, anos lectivos 1999/00 - 2003/2004.....	93
Quadro XVI - Bolsas do IPAD para formação nos PALOP aprovadas, para 2003/2004.....	96
Quadro XVII - Bolseiros do GRICES por áreas de formação e níveis de ensino, ano lectivo de 2003/2004.....	98
Quadro XVIII - Bolsas de licenciatura concedidas pela FCG por país e área de estudo, 2003.....	101
Quadro XIX - Planos de permanência nos EUA de doutorados em C&T de países em desenvolvimento, 1997.....	104

Quadro XX - Distribuição dos doutorados estrangeiros em França e as suas taxas de retorno por área de estudo, 1998.....	106
Quadro XXI - Taxas de retorno dos doutorados Africanos na América do Norte por área de estudo, 1986 -1996.....	111
Quadro XXII - Imigrantes com formação superior em países e regiões seleccionadas, 1990.....	115
Quadro XXIII - "Redes de conhecimento" em África.....	117

AGRADECIMENTOS

Este trabalho concretiza um dos meus objectivos, o de estudar um tema relacionado com a Educação e Desenvolvimento. O interesse que tenho por este tema e pelas áreas da cooperação entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento tornou esta tarefa estimulante e enriquecedora.

Para que esta dissertação pudesse ser iniciada, contribuíram diversas pessoas de diferentes formas. O meu especial agradecimento ao meu Professor orientador, o Prof. João Peixoto, que desde o primeiro momento se mostrou sempre disponível para ajudar e cujas directrizes simplificaram o trabalho realizado. Gostaria também de agradecer ao Prof. Jochen Oppenheimer, coordenador de mestrado, que me sugeriu um tema de investigação que conjuga duas virtudes: encaixa na perfeição na área que escolhi estudar – Educação e Desenvolvimento; responde a uma necessidade actual de conhecer melhor a realidade em estudo.

Gostava de agradecer aos meus Pais a confiança que depositaram em mim desde pequena, que abriu portas para experimentar a vida com um misto de liberdade e responsabilidade. Agradeço à Marta o apoio moral e os conselhos que me ofereceu.

Por último, obrigado, Mark, pelo tempo e pela infinita paciência, a mais valiosa virtude humana.

I. Introdução



1. Âmbito, objectivos, metodologia e estrutura da dissertação

1.1 Objecto e hipóteses de estudo

O presente trabalho pretende, de uma forma genérica, compreender se uma das políticas de educação e desenvolvimento adoptadas pelos governos dos PVD e pelos doadores internacionais de ajuda ao desenvolvimento, tem produzido os resultados desejados em termos da contribuição para o processo de desenvolvimento desses países. A política visada refere-se ao envio de estudantes de ensino superior originários dos países em desenvolvimento para instituições de ensino de países industrializados, mediante a atribuição de bolsas de estudo a esses estudantes.

Em termos mais amplos, o tema da dissertação insere-se na área de estudo da imigração de quadros qualificados dos países em desenvolvimento para os países desenvolvidos e as respectivas implicações no desenvolvimento dos países de origem. A análise dos fluxos de retorno ao país de origem destes estudantes após a conclusão dos seus estudos no estrangeiro, bem como dos factores que influenciam o impacto desse retorno no desenvolvimento dos países, são os instrumentos utilizados na avaliação da eficácia desta política de educação e desenvolvimento. Devido à escassez de dados e de estudos científicos sobre os fluxos migratórios destes estudantes, uma abordagem mais ampla é adoptada em diversos pontos da dissertação: são considerados também os estudantes dos PVD no exterior financiados através de recursos privados; a questão da relação entre o retorno e o desenvolvimento é essencialmente abordada em termos genéricos, com recurso à literatura sobre as experiências de profissionais qualificados dos PVD que imigraram para países desenvolvidos.

O caso de estudo sobre os estudantes bolseiros de ensino superior oriundos dos PALOP em Portugal é integrado no capítulo sobre as políticas de financiamento de bolsas de estudo no exterior. O interesse de conhecer este universo de estudantes, bem como as políticas de cooperação Portuguesas nesta área, é justificado pela necessidade de avaliar a eficácia destas políticas em termos do contributo para o objectivo do desenvolvimento dos PALOP. A escassez de informação fornecida pelas instituições responsáveis sobre o retorno

destes estudantes aos países de origem, bem como sobre as taxas de sucesso escolar e de inserção profissional dos estudantes, não permitem elaborar essa avaliação. No entanto, este caso de estudo agrega informação de diversas fontes institucionais como forma de esboço de um estudo sobre esta realidade que seria necessário aprofundar no futuro.

O **objecto de estudo** engloba os estudantes de ensino superior oriundos dos PVD¹ (regiões: América Latina e Caraíbas, Ásia Oriental e Pacífico, Estados Árabes, Ásia do Sul e África Subsariana, com especial enfoque nesta região) a estudar em países desenvolvidos (países da OCDE). A decisão de aprofundar o estudo sobre a África Subsariana partiu da constatação de que esta é a região menos desenvolvida do mundo e com maiores carências em termos de acesso à educação. Por outro lado, diversos estudos realçam o facto de a imigração de profissionais qualificados oriundos desta região do globo para países industrializados apresentar taxas de crescimento mais elevadas do que os outros PVD². Por último, este enfoque geográfico da análise serve de enquadramento para o caso de estudo sobre os estudantes naturais dos PALOP no ensino superior Português.

No que concerne à análise das políticas de financiamento de bolsas e dos fluxos de retorno dos estudantes, os países de acolhimento considerados são essencialmente os EUA, a França e o Reino Unido. Não se trata de uma escolha deliberada mas do resultado do levantamento bibliográfico realizado que, devido à escassez de trabalhos científicos sobre o assunto, se circunscreve aos países que recebem o maior volume de estudantes dos PVD nas suas universidades.

As **hipóteses de estudo** consideradas são as seguintes:

- A) Os estudantes dos PVD nos países industrializados não regressam, na sua maioria, aos países de origem, contribuindo para o fenómeno da fuga de cérebros.
- B) O estudo nas universidades dos países desenvolvidos permite aos estudantes adquirir conhecimentos e capacidades que contribuem para o desenvolvimento económico, tecnológico, político e social dos seus países de origem, quando estes regressam.

¹ O conceito de países em desenvolvimento adoptado segue a classificação do PNUD, que é apresentada no ponto 2 deste capítulo.

² Os resultados destes estudos são apresentados no capítulo V da dissertação.

1.2 Metodologia e nível de análise

A **metodologia adoptada** na dissertação divide-se entre a recolha bibliográfica e análise estatística por forma a apresentar uma caracterização global, em termos geográficos e de disciplinas de estudo, do objecto de estudo, e a realização de contactos exploratórios, sob a forma de entrevistas semi-directivas com instituições Portuguesas, com o objectivo de aprofundar o conhecimento da realidade dos estudantes bolseiros em Portugal.

Os instrumentos metodológicos adoptados incluem:

- a) a recolha da bibliografia existente sobre o tema em Portugal e a nível internacional. Esta pesquisa, de âmbito interdisciplinar, incluiu obras de economia, sociologia, educação e demografia.
- b) a análise das publicações estatísticas disponíveis de instituições internacionais sobre os fluxos migratórios dos estudantes dos PVD, os indicadores que caracterizam o nível de desenvolvimento dos países na área da educação e as fontes de financiamento dos estudantes dos PVD no exterior (OCDE, UNESCO, IIE, NSF, UKCOSA, OIT, Banco Mundial).
- c) a realização de entrevistas semi-directivas com as principais instituições Portuguesas envolvidas directamente na política de atribuição de bolsas a estudantes dos PALOP em Portugal.

Esta dissertação adopta, de forma predominante, um **nível de análise** macro. Isto significa que uma parte substancial deste estudo se dedica à caracterização dos fluxos migratórios dos estudantes entre os PVD e os países desenvolvidos em termos de volume, direcção e composição. O nível de análise intermédio (meso) é adoptado neste trabalho para descrever a influência das redes sociais e de factores institucionais (políticos e económicos) na decisão de imigração e retorno e no impacto que a imigração de quadros qualificados poderá ter no desenvolvimento do país de origem.

1.3 Estrutura da dissertação

Em termos de **estrutura**, este trabalho encontra-se organizado em quatro partes. A primeira constitui o capítulo introdutório que mobiliza os principais conceitos utilizados no trabalho e apresenta as teorias que servem de enquadramento aos temas abordados nos

capítulos subsequentes. Na segunda, é tratada a questão da imigração dos estudantes de ensino superior dos PVD para os países desenvolvidos, as suas características e factores de imigração. A terceira parte caracteriza o ensino superior nos PVD, em especial na África Subsariana. Na quarta parte são aprofundados os temas da política de financiamento de bolsas a estudantes de ensino superior dos PVD para estudar no estrangeiro. Integra este capítulo o caso de estudo dos estudantes bolseiros dos PALOP no ensino superior Português.

Na quinta parte, são apresentadas as tendências do retorno dos estudantes dos PVD aos seus países de origem e analisados os factores que influenciam o impacto do retorno dos estudantes com experiências de estudo e profissionalização nos países industrializados no desenvolvimento do país de origem.

Por último, o capítulo das conclusões interliga os dados de todos os capítulos por forma a fornecer um quadro de resposta às hipóteses em estudo com base nos dados disponíveis.

2. Conceitos-chave e enquadramento teórico

Este ponto do trabalho apresenta os principais conceitos e teorias que suportam a dissertação. Tratando-se de um trabalho com um tema de carácter interdisciplinar, os aspectos teóricos que o caracterizam agregam áreas de estudo "mistas", essencialmente a economia do desenvolvimento e a economia e sociologia das migrações.

2.1 Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento, ou seja, a possibilidade de "viver bem", era já debatido pelos primeiros filósofos. Tratando-se de avaliar a qualidade da vida humana, este conceito é iminentemente de carácter social e, por esse motivo, evolui constantemente no tempo e no espaço (Todaro e Smith, 2000: 16).

Interdisciplinaridade do conceito

O ramo da Economia que se ocupa com a melhoria das condições de vida das populações dos países em vias de desenvolvimento, a Economia do desenvolvimento, não restringe o seu campo de estudo a variáveis estritamente económicas. Para além de estudar a utilização eficiente de recursos escassos na produção de um país, constituem elementos

centrais da sua análise as características políticas, sociais, demográficas e institucionais existentes nesse país, com vista à prossecução dos objectivos de progresso económico e desenvolvimento humano.

As inúmeras especificidades dos PVD, tais como a prevalência de situações de desequilíbrio económico (ex.: os preços não resultam do confronto da oferta e da procura), as lógicas de consumo que não correspondem às hipóteses da teoria económica tradicional, a predominância de prioridades políticas e sociais sobre as económicas (ex.: o projecto de construção de uma nação; a resolução de conflitos étnicos), entre outras, exigem respostas científicas e políticas mais amplas (id., ibid.: 8).

A importância de factores não-económicos como a história, a cultura e a religião no processo de desenvolvimento, em particular nos PVD que estão mais distantes das premissas da teoria económica tradicional, tem vindo a reflectir-se na evolução recente do próprio conceito de desenvolvimento.

Evolução do conceito de desenvolvimento

O conceito considerado até ao início dos anos 70 como indicador do grau de desenvolvimento de um país definia-se em termos económicos, ou seja, sob a forma da taxa de crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB)³. Uma medida utilizada de forma alternativa a esta era a taxa de crescimento do PNB per capita, que permite avaliar a taxa de evolução da produção de um país em comparação com a sua taxa de crescimento demográfico⁴ (id., ibid.: 14). O crescimento do PNB, por si só, era encarado como condição necessária e suficiente para a criação de emprego e para a distribuição dos benefícios do crescimento pela população. A realidade dos PVD dos anos 50 e 60, caracterizada por crescimento económico, mas também pela pobreza e pelo desemprego, levou a que muitos economistas defendessem um conceito de desenvolvimento mais amplo, que tomasse em consideração a evolução da pobreza, da desigualdade e do desemprego como indicadores do desempenho económico-social dos países (id., ibid.).

³ Indicador que mede a produção total de bens e serviços de um país. Considera-se que uma taxa de evolução anual do PNB entre 5 a 7% ou superior seja a típica de um país na fase posterior ao arranque do processo de desenvolvimento (Todaro e Smith, 2000: 14).

⁴ A qualquer um destes indicadores é deduzida a taxa de inflação para que estes traduzam a "medida real" do que o cidadão médio poderá consumir ou investir.

As Nações Unidas, em particular o PNUD, foram as instituições internacionais que conduziram os esforços mais significativos para que esta concepção mais social e humana pudesse ser concretizada sob a forma de indicador de desenvolvimento de um país – o Indicador de desenvolvimento humano (IDH).

Os valores do desenvolvimento

Em todas as áreas do conhecimento que estudam a realidade humana e social, o corpo teórico e as conseqüentes implicações em termos de políticas de acção têm por base valores e premissas subjectivas. A Ciência económica não é excepção, apesar da sua tradição de utilização de métodos quantitativos na análise da realidade económica. Como defende Edgar Morin (2000), citado por Adelino Torres (2000: 2), referindo-se à Economia de tradição neoclássica, "é a Ciência social matematicamente mais avançada, (mas é ao mesmo tempo) a ciência socialmente e humanamente mais atrasada, porque se abstrai das condições sociais, históricas, políticas, psicológicas, ecológicas, inseparáveis das actividades económicas".

Por tudo isto, os valores inerentes ao conceito de desenvolvimento, ou seja, os valores que permitem definir o que constitui uma vida "melhor" ou "mais humana", devem acompanhar a mutação das sociedades e ser reavaliados no contexto da própria cultura a que se referem (Todaro e Smith, 2000: 16).

Os valores do desenvolvimento inseridos numa perspectiva ligada às necessidades humanas (num sentido amplo, não só económico) foram sistematizados por Todaro e Smith (2000: 16-8) em três dimensões – o sustento, a auto-estima e a liberdade de escolha. A primeira dimensão refere-se à importância de satisfazer as necessidades humanas básicas de alimentação, habitação, saúde e segurança, sem as quais não é concretizável o desenvolvimento. No entanto, a existência de boas condições de vida exige mais do que os objectivos materiais enumerados. As pessoas têm também necessidades no campo da auto-estima e da percepção do seu valor humano. As formas em que se traduzem estes valores variam de acordo com a cultura. Nos países industrializados, por exemplo, os valores de honra e dignidade estão muito conotados com o sucesso material das pessoas. No entanto, este código de valores característico da "modernidade" não se substitui à autenticidade dos valores tradicionais de dignidade humana existente em grande parte das culturas do mundo.

A liberdade de escolha, seja no campo material, religioso ou político, é um dos valores consagrados pelas Nações Unidas como um direito humano fundamental. Como tal, também o desenvolvimento se traduz neste direito de poder escolher de entre um leque variado de opções de bens materiais, educativas, religiosas, políticas, de liberdade de expressão, de lazer, de oportunidades de realização profissional, etc..

O Conceito de desenvolvimento do PNUD – o IDH

O conceito de desenvolvimento tem vindo a alterar-se nas últimas décadas, mais precisamente a partir dos anos 70, quando um novo paradigma foi ganhando terreno face ao conceito de desenvolvimento baseado no nível de rendimento per capita que prevaleceu até então. A nova abordagem considera que o desenvolvimento humano é o objectivo final, enquanto que o crescimento económico é, não um fim em si mesmo, mas um meio de alcançar o desenvolvimento humano (PNUD, 2004:127). Ao considerar todos os aspectos da vida de um ser humano, no presente e no futuro, esta perspectiva valoriza a satisfação das necessidades humanas, as suas aspirações e as suas capacidades. O Relatório de desenvolvimento humano designa como capacidades básicas e universais, ou seja, as capacidades que alargam as escolhas dos indivíduos e que lhes permitem satisfazer as necessidades básicas que são valorizadas universalmente, a oportunidade de escolher uma vida saudável e longa, de usar a sua criatividade e de aprender, de gozar condições de vida dignas e de merecer o respeito dos outros (id.,ibid). Esta abordagem do desenvolvimento tem constituído a base de todos os Relatórios do desenvolvimento humano desde a sua primeira publicação em 1990.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é o indicador que integra as diversas dimensões deste conceito de desenvolvimento: longevidade, acesso ao conhecimento e condições de vida dignas. As variáveis escolhidas para representar estas dimensões são quatro, apresentadas no quadro I:

Quadro I - Cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano

DIMENSÕES	INDICADORES
Longevidade	<p>Esperança de vida à nascença</p> <p><i>Número de anos que viveria uma criança recém-nascida se os padrões de mortalidade prevalentes no tempo do seu nascimento se mantivessem os mesmos ao longo da sua vida.</i></p>
Conhecimento	<p>Taxa de alfabetização dos adultos</p> <p><i>Percentagem da população com 15 anos ou mais que consegue, com compreensão, ler e escrever um pequeno texto simples sobre o seu quotidiano.</i></p> <p>Taxa de escolarização bruta combinada dos ensino primário, secundário, superior</p> <p><i>A taxa é calculada pela divisão do número de estudantes matriculados em todos os níveis de escolaridade pela população com idade oficial para frequentar esses níveis.</i></p>
Nível de vida digno	<p>PIB per capita (dólares PPC)</p> <p><i>Medida do rendimento/produção anual de um país dividida pelo total da sua população e convertida em termos de paridade de poder de compra. Esta conversão elimina as diferenças de preços entre países por forma a comparar os padrões de vida entre países.</i></p>

Fonte: PNUD, 2004

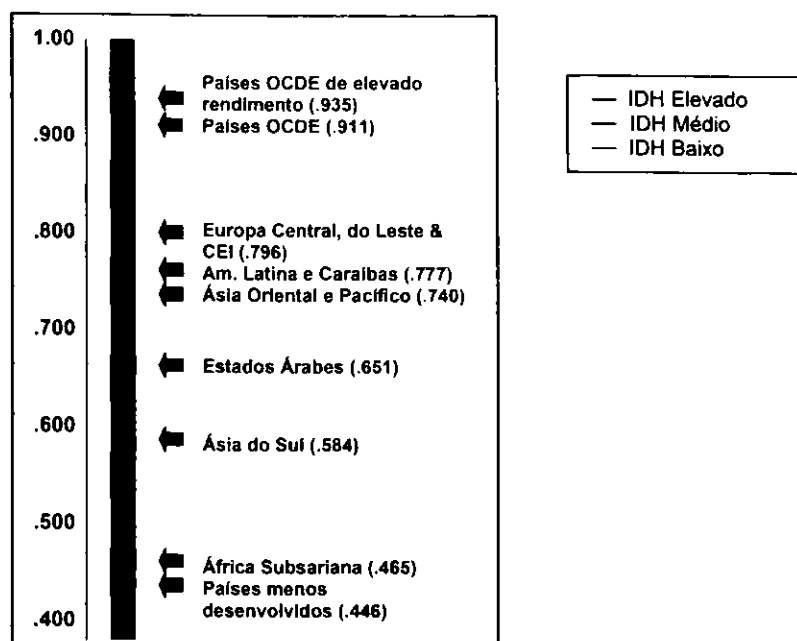
Apesar de o IDH não constituir uma medida completa do desenvolvimento humano, ao não incluir aspectos importantes como a capacidade dos indivíduos de participar em decisões que afectam a sua vida e de merecer o respeito da sua comunidade, este índice, complementado pelos Índices de pobreza humana (IHP-1 e 2) e pelo IDH ajustado ao género (IDG), fornecem uma imagem do desenvolvimento dos países mais próxima do objectivo de alcançar o bem-estar das populações do mundo (PNUD, 2004: 128). O valor do Índice varia entre 0 e 1; o IDH de um país representa a distância que percorreu em direcção ao valor máximo de 1 e permite estabelecer comparações entre países.

2.1.1 Países desenvolvidos vs subdesenvolvidos

A classificação regional de acordo com o IDH permite agrupar os países em três níveis de desenvolvimento: elevado (com um IDH de 0.800 ou superior), médio (IDH de 0.799-0.500) e baixo (IDH inferior a 0.500). Reflectindo esta classificação, fornecida pelo Relatório de

desenvolvimento humano, o PNUD agrega os países em três grandes grupos que não se excluem mutuamente⁵: OCDE, Europa Central, do Leste e Comunidade de Estados Independentes (CEI) e países em desenvolvimento (PNUD, 2004: 255). O PNUD adota ainda uma classificação regional, de acordo com a qual a figura 1 distribuirá as diferentes regiões do mundo em termos de Índice de Desenvolvimento Humano⁶:

Figura 1 - Índice de Desenvolvimento Humano nas diversas regiões do Mundo



Fonte: PNUD, Relatório de Desenvolvimento Humano 2004

Existem entre os diversos grupos de países, e entre os países que constituem esses grupos, diferenças significativas em termos de desenvolvimento humano. Assim, a África Subsariana surge destacada como a região do globo mais subdesenvolvida; a Ásia do Sul é outra região com inúmeras dificuldades. A região da Europa Central, do Leste e CEI está praticamente no nível de IDH elevado, apesar de existirem grandes discrepâncias em termos de desenvolvimento entre os países desta região⁷ (PNUD, 2004: 134). Por outro lado, os países da OCDE apresentam um nível de IDH elevado e bastante superior às restantes

⁵ O grupo da OCDE inclui países da Europa Central e de Leste e do grupo de países em desenvolvimento, como é o caso da Hungria, Polónia, Rep. Checa, México, Coreia do Sul e Turquia.

⁶ Ver Anexo I com a lista de países incluídos em cada um dos grupos.

⁷ Os países da CEI enfrentam dificuldades estruturais ao mesmo tempo que levam a cabo a sua transição para uma economia de mercado, um processo que foi bem sucedido nos países da Europa Central e de Leste (PNUD, 2004: 134).

regiões. Este dois grupos de países são os únicos que não integram a classificação lata de países em desenvolvimento.

2.2 A relação entre educação e desenvolvimento

Educação e Ensino Superior

A educação divide-se no ensino formal e não-formal⁸. Em termos do ensino formal, a educação é classificada em primária, secundária e superior de acordo com a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITED) elaborada pela UNESCO (1997). Por seu turno, o ensino superior (CITED, níveis 5-7) refere-se à educação em instituições como universidades, escolas superiores de educação ou escolas profissionais superiores — exigindo como condição mínima de admissão a conclusão, com sucesso, da educação do 2.º nível ou a prova de aquisição de um nível equivalente de conhecimentos (PNUD, 2004: 269). Os níveis de ensino superior dividem-se nas seguintes categorias, de acordo com a CITED:

- 1º nível de ensino superior:

- carácter geral/ teórico – equivalente aos graus de licenciatura e de mestrado⁹

(CITED 5A);

- carácter prático/ técnico – equivalente aos graus de licenciatura e bacharelato

(CITED 5B);

- 2º nível de ensino superior: estudos avançados/investigação - equivalente aos graus de doutoramento e pós-doutoramento (CITED 6).

A educação, em geral, surge associada ao conceito de capital humano na teoria das ciências sociais e económicas. No contexto da teoria económica, a educação constitui um dos veículos de capital humano numa sociedade. O capital humano na sua aceção mais clássica designa, segundo Sen (1997: 1959), "a intervenção dos seres humanos – através da sua capacidade, conhecimento e esforço – para o aumento das possibilidades de produção".

⁸ "A educação não-formal, ao contrário da educação formal, poderá ter lugar fora ou dentro do sistema educativo que é constituído por instituições de ensino formais como escolas, colégios e universidades; os seus programas dão resposta às necessidades de alfabetização de adultos, de educação básica das crianças fora da escola e de ensino de competências de trabalho e cultura geral" (UNESCO, 1997b).

⁹ Fonte: OCES, 2004: 6 e 30.

Ao considerarmos o conceito de desenvolvimento mais alargado, no entanto, a educação representa um papel mais vasto e de múltiplas dimensões no processo de desenvolvimento de um país. Amartya Sen (1983, 1985, 1997) introduz o conceito de "capacidade humana", que define como "a capacidade de os seres humanos viverem de acordo com o que valorizam e aumentarem as escolhas à sua disposição". A educação, segundo este autor, beneficia as capacidades humanas ao garantir aos indivíduos, através das capacidades de leitura, comunicação, acesso à informação e respeito dos outros, uma maior liberdade em escolher a vida que pretendem para si (Sen, 1997: 1959).

A discussão do tema da relação entre educação e desenvolvimento constrói-se em torno destas duas acepções de capital humano.

2.2.1 As teorias económicas do capital humano

Autores como Gary Becker (1962) foram percursores do estudo das implicações do investimento no capital humano no retorno obtido pelos indivíduos (salários mais elevados) e pelas instituições/empresas (produtividade acrescida). O investimento em capital humano considerado por este autor abrangia a formação no local de trabalho, o ensino nas universidades, o acesso à informação e os incentivos aos trabalhadores¹⁰. Baseando-se em estudos da sua época sobre o crescimento do rendimento, o autor defendia que o factor capital¹¹ não era suficiente para explicar as diferenças de rendimento per capita entre indivíduos e países, pelo que o investimento nas pessoas seria um factor fundamental na explicação destas diferenças (Becker, 1962: 10). A sua teoria do investimento em capital humano deduz uma série de implicações que permitem constatar, por exemplo, que as desigualdades entre indivíduos no que diz respeito ao seu bem-estar económico estão relacionadas com o nível de investimento que realizam no desenvolvimento das suas capacidades (educação, saúde).

A literatura económica sobre o papel do capital humano no desenvolvimento dos países desenvolve-se, a partir dos anos 80, em torno da análise do retorno do investimento na educação em termos de crescimento económico. As duas abordagens da teoria

¹⁰ O autor considerou aqui os aumentos de salários e seguros de saúde.

¹¹ A teoria económica define o factor capital como o conjunto de meios (equipamento, infra-estruturas, recursos financeiros) utilizados na produção.

macroeconómica que se dedicaram a este estudo foram a corrente Neoclássica (modelo de Solow) e a Nova Teoria do crescimento endógeno.

Os estudos realizados no âmbito da microeconomia, menos aprofundados e cientificamente mais frágeis, visaram o estudo do retorno privado, bem como da taxa social de retorno, da educação. Esta última estabelecia a comparação entre benefícios privados (melhores rendimentos, mais emprego) e custos sociais com os investimentos públicos na educação (Sianesi e Van Reenen, 2000: 3).

O plano macroeconómico tem sido mais útil na compreensão do potencial da educação como criador de efeitos positivos na sociedade ("spill-overs")¹² que não são necessariamente de natureza económica. Este tipo de efeitos denominados na teoria económica como externalidades traduzem-se, neste caso, por uma melhor saúde pública e prestação de cuidados familiares, taxas de criminalidade reduzidas, melhor ambiente, participação cívica alargada, maior coesão social, que por seu turno contribuem para o crescimento económico (Sianesi e Van Reenen, 2000: 4). Pelos motivos já enunciados, a perspectiva macro será privilegiada no que diz respeito à análise do contributo do capital humano para o crescimento económico, uma das vertentes do desenvolvimento.

Apesar de políticos e economistas assumirem muitas vezes uma relação positiva entre a formação do capital humano e o crescimento económico, esta relação não está inequivocamente comprovada pela teoria económica. No entanto, a maior parte dos estudos concluem que o capital humano exerce uma influência positiva e significativa no crescimento económico (Hers, 1998: 40). As diferenças nos resultados dos estudos, em termos da magnitude e solidez desta relação, dependem da metodologia e dos dados utilizados.

A abordagem neoclássica apresenta, geralmente, uma relação entre o investimento em capital humano e o crescimento económico menos significativa do que a abordagem da teoria do crescimento endógeno (id., ibid). Isto deve-se ao facto de, no caso da Teoria do crescimento endógeno, a formação de capital humano entrar directamente na função de produção como factor de produção, tal como o trabalho e o stock de capital. Os autores que seguem esta

¹² Um dos problemas associados ao cálculo da taxa social de retorno da educação está relacionado com o efeito do aumento do rendimento dos indivíduos com qualificações académicas superiores que não corresponde a um aumento da sua produtividade (Sianesi e Van Reenen, 2000: 8). Sobre este aspecto é relevante referir os autores Krueger e Lindahl (1998) que sublinham o facto de nos países em desenvolvimento as habilitações académicas surgirem muitas vezes associadas ao desemprego, uma situação em que o investimento na educação tem como resultado um decréscimo da produção económica.

abordagem reconhecem ainda outro papel ao capital humano, o de factor indutor de desenvolvimento tecnológico, como é o caso de Benhabib e Spiegel (1994) (cf. Sianesi, Van Reenen, 2000: 5 e 22). Os estudos empíricos "cross-country" realizados por diversos autores (Barro, 1991; Mankiew, Romer e Weil, 1992; Benhabib e Spiegel, 1994) tinham por objectivo investigar o contributo dos vários inputs de produção para o crescimento económico, por forma a explicar as diferenças nas taxas de crescimento entre os países (cf. Chuang, Y.: 1999: 117). Neste aspecto reside uma diferença importante entre o modelo de crescimento endógeno e o neoclássico, já que o último não investiga os efeitos da formação de capital humano sobre a eficiência da utilização dos factores de trabalho e capital e do seu impacto na produção.

Utilizando técnicas de regressão nos seus estudos, diversos autores obtiveram resultados consistentes que confirmam a influência indirecta do capital humano sobre o crescimento, ou seja, do seu impacto nos outros factores do crescimento (Sianesi e Van Reenen, 2000: 22). Por exemplo, a transferência de tecnologia avançada é incentivada pelos investimentos em capital humano (estudos de Cameron, Proudman e Redding, 1998; Benhabib e Spiegel, 1994). A relação da educação das mulheres com o desenvolvimento é analisada por Barro (1991), Barro e Lee (1994a), que associam taxas de fertilidade mais baixas com um investimento acrescido na educação das mulheres. Outras dimensões do capital humano, como uma maior esperança de vida e taxas de mortalidade infantil reduzidas aparecem fortemente relacionadas com a educação, medida nos estudos de Barro e Lee (1994a) através das taxas de sucesso do ensino (cf. Sianesi e Van Reenen, 2000: 22-23).

Apesar destes resultados, que reconhecem a importância do capital humano no processo de crescimento económico, não existe um corpo teórico dedicado exclusivamente à relação entre educação e desenvolvimento nos países em via de desenvolvimento. No entanto, algumas pistas são deixadas por estudos "cross-country" onde são incluídos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento. A literatura sobre o assunto concluiu que o impacto do aumento do investimento em capital humano nos seus diversos níveis varia consideravelmente de acordo com o nível de desenvolvimento de um país. Sianesi e Van Reenen (2000: 22) citam, sobre este assunto, o trabalho de Gemmel (1996) que identifica um impacto significativo da educação primária e secundária nas taxas de crescimento dos PVD, enquanto que a educação superior (stock inicial e crescimento) está associada ao crescimento

económico per capita dos países da OCDE¹³. Por outro lado, o autor Papageorgiou (2003) estimou que a educação primária contribui essencialmente para o aumento da produção de um país, enquanto que a educação secundária e superior têm impactos significativos sobre a inovação e adopção de tecnologias avançadas. Um outro contributo é o de Lee (2000: 148) que estudou a importância do stock de capital humano no progresso tecnológico dos PVD, assumindo que este último é um factor central de crescimento económico. Entre os resultados do seu estudo empírico, destaca-se a identificação de um atraso tecnológico considerável dos PVD em relação aos países industrializados que tem vindo a aumentar na última década e, mais importante ainda, de uma relação positiva entre o stock de capital humano do nível secundário e terciário e a capacidade de absorção de novas tecnologias nos países em desenvolvimento.

Apesar das dificuldades e limitações dos estudos macroeconómicos, nomeadamente os problemas de medição de variáveis como o capital humano, a qualidade da educação e a sua utilização eficiente, entre outros, estes estudos sugerem que os países e os seus governos não podem ignorar o papel da educação das pessoas na construção do crescimento económico de um país, a par de outros factores¹⁴ de crescimento económico que se influenciam mutuamente de forma complexa e intrincada.

2.2.2 A Abordagem multidisciplinar do capital humano

A relação entre educação e desenvolvimento ocorre nos dois sentidos, ou seja, o sistema educativo reflecte quase sempre a estrutura sócio-económica de uma sociedade e, por outro lado, esse mesmo sistema educativo é um dos principais instrumentos de mudança económica e social de um país (Todaro e Smith, 2000: 379). Estes autores defendem que a avaliação do impacto da educação no processo de desenvolvimento não pode cingir-se apenas aos efeitos sobre o crescimento do Produto interno bruto de um país; pelo contrário, deve debruçar-se essencialmente sobre a distribuição dos benefícios desse crescimento por todos os estratos sociais.

¹³ Neste caso é difícil dissociar a relação causa-efeito entre o nível de educação superior e o rendimento per capita elevado, já que a procura de ensino superior tem uma componente de consumo que varia significativamente de acordo com o rendimento.

¹⁴ Funcionamento dos mercados de trabalho, políticas governamentais, condições socio-económicas das populações, etc.

Esta abordagem multidisciplinar visa estudar o papel do sistema educativo dos PVD no reforço/combate das desigualdades sócio-económicas e da pobreza. Isto porque, apesar da expansão do acesso ao ensino básico verificada nos PVD, muitas situações de desigualdade entre os jovens destes países subsistem no acesso aos ensinos secundário e superior, contribuindo para perpetuar e acentuar as desigualdades socio-económicas já existentes. Um caso paradigmático é o das universidades onde os Governos dos PVD mais gastam o orçamento da educação. Os subsídios atribuídos aos estudantes universitários criam o efeito perverso de financiar a educação de jovens oriundos de estratos económicos elevados, pois os estudantes mais pobres estão subrepresentados nas universidades da maior parte dos PVD.

A influência da educação no desenvolvimento só pode ser compreendida de forma completa se a educação das mulheres for uma das variáveis consideradas nesta análise. Todaro e Smith (2000: 385) destacam os efeitos da educação das mulheres na redução da taxa da natalidade e na conseqüente desaceleração do crescimento populacional e migração rural-urbana em massa. Estes efeitos propiciam desenvolvimento no contexto dos países menos desenvolvidos onde coexistem situações de taxas de crescimento populacional elevadas e situações de carências económicas e sociais graves.

Por outro lado, os impactos positivos comprovados da escolarização das mulheres sobre a saúde dos seus filhos e as suas oportunidades de educação reforçam a importância deste factor de desenvolvimento (Id., Ibid). Finalmente, a própria integração da mulher no mercado de trabalho constitui em si mesmo uma melhoria do nível de desenvolvimento humano.

Uma vertente importante do desenvolvimento nos PVD é o desenvolvimento rural. Existe a necessidade de gerar um equilíbrio entre as oportunidades económicas e sociais do mundo rural face ao urbano, que não se concretiza apenas através do crescimento económico e da agricultura (cf. Todaro e Smith, 2000: 386). Outros factores intervêm nesta relação; a criação de emprego; o acesso equitativo à terra arável; uma distribuição mais igualitária dos rendimentos rurais, do acesso à saúde, da alimentação e habitação e da educação pelos diferentes grupos sociais. Estes constituem os objectivos desejáveis de uma estratégia de desenvolvimento das áreas rurais dos PVD. O papel da educação na concretização destes objectivos não é necessariamente cumprido através da educação formal apesar da sua

importância no fomento da literacia e da aprendizagem de conhecimentos científicos elementares. Os autores (Id., Ibid) defendem a importância da educação não-formal, de carácter ocupacional, adaptada às necessidades da vida rural e dos seus intervenientes – crianças e jovens que abandonam a escola, mulheres analfabetas e agricultores de subsistência constituem uma grande parte da população.

Uma outra perspectiva de cariz humanista descreve o papel do capital humano no desenvolvimento em termos das capacidades humanas que a educação permite adquirir. Amartia Sen (1983,1985,1997) foi um proeminente defensor de uma nova abordagem da questão do desenvolvimento. Mais do que reiterar a importância do capital humano no desenvolvimento económico de um país ou no bem-estar económico de um indivíduo, Sen inscreve a teoria do capital humano num campo mais lato que é o do desenvolvimento das capacidades humanas. Para este autor, investir no capital humano, proporcionando às pessoas um maior acesso à educação e saúde, com o objectivo único de aumentar a produção de bens, não constitui em si desenvolvimento. Sen (1997:1959-1960) considera ainda que este aumento de produtividade, reflectindo um aumento do rendimento das pessoas, beneficia o seu bem-estar, não sendo, no entanto, esta a única dimensão do desenvolvimento humano. Este autor argumenta que existem outros benefícios de natureza não-económica decorrentes do acesso à educação, nomeadamente as capacidades de leitura, comunicação, argumentação, de fazer escolhas com base na informação e de ser mais credível aos olhos das outras pessoas, entre muitos outros. Por esse motivo, de acordo com esta perspectiva, o alargamento do acesso à educação, à saúde, e a outros factores que influenciem directamente a liberdade de escolha das pessoas, deve considerar-se, em si mesmo, desenvolvimento social e humano.

A teoria das capacidades humanas constitui essencialmente uma tentativa de trazer a Humanidade para o centro da problemática do desenvolvimento e traduz o regresso, segundo Sen (Id., Ibid), a uma teoria integrada do desenvolvimento económico e social preconizada anteriormente por Adam Smith nos seus livros "A riqueza das nações" (1776) e "A teoria dos sentimentos morais" (1790).

A visão multidisciplinar da relação educação-desenvolvimento é incontornável devido à própria dimensão social e humana do processo educativo e dos seus múltiplos efeitos sobre o desenvolvimento, também ele um conceito transdisciplinar. A dissertação terá por base teórica

essencialmente esta visão do papel da educação no reforço das capacidades humanas que propiciam o crescimento económico e o desenvolvimento humano.

2.3 A fuga de cérebros e o desenvolvimento

2.3.1 As migrações dos quadros altamente qualificados

A imigração de estudantes dos países em vias de desenvolvimento para países desenvolvidos insere-se numa temática mais abrangente que trata da mobilidade internacional de quadros altamente qualificados.

A expressão "quadros altamente qualificados" é utilizada na literatura com algumas variações de significado, podendo referir-se aos "agentes que combinam uma inserção profissional hierarquicamente elevada com um diploma superior", bem como aos "«quadros superiores» sem diploma ou «quadros técnicos» diplomados" (cf. Peixoto, 1999:1). Por outro lado, a expressão "mobilidade internacional" designa, neste contexto, "movimentos internacionais com uma duração temporal significativa, excluindo fluxos de curta duração (como as «viagens de negócios»)" (cf. Peixoto, 1999:1).

A importância deste tema resulta de uma situação que preocupa governos e instituições internacionais desde os anos 60 e que se prevê assumir ainda uma maior importância no futuro: por um lado, existe uma concorrência internacional intensa pelos imigrantes mais qualificados, necessária para suprir as necessidades das economias mais desenvolvidas, verificando-se simultaneamente um crescimento acentuado da proporção de imigrantes qualificados oriundos dos PVD; por outro lado, cresce a importância do capital humano como factor de crescimento no contexto de uma economia global e tecnologicamente complexa (Ghosh, 1992: 432).

Estes fluxos de imigrantes qualificados são denominados na literatura por "brain drain" ou fuga de cérebros. A fuga de cérebros ou o "brain drain" é definida por Logan (1992: 289) como "o processo pelo qual um país perde os seus especialistas e técnicos¹⁵ para outro(os) país(es)". Este fluxo de imigração pode tomar diferentes formas, das quais uma será particularmente considerada neste estudo – a imigração de um país subdesenvolvido para um

¹⁵ No original: "professional, technical and kindred workers"

país desenvolvido - denominada na literatura do "brain drain" por "transferência inversa de tecnologia"¹⁶ (Id., Ibid).

O impacto económico da fuga de cérebros

O debate que tem animado os teóricos do "brain drain" situa-se ao nível do impacto que este tipo de imigração, com origem nos países em vias de desenvolvimento, tem sobre o seu desenvolvimento económico, já que estes países se vêem privados de um importante efectivo de trabalhadores, não raras vezes formados no país de origem.

Nesta discussão confluem duas perspectivas opostas, a nacionalista e a internacionalista (Peixoto, 1999: 29-30; Oomen, 1989: 411). A primeira considera que o "brain drain" representa para o país de origem uma perda significativa do investimento dos recursos escassos do país na educação de quadros qualificados que abandonam o país. A outra perspectiva preconiza uma posição mais positiva sobre o "brain drain", ao defender que o volume de emigração de quadros superiores não é alarmante, nomeadamente devido ao facto de as instituições de ensino superior dos PVD estarem a produzir mão-de-obra qualificada em excesso relativamente às necessidades do mercado de trabalho desses países. Segundo Logan (1992: 296-297), os impactos sócio-económicos negativos da fuga de cérebros incluem "perdas de capital investido na formação de capital humano, perdas de mão-de-obra, redução da capacidade de produção, ausência dos efeitos positivos¹⁷ associados com a capacidade produtiva e conhecimento científico e técnico especializado que decorrem da existência de uma mão-de-obra qualificada".

O "brain drain" pode ainda ser analisado sobre o ponto de vista do conflito de interesses entre o Estado do país de origem e o imigrante qualificado. Ambos realizaram investimentos na sua formação superior, o primeiro com fundos públicos, e o segundo com recursos privados, e por isso, ambos aguardam um retorno do investimento. A emigração é um meio de realizar esse retorno de uma forma mais compensadora (rendimentos mais elevados,

¹⁶ O facto de as transferências de tecnologia partirem usualmente de um país desenvolvido para um país subdesenvolvido explica o conceito de transferência inversa de tecnologia. Neste caso os recursos e tecnologia transferidos são constituídos pelo capital e o conhecimento dos recursos humanos qualificados (Logan, 1992: 290).

¹⁷ Os efeitos positivos a que o autor se refere são: "a capacidade de aplicação de tecnologia importada às necessidades dos PVD e de desenvolvimento tecnologias pioneiras; a criação de um ambiente legal, político e empresarial necessário para competir numa economia global" (Logan, 1992: 296-297).

condições de trabalho melhores) para o indivíduo, enquanto que essa opção pode representar uma perda para o país (Peixoto, 1999: 29).

No entanto, se o sentido do conceito de "brain drain" é o da perda de um investimento em formação pelo país de origem em benefício do país de destino, que realiza uma economia de recursos com a formação destes indivíduos¹⁸, então a imigração de um estudante ou profissional de um PVD para um país desenvolvido para aí estudar seguida do seu regresso no final dos estudos, não poderá ser considerada "brain drain" (Oomen, 1989:412). Neste caso o país de acolhimento poderá até perder recursos no caso da formação ser financiada pelo seu governo e o país de origem beneficia da contribuição de recursos humanos qualificados em instituições de ensino com melhores condições. Por este motivo, os fluxos migratórios de quadros qualificados entre PVD e países desenvolvidos não poderão ser qualificados, de forma imediata, de benéficos ou prejudiciais para o país de origem ou destino (Id., Ibid).

Esta problemática exige que nos debrucemos sobre duas vertentes essenciais que compõem a ligação entre a imigração e o desenvolvimento: o retorno e as diásporas.

O retorno e o desenvolvimento

As implicações do retorno da emigração sobre o desenvolvimento são subdivididas em três tipos de transferências de capital: financeiro, em termos das poupanças acumuladas no país de destino e investidas no país de origem pelos imigrantes; humano, que inclui a educação e experiência de trabalho adquiridas no país de imigração; social, que designa as capacidades de relacionamento social com outras culturas, inclusivé os conhecimentos linguísticos, de estabelecimento de uma rede de contactos no país de destino, de conhecimento de normas, costumes e valores de outros países (Ammassari e Black, 2001:25).

Nesta dissertação serão focadas as transferências de capital humano e social pela sua importância para o objecto de estudo – as migrações periferia-centro por motivo de estudo. Ao optar pelo regresso ao país de origem, os estudantes/profissionais poderão contribuir com os seus conhecimentos e/ou experiência profissional adquiridos num país desenvolvido e com a

¹⁸ Esta economia de recursos para o país de destino pode abranger os primeiros anos de formação (no caso do estudante que permanece) ou a formação completa (no caso de um doutorado que emigra).

rede de contactos profissionais e institucionais aí estabelecida para o desenvolvimento do seu país.

Os resultados empíricos dos estudos sobre o retorno e o desenvolvimento são contraditórios e fragmentados. No caso da região da África Subsariana conhece-se ainda menos sobre este tipo de impacto, apesar da urgência de promover o desenvolvimento sustentado desta parte do globo (Ammassari e Black, 2001:8). No entanto, os estudos teóricos e empíricos realizados demonstram que a relação entre retorno e desenvolvimento é influenciada por diversos factores como o volume, o tipo e a duração dos fluxos migratórios. As características dos emigrantes, o grau de selectividade dos emigrantes, a situação sócio-económica e política dos países envolvidos constituem outro grupo de variáveis a considerar. Por outro lado, o nível de análise (macro, meso, micro) adoptado nos estudos, tal como o alcance temporal dos efeitos (curta ou longa duração) que é considerado, permitem analisar o mesmo fenómeno de diferentes perspectivas (Id., Ibid).

Thomas-Hope (1999: 199) defende que o impacto do retorno de imigrantes no desenvolvimento do país de origem é determinado por duas ordens de factores: por um lado, a atitude do emigrante que regressa e a experiência e competência adquiridas; por outro lado, a situação sócio-económica existente no país de origem. A distinção entre os emigrantes qualificados e os emigrantes sem qualificações é referida na literatura sobre o retorno como uma variável de relevo. De acordo com Thomas-Hope (1999: 200 e 196), "a investigação recente sobre migrações sugere que os emigrantes com qualificações elevadas são mais propensos a regressar ao país de origem nos primeiros cinco anos de emigração se receberem apoio do seu Governo" e "é mais provável que actuem como «agentes de mudança» de regresso ao país de origem ao adoptarem atitudes e comportamentos no local de trabalho e na vida social que contribuem para os objectivos do desenvolvimento".

Uma outra perspectiva contrária à anterior, fornecida por Ghosh (1992: 436), sugere que "os emigrantes qualificados que obtiveram sucesso profissional nos países de destino apresentam uma maior probabilidade em permanecer do que os emigrantes menos qualificados e com experiências negativas no país de acolhimento". Ainda de acordo com este autor, "o facto de os emigrantes qualificados adquirirem experiências profissionais e conhecimentos aplicáveis aos problemas específicos dos países desenvolvidos muitas vezes

faz com que as suas qualificações estejam desajustadas em relação às necessidades de mão-de-obra dos seus países de origem”.

A contribuição do retorno de profissionais qualificados para os objectivos de desenvolvimento depende ainda, em grande medida, das condições económicas, da estabilidade política, dos padrões de vida, da receptividade aos emigrantes e das oportunidades trabalho e de investimento existentes no país de origem (Thomas-Hope, 1999:193).

Uma parte significativa da literatura sobre o retorno e desenvolvimento é dedicada à formulação de sugestões de políticas de incentivo ao regresso de profissionais qualificados (Keely, 1986; Ghosh, 1992; Thomas-Hope, 1999), bem como à avaliação dos programas implementados por alguns PVD para o retorno e reintegração desses profissionais (Keely, 1996; Pires, 1992).

Um ponto crítico no debate das complexas interligações entre imigração-desenvolvimento e retorno-desenvolvimento é ainda a questão de se o retorno é um pré-requisito para que as transferências de capital humano, social e financeiro beneficiem os países de origem dos imigrantes.

As redes de diáspora

Um novo modelo, “a abordagem das redes de diáspora”, é defendido por diversos autores (Gaillard e Gaillard, 1998; Meyer e Brown, 2001) para caracterizar a mobilidade de quadros altamente qualificados no contexto de um mundo mais globalizado. Uma base importante dos argumentos utilizados por esta abordagem é constituída pela relevância do capital social na análise do fenómeno da “fuga de cérebros” e das suas implicações em termos de desenvolvimento dos países de origem. Para estes autores, as decisões de imigração e retorno dos profissionais qualificados não resultam de um simples encontro entre a oferta e a procura no mercado de trabalho do país de acolhimento, mas são fortemente influenciadas pelas redes de imigrantes que se estabelecem nesse país e que proporcionam a vinda de outros imigrantes (Meyer, 2001: 93). Desta forma, existe uma dinâmica de imigração que se cria e que limita, selecciona e exclui indivíduos do acesso a oportunidades de imigração em detrimento dos indivíduos que não fazem parte de determinada rede social (Id., Ibid).

As redes de expatriados cumprem outro objectivo que é o da circulação de conhecimento, ideias, projectos e profissionais qualificados entre o país de acolhimento e o país de origem (Gaillard e Gaillard, 1998: 49). As actividades intensivas em conhecimento caracterizam-se por um forte enquadramento dos recursos humanos em redes de profissionais que trabalham colectivamente, não raras vezes num contexto internacional (Meyer, 2001: 96). Por este motivo, e tendo em conta que muitos profissionais dos PVD expatriados não possuem condições de trabalho no país de origem equivalentes aos do país de acolhimento, não existindo por isso um potencial de retorno, as redes de diáspora são consideradas como uma forma de "mobilizar activos" para os países de origem (Meyer, 2001: 97).

Reconhecendo estas vantagens das redes de diáspora, surgiram a partir do início dos anos 90 diversas "redes de conhecimento" (41 redes, 36 ligadas aos PVD) formadas a partir da iniciativa do país de origem que tenta manter uma rede de contactos com os profissionais expatriados (Id., *ibid*).

2.3.2 A imigração dos estudantes - origem da migração de trabalhadores qualificados?

Os estudantes que emigram para estudar constituem um fluxo potencial de trabalhadores qualificados para o país de destino, quer durante o seu programa de estudos quer no final quando são recrutados por empresas ou organizações. De facto, Oomen (1989:413) refere que grande parte dos imigrantes qualificados dos PVD era constituída por estudantes que decidiam permanecer nos países de acolhimento.

Alguns autores (Tremblay, 2002:42) defendem mesmo que os estudantes imigrantes podem ser considerados parte integrante do universo de quadros altamente qualificados em duas situações:

- quando os estudantes desenvolvem actividades de investigação num contexto profissional sob a forma de dissertações ou teses durante os seus estudos;
- quando os estudantes participam em estágios curriculares, desenvolvendo funções que estão ao nível das suas qualificações académicas.

A imigração com o estatuto de estudante pode ser analisada ainda sob o ponto de vista da "globalização do capital humano" (Khadria, 2001:47). Sendo residentes temporários num país estrangeiro, a Organização Mundial do Comércio considera-os parte integrante do

Comércio Internacional, inserindo-os na categoria "consumo de serviços de educação no estrangeiro" do regime da OMC (OMC, 1998, *in* Khadria, 2001).

O facto de os estudantes realizarem os seus estudos no país de imigração garante-lhes uma maior facilidade de integração no mercado de trabalho desse país e no processo de aquisição de um visto de trabalho ou residência. As estatísticas existentes sobre a proporção de fluxos de estudantes que posteriormente se tornam imigrantes com visto nos países onde fizeram os seus estudos são incompletas. Sabe-se que de facto existem alguns estudantes nesta situação mas não foram ainda quantificados de forma sistemática (Tremblay, 2002).

Um estudo¹⁹ realizado nos EUA pela *National Science Foundation* (2000) e citado por Tremblay (2002) revela os planos de estudantes de doutoramento imigrantes (residentes e não residentes) em ficar nos EUA após a conclusão dos seus estudos. Neste estudo são considerados também os planos de empresas/organizações de recrutar estudantes estrangeiros (contratos de investigação, ofertas de emprego de empresas). Com base nesta informação é possível obter uma indicação do potencial de perda de recursos humanos qualificados para os países de origem. Este assunto será abordado no ponto 1 do capítulo V.

Uma outra forma de estimar o potencial de perda de recursos humanos poderia ser através do conhecimento do número de candidaturas de alteração de vistos de estudante para vistos de trabalho (temporário ou permanente), vistos de reagrupamento familiar ou de estatuto de refugiado. A este propósito, Tremblay cita um estudo²⁰ realizado nos EUA que apurou que 23% de uma amostra de 4200 imigrantes portadores de vistos temporários (emitidos entre Maio de 1998 e Julho de 1999) teriam anteriormente possuído um visto de estudante²¹. Tremblay (2002) refere que estas estatísticas não estão disponíveis para todos os países da OCDE e que uma forma alternativa (e aproximada) de proceder à investigação deste fenómeno poderá ser através da análise da legislação sobre a alteração de vistos nos diversos países. A partir da análise da legislação de diferentes países da OCDE efectuada por Tremblay (2002) é possível verificar que, por exemplo, a Austrália, a França, a Suíça, a Nova Zelândia, os EUA e o Japão são países bastante permissivos no que diz respeito à possibilidade de conversão de vistos de estudo para outros vistos de residência, enquanto que, por exemplo, a Áustria, a Finlândia e o

¹⁹ NSF (2000), "Science and Engineering Indicators".

²⁰ US Immigration and Naturalization service, 2000, *in* Tremblay, 2002.

²¹ Um dado a acrescentar seriam as candidaturas a partir do país de origem, depois dos estudantes terem regressado temporariamente e terem decidido emigrar de novo para o país onde estudaram.

Reino Unido não o são. Os imigrantes que estudam na Austrália, por exemplo, beneficiam da possibilidade de se candidatar a uma alteração para visto permanente, sem terem de possuir experiência de trabalho na sua área de qualificação. Para além disso, têm prioridade sobre outros imigrantes na obtenção de vistos de residência por terem obtido a sua educação superior na Austrália.

No capítulo V (ponto 1), será feita uma análise dos dados de alguns estudos que disponibilizam informação sobre as taxas de retorno ao país de origem de estudantes de países em vias de desenvolvimento que concluíram os seus estudos em países desenvolvidos.

II. Fuga de cérebros dos países em vias de desenvolvimento – o caso dos estudantes do Ensino Superior

1. A Imigração de estudantes dos países subdesenvolvidos

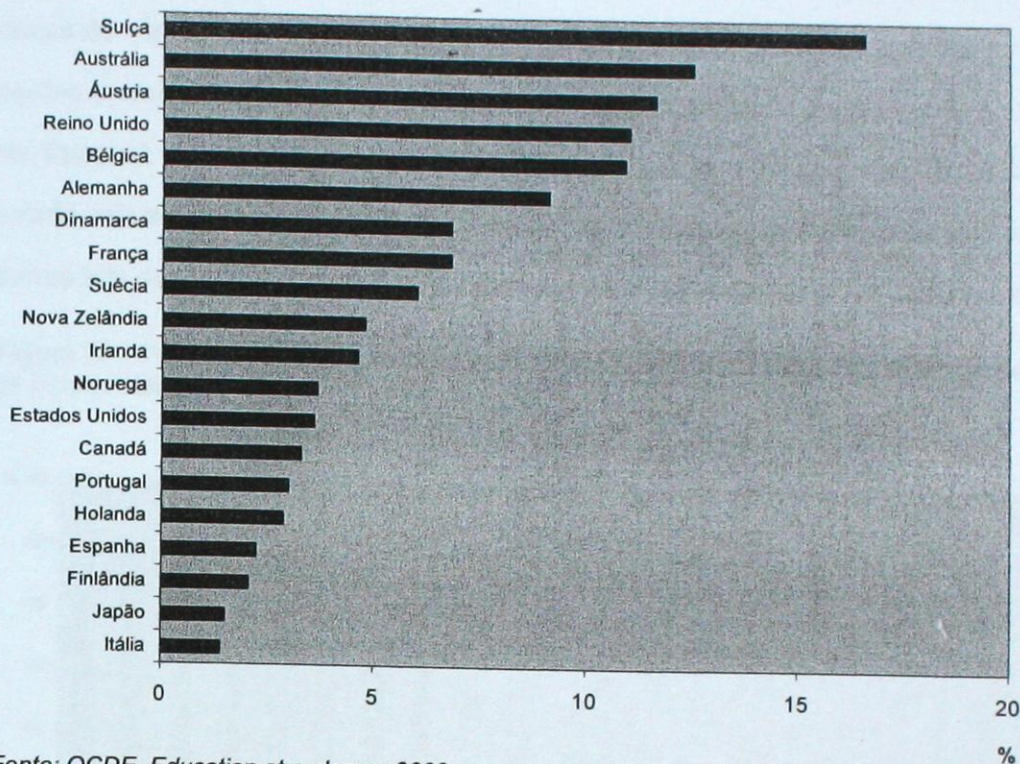
1.1 A mobilidade internacional de estudantes de ensino superior

Os stocks globais de estudantes internacionais

O grupo de países que mais estudantes internacionais recebe em percentagem do seu efectivo de estudantes universitários (com taxas de inscrição superiores a 10% do total dos estudantes de ensino superior do país) é constituído pela Suíça (16,6%), Austrália (12,5%), Áustria (11,6%), Reino Unido (11%) e Bélgica (10,9%). Alguns factores, como a dimensão do país e a diversificação da oferta de educação nos países industrializados, ajudam a explicar porque estes países recebem uma percentagem elevada de estudantes externos (Tremblay, 2002). A prosperidade económica que se reflecte em elevados níveis de recursos educacionais e de desenvolvimento na área tecnológica explica porque pequenos países (Áustria, Austrália, Suíça) atraem estudantes estrangeiros para estudarem em áreas de grande especialização (id., ibid.).

Por outro lado, do grupo de países da OCDE apresentados na Figura II, a Itália (1,4%), o Japão (1,5%), a Finlândia (2%), a Espanha (2,2%), a Holanda (2,9%) e Portugal (3%), são os países que recebem uma percentagem inferior ou igual a 3% de estudantes internacionais.

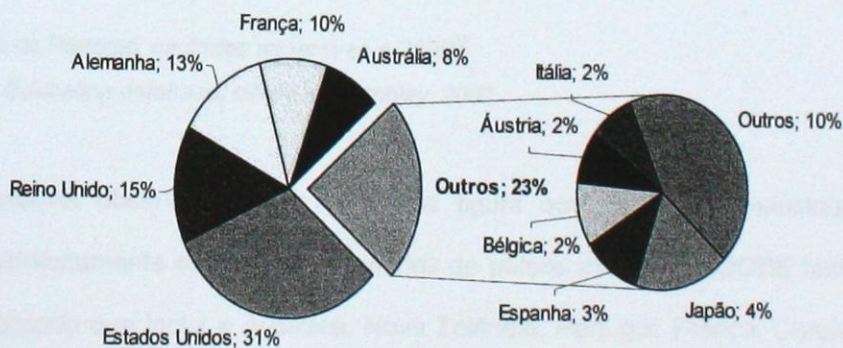
Figura II - Percentagem de estudantes internacionais no total dos estudantes inscritos no ensino superior de alguns países da OCDE, 2000.



Fonte: OCDE, *Education at a glance*, 2002.

Analisando ainda a distribuição geográfica do volume de estudantes estrangeiros de todos os países de origem (OCDE e extra-OCDE²²), verifica-se que quase 80% se concentram em cinco países industrializados: Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França e Austrália.

Figura III - Principais países da OCDE receptores de estudantes estrangeiros, 2001



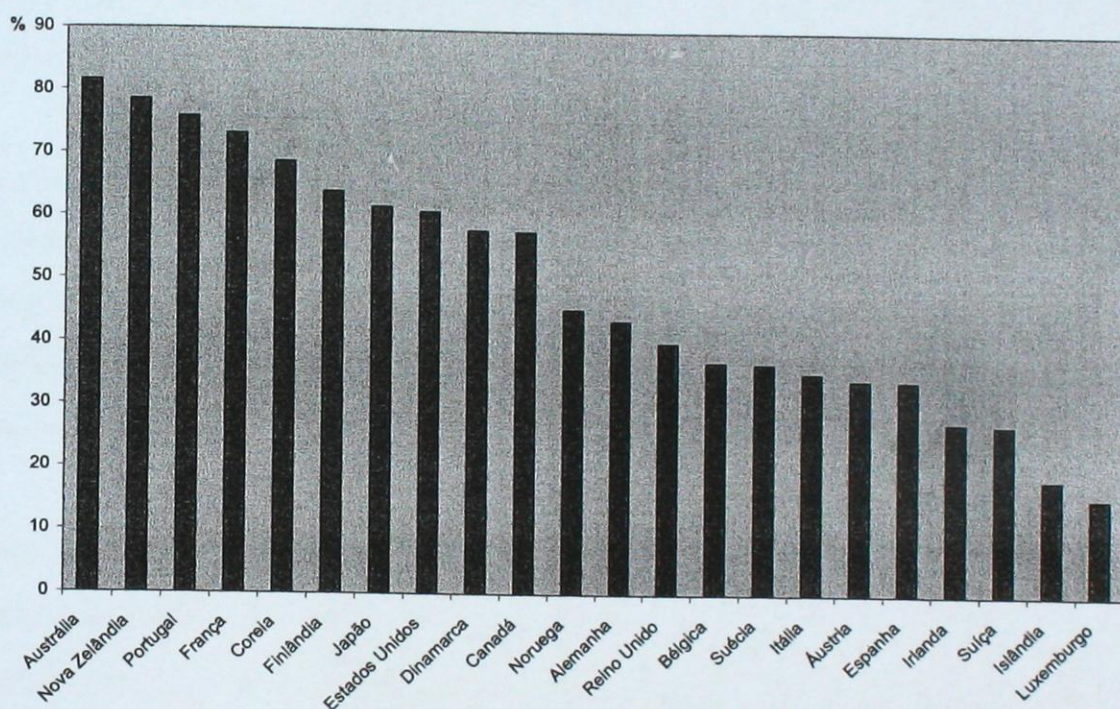
Fonte: OCDE, *Education at a glance*, 2003

²² Consultar a lista de ambos os grupos de países no Anexo I.

Estudantes de países subdesenvolvidos nos países industrializados

Uma outra perspectiva de análise assume particular interesse para o tema em discussão – a mobilidade de estudantes provenientes de países subdesenvolvidos tendo como destino os países mais desenvolvidos, estes últimos englobados no grupo de países da OCDE. Na figura IV, os países mais industrializados, pertencentes à OCDE, são hierarquizados de acordo com a percentagem de estudantes estrangeiros nas suas universidades com origem em países fora da OCDE (grupo que engloba na sua maior parte os países em desenvolvimento).

Figura IV - Percentagem de estudantes estrangeiros de países extra-OCDE em universidades de países membros da OCDE, 1998.



Nota: No caso de Portugal, os dados referem-se a 2000²³

Fonte: OECD Education database, citado in Tremblay, 2002

É possível observar através da última figura que os países industrializados que recebem maioritariamente estudantes originários de países externos à OCDE fazem parte de um grupo alargado que inclui a Austrália, Nova Zelândia, Portugal, França, Coreia, Finlândia, Japão, Estados Unidos, Dinamarca e Canadá. Os restantes países apresentados na figura, todos eles europeus, recebem predominantemente estudantes estrangeiros oriundos da Europa e outros países membros da OCDE.

²³ Cálculos efectuados com base em dados da OCDE, 2002b.

Uma análise comparativa mais refinada, com base numa fórmula utilizada por Tremblay (2002) que consiste em classificar a intensidade da mobilidade de estudantes num dado país em termos da dimensão do seu sistema educativo, permite distinguir os países que recebem/enviam uma grande quantidade de estudantes estrangeiros/nacionais em relação à sua própria dimensão²⁴. Com base neste conceito, a autora identificou os países que mais recebem estudantes estrangeiros com origem em países que não são membros da OCDE em termos da dimensão do seu sistema educativo: Austrália, Áustria, França, Reino Unido, Dinamarca e Suíça. Tal como sugere a autora (id., *Ibid.*), uma análise correcta destes resultados deve ser realizada comparando este grupo de países ao grupo de países que mais estudantes estrangeiros recebe em termos absolutos (Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França, Austrália), nalguns casos coincidente.

Retomando a análise dos dados da figura anterior sob esta perspectiva mais restrita, a Austrália, França, Estados Unidos e Dinamarca apresentam-se como os países que, com elevados níveis de mobilidade de estudantes ou acolhendo um grande número de estudantes internacionais, recebem estudantes na sua maior parte provenientes de países externos à OCDE. Por outro lado, a Suíça, Áustria, o Reino Unido e a Alemanha recebem mais estudantes oriundos de outros países da OCDE.

Uma análise dos padrões geográficos de mobilidade dos estudantes estrangeiros a partir do quadro apresentado no Anexo II permite concluir que na Austrália cerca de 3/4 dos estudantes estrangeiros são provenientes da Ásia e Pacífico. No caso da França, 43% dos fluxos de entrada de estudantes têm origem em África, enquanto que nos EUA 2/3 deste tipo de fluxos partem da região da Ásia e Pacífico. A Alemanha e o Reino Unido, por outro lado, recebem maioritariamente estudantes da Ásia e Pacífico, 35,9% e 34,2% respectivamente.

Da observação destes padrões de mobilidade geográfica dos estudantes estrangeiros no ensino superior, poderão identificar-se alguns factores de influência das escolhas dos estudantes em termos do destino de migração: ligações históricas, culturais e linguísticas, e proximidade geográfica (Tremblay, 2002). Como refere a autora, países da OCDE com

²⁴ Para além da mobilidade dos estudantes num dado país baseada na proporção dos estudantes (emigrantes e imigrantes) no total dos estudantes inscritos no ensino superior, a autora (Tremblay, 2002) apresenta uma fórmula que ajusta esta proporção em relação a um valor de referência do grupo, neste caso a média ponderada dos países da OCDE. Assim, calcula-se o seguinte rácio comparativo:

$$\text{Rácio país } i = \frac{(\text{entradas/saídas estudantes país } i)}{(\text{matrículas país } i)} / \frac{(\text{entradas/saídas OCDE})}{(\text{matrículas OCDE})}$$

sistemas educativos de grande dimensão (França, Estados Unidos, Canadá, Alemanha e Reino Unido) tendem a receber mais estudantes de países externos à OCDE devido à oferta diversificada dos seus sistemas de ensino e também devido aos laços criados com ex-colónias (Reino Unido e França). No caso do Reino Unido, as relações especiais com as ex-colónias Índia e Malásia explicam a preferência dos estudantes, enquanto que a França recebe muitos estudantes de Marrocos, Argélia e Tunísia. Apesar de ser um país com um sistema educativo de menor peso, Portugal insere-se nesta última categoria, ao receber uma grande percentagem de estudantes estrangeiros de países Africanos (55,5%), onde os PALOPs devem certamente representar uma grande proporção²⁵.

Outro factor, a proximidade geográfica, explica porque a Austrália, Nova Zelândia, Japão e Coreia apresentam valores elevados de estudantes oriundos de países externos à OCDE, mais concretamente do continente asiático.

Uma forma complementar de caracterizar os fluxos mundiais de estudantes, com particular ênfase nos países em desenvolvimento, é proporcionada pelas estatísticas da UNESCO (1998, in UKCOSA, 2000). Ao considerar o Índice de Desenvolvimento Humano na classificação das regiões²⁶ dos países de origem deste tipo de fluxos, podemos circunscrever a análise das estatísticas às regiões que se situam no nível médio e baixo deste Índice.

Tendo em conta as regiões objecto de análise desta dissertação, os países em vias de desenvolvimento, que, como referimos antes, englobam a América Latina e Caraíbas, a Ásia Oriental e Pacífico, os Estados Árabes, a Ásia do Sul e a África Subsariana, podemos observar, com base no quadro II, os padrões geográficos dos fluxos de estudantes com um IDH médio ou baixo.

Quadro II - Estudantes Internacionais por nível de IDH do país de origem e por região de acolhimento, 1996

Países de Origem	Regiões de Acolhimento						Total
		África	América do Norte	Ásia	Europa	Oceânia	
IDH elevado	Nº	1222	217075	6109	342422	39348	606176
	% região origem	0%	36%	1%	56%	6%	100%

²⁵ Este assunto é abordado no Capítulo IV, no ponto 2.

²⁶ Cf. Anexo I.

	% região acolhimento	11%	43%	9%	50%	40%	44%
IDH médio	Nº	4238	225306	45920	255593	44851	575908
	% região origem	1%	39%	8%	44%	8%	100%
	% região acolhimento	37%	45%	65%	38%	46%	42%
IDH reduzido	Nº	2990	18823	5625	33408	1864	62710
	% região origem	5%	30%	9%	53%	3%	100%
	% região acolhimento	26%	4%	8%	5%	2%	5%
Não classificado	Nº	3129	43429	12792	47336	11191	117877
	% região origem	3%	37%	11%	40%	9%	100%
	% região acolhimento	27%	9%	18%	7%	12%	9%
Total	Nº	11579	504633	70446	678759	97254	1362671
	% região origem	1%	37%	5%	50%	7%	100%
	% região acolhimento	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte : UNESCO, 1998 in UKCOSA, 2000

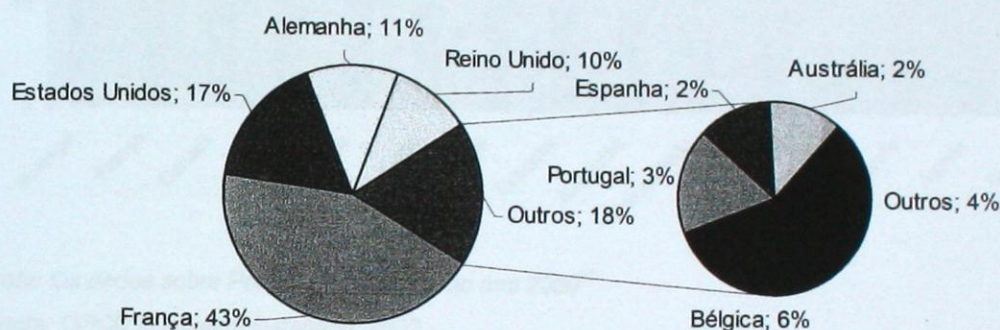
Em termos de padrões globais de fluxos de estudantes, deve salientar-se primeiro que o tipo de imigração que mais peso tem nos total dos fluxos é aquele que tem origem em países de IDH elevado (44%), seguido da imigração proveniente de países de IDH médio (42%). Resta então a imigração de estudantes oriundos de países com um IDH baixo, que representa apenas 5%, e os fluxos (9%) que não foi possível classificar por IDH (incluem Palestina e Taiwan). Como é possível observar a partir dos dados do quadro anterior, o tipo de imigração de estudantes dominante em termos globais é o que se efectua entre países de IDH elevado, sendo a imigração de países de IDH médio para países de IDH elevado o segundo tipo de imigração mais representativo. De acordo com estes dados, todos os outros tipos de imigração apresentam uma fraca expressão no mapa global da mobilidade de estudantes.

Por outro lado, os estudantes com origem em países de IDH baixo e médio têm como principais regiões receptoras a América do Norte e a Europa. No primeiro caso, os países da América do Norte e da Europa recebem, respectivamente, 30% e 53% dos estudantes; no segundo caso, a América do Norte acolhe 39%, enquanto que a Europa acolhe 44% dos estudantes provenientes destes países.

Estudantes Africanos nos países da OCDE

Tal como na generalidade dos estudantes estrangeiros, os principais países receptores de estudantes africanos fazem parte do grupo de países mais desenvolvidos (França, EUA, Alemanha, Reino Unido), que no conjunto recebem 80% do total dos estudantes africanos no estrangeiro. Outros países como a Bélgica, Portugal, Espanha e Austrália recebem uma percentagem considerável do total de estudantes africanos em países da OCDE, como é possível constatar na figura V.

Figura V - Principais países receptores de estudantes africanos na OCDE, 2001



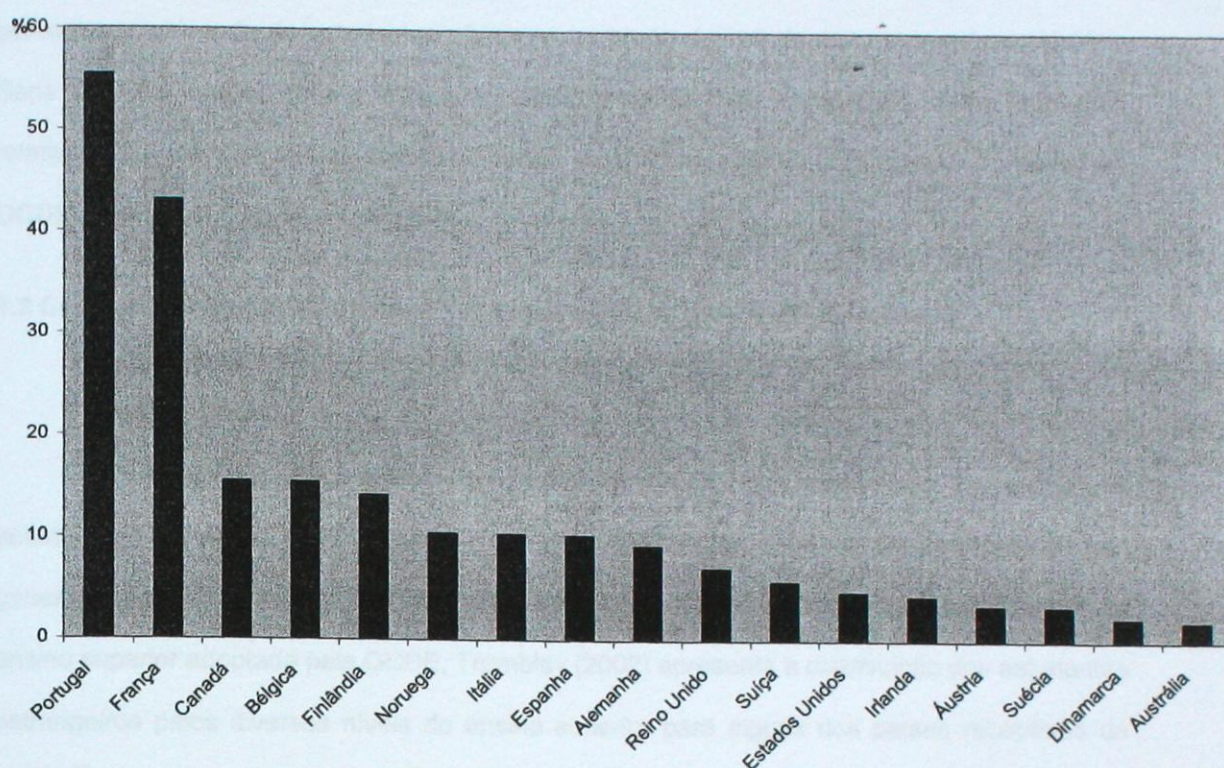
Nota: Os dados sobre Portugal referem-se ao ano 2000²⁷

Fonte: OECD Education Database, 2002

Sob uma perspectiva diferente (ver figura n.º VI), é interessante verificar a representatividade dos estudantes africanos na comunidade de estudantes estrangeiros inscritos nas universidades de alguns dos países da OCDE.

²⁷ Cálculos efectuados com base em dados da OCDE, 2002b.

Figura VI - Percentagem de estudantes africanos em relação à comunidade de estudantes estrangeiros nas universidades de alguns países da OCDE, 1998



Nota: Os dados sobre Portugal referem-se ao ano 2000²⁸

Fonte: OECD Education Database, 2002

Portugal e França são os países da OCDE nos quais uma maior fatia dos estudantes estrangeiros é oriunda de África, certamente devido à ligação linguística, cultural e institucional que estes dois países mantêm com as suas ex-colónias em África. Entre os principais países de envio de estudantes para a França estão as antigas colónias Marrocos, Argélia e Tunísia, que representavam, em 1998, 11,8%, 10,9% e 3,4% dos estudantes estrangeiros inscritos no país. Não existem, em relação a Portugal, dados estatísticos publicados pela OCDE ou entidades nacionais sobre a distribuição dos estudantes africanos nas universidades Portuguesas pelos diversos países de origem²⁹.

O Canadá, Bélgica e Finlândia recebem uma percentagem significativa de estudantes africanos (variando entre os 15,5% e os 14%). A Bélgica é também um país que recebe um n.º significativo de estudantes africanos (6% dos estudantes africanos em países da OCDE), encontrando-se esta comunidade de estudantes bem representada no país (14% dos

²⁸ Cálculos efectuados com base em dados da OCDE, 2002b.

²⁹ Este assunto é abordado no Capítulo IV, ponto 2.

estudantes estrangeiros). O mesmo factor da experiência colonialista em África deverá ser responsável por esta forte representatividade. O Canadá é um país que recebe uma percentagem elevada de estudantes africanos no grupo de estudantes estrangeiros (15,5%). Seria útil uma análise país a país para detectar os factores explicativos desta proporção relativamente elevada de estudantes africanos no país, no entanto a *Education Database* da OCDE (2002a) não possui estes dados.

1.2 Caracterização dos estudantes internacionais nos países desenvolvidos

Nível de Ensino

Os estudantes estrangeiros nos países da OCDE têm preferência em prosseguir estudos ao nível do doutoramento, em detrimento dos estudos de licenciatura (ou, genericamente, do primeiro nível de ensino superior). Através da classificação dos níveis de ensino superior adoptada pela OCDE, Tremblay (2002) apresenta a distribuição dos estudantes estrangeiros pelos diversos níveis do ensino superior para alguns dos países receptores da OCDE³⁰.

Quadro III - Percentagem de estudantes internacionais inscritos em países da OCDE por nível de ensino superior, 1998.

	CITED 5A	CITED 5B	CITED 6	CITED 5A+6	Total
Alemanha	..	4,1	..	5,8	5,6
Austrália	15	4,8	22,4	15,3	12,6
Áustria	12,1	4,1	14,4	12,3	11,5
Dinamarca	6,5	4,8	16,6	7	6
França ^{a)}	..	2,4	..	7,4	7,3
Suíça ^{b)}	5,4	..	32,7	8,3	6,3
Reino Unido ^{c)}	12	5,5	33,9	13,1	10,8
EUA ^{d)}	3,5	..	24,7	4,1	3,2

Nota: Os dados são referentes apenas aos estudantes sem visto de residência na Alemanha, Suíça e Reino Unido. Os restantes países incluem os estudantes residentes nas estatísticas.

a) A França não apresenta dados separados para os níveis CITED 5A e o CITED6. Para além disso, não existem dados relativos a 14% dos estudantes

b) A Alemanha não apresenta os níveis CITED 5A e CITED 6 separadamente.

c) Os dados relativos ao CITED 5B não estão disponíveis separadamente apenas para os não residentes.

d) Os dados relativos ao CITED 5B não estão disponíveis.

Fonte: OECD Education database, in Tremblay, 2002

³⁰ Os níveis de ensino superior dividem-se nas seguintes categorias, de acordo com a classificação standard (ISCED/CITED 1997) elaborada pela UNESCO (1997):

- 1º nível de ensino superior: carácter geral / teórico – licenciatura e mestrado (CITED 5A); carácter prático/ técnico – licenciatura e bacharelato (CITED 5B);

- 2º nível de ensino superior: estudos avançados/investigação - doutoramento e pós-doutoramento (CITED 6).

No quadro III podemos verificar que os estudantes estrangeiros nos principais países receptores da OCDE prosseguem os seus estudos, de forma predominante, ao nível do doutoramento e pós-doutoramento (CITED 6) em detrimento dos estudos do primeiro nível de ensino superior (5A e 5B). A autora (Tremblay, 2002) avança com alguns factores explicativos desta realidade: a procura de centros de excelência e de prestígio internacional está mais associada aos estudos de doutoramento caracterizados por uma grande especialização; por outro lado, estes centros são fonte de financiamento de investigação ao nível de doutoramento; por último, as estratégias inerentes à imigração de estudantes, isto é, a procura de um empregador no mercado de trabalho local que financie os seus estudos e de um diploma de reconhecimento internacional, justifica que a opção seja realizada na altura dos estudos avançados.

Para além deste predomínio de estudantes de doutoramento entre os estudantes que se internacionalizam, estes estudantes representam também, em termos relativos, uma comunidade alargada nos países industrializados. Senão, observemos os dados estatísticos referentes aos estudantes internacionais de Ciência e Tecnologia³¹ (C&T) no quadro IV.

Quadro IV - Percentagem de doutoramentos em C&T concluídos por estudantes estrangeiros no total dos doutoramentos concluídos em países desenvolvidos, 1997.

Países	Ciências Naturais	Engenharia
EUA	36.2	49.4
França	21.1	31.5
Alemanha	6.9	12.0
Japão	25.8	42.6
Reino Unido	28.9	44.7

Nota: As Ciências Naturais incluem a Matemática, Ciências Computacionais e Ciências Agrícolas.

Fonte: **França** – Ministère de l'Éducation National, de la Recherche et de la Technologie, 1998; **Alemanha** – Statistisches Bundesamt, 1998; **Japão** – Ministry of Education, Science and Culture; **Reino Unido** – Higher Education Statistical Agency, 1999; **EUA** – NSF, 1999; in NSF, 2000.

No que diz respeito à conclusão dos estudos de doutoramento, em 1997 os estudantes estrangeiros obtiveram 44,7% dos graus de doutoramento em Engenharia concedidos nas universidades inglesas. Em França, na mesma categoria, os estudantes estrangeiros conseguiam 31,5% dos graus de doutoramento, e nos EUA este valor correspondia a 49%. No

³¹ Doutoramentos em C&T são os doutoramentos realizados nas seguintes áreas disciplinares (ISCED97): Ciências da Vida (ISC42), Física (ISC44), Matemática e Estatística (ISC46), Ciências da Computação (ISC48), Ciências da Engenharia e Tecnologias (ISC52 e ISC54), Arquitectura e Construção (ISC58) (OCES, 2004: 27).

mesmo ano, os estudantes estrangeiros representavam 31%, 38% e 47% dos doutoramentos concluídos em Ciências da Computação, respectivamente em França, no Reino Unido e nos EUA (NSF, 2000).

Áreas de estudo

A caracterização dos estudantes internacionais tendo em conta as suas áreas de estudo permite não só perceber quais as disciplinas mais internacionalizadas, mas também avaliar a adequação das políticas de apoio aos estudantes dos PVD que vão estudar para o estrangeiro³².

Quadro V – Distribuição dos estudantes estrangeiros por áreas de estudo (em percentagem), 1998

	Engenharia, Indústria e Construção	Ciências	Artes e Humanidades	Ciências Sociais, Gestão e Direito	Outros
Alemanha	20,9	13,2	26,2	28,1	11,6
Austrália	13,5	13,5	9,5	49,1	14,4
Áustria	15,6	12,1	27,9	33,2	11,2
Canadá	17,5	18,3	15,8	36	12,4
Dinamarca	9,0	7,8	24,2	30,4	28,6
EUA	15,1	25,8	15,3	27,4	16,5
Finlândia	23,8	11,2	25,2	23,8	16
Itália	13,2	6,9	17,6	23,6	38,7
Japão	20,8	3,1	25,2	38,3	12,6
Noruega	10,5	13,8	30,1	26,5	19,1
Nova Zelândia	8,3	11,1	13,8	55,8	11
Suíça	17,0	15,2	17,4	32,9	17,5

Nota: A informação estatística relativa aos EUA refere-se ao ano lectivo 2000/01.

Fonte: Cálculos efectuados com base nos dados da OECD Education database, 2002 e do International Institute of Education, 2003 (dados EUA)

Com base na informação disponível para os 12 países apresentados no quadro, deve salientar-se a preponderância das Ciências Sociais e Humanidades em relação às áreas da Ciência e Tecnologia. No entanto, a inexistência de dados para países como o Reino Unido e a França, com forte tradição nas disciplinas científicas (tal como os EUA), deverá ponderar esta análise (Tremblay, 2002). Os EUA apresentam um valor elevado de estudantes internacionais nas áreas das Ciências (25,8%), que se destaca dos outros países. Observando os países em relação às áreas de estudo principais, os EUA, o Canadá, a Finlândia e a Alemanha são os

³² Este assunto será abordado no Capítulo V, no ponto 1.

países com um domínio relativo da área da Ciência e Tecnologia, enquanto que a Dinamarca, a Nova Zelândia, Itália e Japão apresentam valores percentuais mais elevados na área das Ciências Sociais e Humanidades.

1.3 Factores que influenciam os padrões de imigração dos estudantes

Em termos genéricos, Tremblay (2002: 59-61) apresenta alguns factores com influência na mobilidade dos estudantes do ensino superior, em especial dos estudantes oriundos de países com níveis de desenvolvimento mais baixos. Um dos motivos do envio de estudantes para o estrangeiro reside, segundo a autora, na possibilidade de um país poder **educar os seus cidadãos nas melhores universidades e centros de investigação** sem ter de investir nessas infra-estruturas. No caso do ensino superior, nas áreas da Ciência e Tecnologia, esta opção é ainda mais frequente, já que os equipamentos necessários e a remuneração do pessoal técnico constituem investimentos elevados para países com reduzidos recursos e, muitas vezes, com candidatos ao ensino superior insuficientes. Não existem, segundo a autora, estatísticas detalhadas sobre os estudantes estrangeiros e as instituições de acolhimento que permitam caracterizar esta situação.

Os **factores institucionais**, isto é, as relações e protocolos de cooperação entre instituições de ensino superior e os acordos bilaterais entre governos, criam o quadro de cooperação entre os países do Norte e do Sul e determinam os padrões geográficos de mobilidade dos estudantes em grande parte dos casos. Tremblay (2002) destaca, no âmbito institucional, o papel das bolsas e apoios financeiro à mobilidade, das redes de estudantes formadas através dos canais institucionais que facilitam a decisão de imigração e, por último, os acordos entre países sobre a equivalência de estudos e validação das qualificações obtidas no estrangeiro.

Os **factores linguísticos e culturais** estão na origem de grande parte dos fluxos entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos. Por exemplo, a ligação entre países desenvolvidos e ex-colónias determina em grande parte os fluxos entre países (de países africanos para países como a França, Portugal, Reino Unido e Bélgica; dos países da América Latina para Espanha; de ex-colónias britânicas na Ásia para o Reino Unido). Por outro lado, como refere Tremblay (2002), os países com uma língua importante do ponto de vista histórico

ou económico (Inglês, Francês e Alemão) caracterizam-se por uma maior propensão para atrair estudantes de outras nacionalidades. A *Commonwealth*, que engloba os países de língua inglesa, é exemplo disso: os cinco principais países receptores³³ de estudantes estrangeiros desta comunidade são responsáveis pelo acolhimento de 32% dos estudantes internacionais (UNESCO, 1996 *in* UKCOSA, 2000).

Ao nível das decisões individuais, existe um factor que motiva a decisão de um cidadão de um país em desenvolvimento ir estudar para um país industrializado: **a procura de um melhor nível de vida**. Khadria (2001), referindo-se aos estudantes indianos em particular, aborda o problema do "brain overflow", isto é, o excesso de trabalhadores qualificados face à insuficiente oferta de trabalho na Índia, aos salários baixos e às fracas condições de trabalho. A análise da estratégia de imigração dos estudantes subjacente a esta realidade torna-se mais clara através da análise das taxas de retorno ao seu país de origem após a conclusão dos seus estudos.

Um dos factores já enunciados, a procura de instituições de ensino superior de qualidade, está estreitamente ligada à questão do desenvolvimento do sistema de ensino superior dos países em desenvolvimento, tema abordado no próximo capítulo.

³³ Austrália, Canadá, EUA, Nova Zelândia e Reino Unido

III. O Ensino Superior nos países em vias de desenvolvimento

1. Caracterização do ensino superior nos países em desenvolvimento

1.1 O contexto actual

Os países em desenvolvimento caracterizam-se, na generalidade, por níveis de educação inferiores aos dos países desenvolvidos, com particular incidência no ensino superior. Entre os diversos factores de subdesenvolvimento, a iliteracia da população e a falta de recursos humanos qualificados são apontadas como factores que impedem que estes países reúnam condições para melhor competirem no mercado internacional. Para além disso, o nível de educação pertence ao grupo de indicadores que permitem avaliar o desenvolvimento de um país, na sua componente fundamental, a humana.

Se existem inúmeros problemas estruturais que afectam o ensino superior dos países em desenvolvimento, o contexto internacional actual coloca novos desafios ao desenvolvimento deste sector. No quadro VII, são apresentados os factores de mudança que se verificam no mundo actual e o impacto positivo (oportunidades) e negativo (ameaças) que poderão exercer sobre os países menos desenvolvidos, dependendo da sua capacidade de acompanhar as mudanças em curso (Banco Mundial, 2002: 8):

Quadro VI - Oportunidades e Ameaças causadas por um contexto global em mudança

Factores de mudança	Oportunidades	Ameaças
<i>Importância crescente do conhecimento</i>	<ul style="list-style-type: none">- Possibilidade de avanços rápidos em certas áreas de crescimento económico;- Resolução de problemas sociais (segurança alimentar; saúde, abastecimento de água, energia, ambiente).	<ul style="list-style-type: none">- Aumento das diferenças entre países no acesso ao conhecimento.
<i>Revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação</i>	<ul style="list-style-type: none">- Acesso fácil ao conhecimento e à informação	<ul style="list-style-type: none">- Crescimento do "fosso digital" entre países e grupos populacionais de um país.
<i>Mercado de trabalho global</i>	<ul style="list-style-type: none">- Acesso fácil ao conhecimento especializado dos recursos humanos qualificados.	<ul style="list-style-type: none">- Fuga de cérebros crescente e perda de capital humano qualificado.
<i>Mudanças políticas e sociais</i> <i>- Democracia</i> <i>- Violência, corrupção e crime</i> <i>- SIDA/HIV</i>	<ul style="list-style-type: none">- Contexto favorável à implementação de reformas.	<ul style="list-style-type: none">- Fuga de cérebros crescente e instabilidade política;- Perda de recursos humanos valiosos.

Fonte: Banco Mundial, 2002

Outros tipo de desafios têm sido colocados aos países em desenvolvimento pelo contexto internacional. A partir dos anos 60, verificou-se uma expansão dos estudantes do ensino superior, fruto das independências conquistadas pelos novos países, que deram origem a um crescimento da função pública e a um aumento dos salários reais. O ensino superior, que era antes reservado a um grupo restrito de pessoas que obtinham formação para integrar a função pública do regime colonial, massificou-se seguindo o modelo de universidade do desenvolvimento (cf. Psacharopoulos, 1991: 5). As consequências, em termos da redução da qualidade de ensino e da insuficiência dos meios de ensino, para uma população estudantil com um crescimento tão rápido, são particularmente graves na maior parte das instituições de ensino superior destes países (Van Den Bor e Shute, 1991: 3-4).

Uma outra mudança, causada pela expansão dos estudantes e pela redução dos recursos públicos disponíveis para investir no ensino superior, foi a diversificação dos tipos de instituições de ensino superior existentes. Tal como refere o relatório do BIRD (2000), é necessário estabelecer mecanismos que assegurem a qualidade das instituições, detectar as áreas em que o sistema privado não garante a oferta (investigação nas ciências naturais; atribuição de bolsas a grupos minoritários; apoio na área das humanidades) e efectuar um balanço dos resultados de um sistema de ensino superior diversificado.

No ponto seguinte serão analisados em maior pormenor os principais problemas e desafios, recentes ou de longo-prazo, enfrentados pelos países em desenvolvimento.

1.2 Principais problemas e desafios

As dificuldades estruturais dos países em vias de desenvolvimento, nomeadamente a escassez de recursos financeiros, a instabilidade política, a depressão económica, a pobreza e a doença, dificultam o desenvolvimento da educação nestes países. A expansão do sistema de ensino superior é a nova fronteira do desenvolvimento da educação num grande número de países, como considera o Grupo de Trabalho do Banco Mundial para o ensino superior e a sociedade (BIRD, 2000). Nos últimos 50 anos, a educação primária tem sido o grande objectivo do desenvolvimento da educação nos países em desenvolvimento, objectivo em grande parte cumprido. Se em 1965 menos de metade da população dos PVD era alfabetizada, em 1995 a taxa de literacia dos adultos nestes países atingia os 70%, ultrapassando mesmo 50% nos

países da África ao Sul do Sara (id., ibid.). Com esta expansão, o ensino secundário foi o passo seguinte na educação das populações. Entre 1990 e 1997, as taxas de escolarização bruta³⁴ neste nível de ensino cresceram de 47 para 66% na Ásia Oriental, de 51 para 62% na América Latina e de 52 para 57% no Médio Oriente. Na África Subsariana, no entanto, os estudantes inscritos no cresceram a um ritmo mais lento nesta última década, resultado do decréscimo das taxas de escolarização no ensino primário e do impacto demográfico da SIDA (Banco Mundial, 2002: 48).

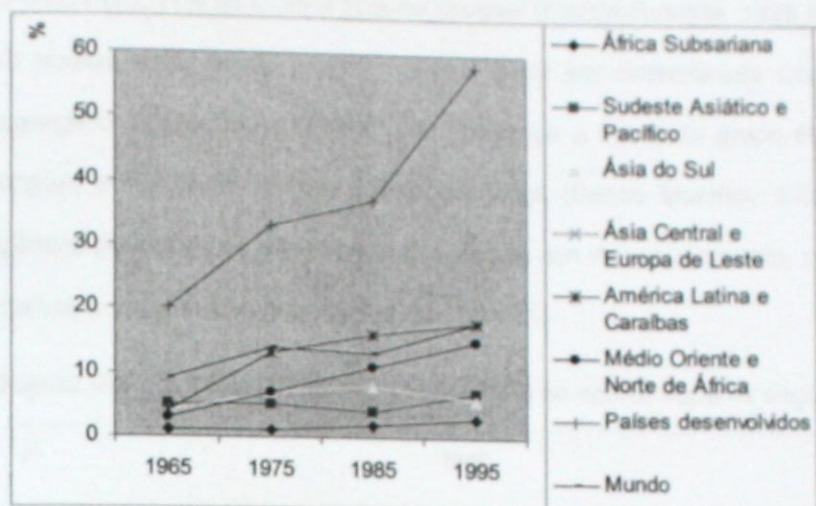
Este crescimento dos estudantes inscritos nos níveis primário e secundário, combinada com outros factores, determinou a rápida expansão verificada na entrada de novos estudantes no ensino superior dos países em desenvolvimento. Os outros factores são o crescimento da população no intervalo de idades entre 20 e 24 anos, uma proporção mais elevada de estudantes que transitam do ensino secundário para o ensino superior, o crescimento do poder de compra das populações, o movimento de urbanização e a importância económica crescente do conhecimento e do trabalho qualificado (BIRD, 2000).

Em resultado, os estudantes inscritos no ensino superior têm tido um crescimento em muitos casos mais rápido do que o crescimento da população. Em 1995 estavam inscritos mais de 47 milhões de estudantes nos PVD, quando em 1980 existiam apenas 28 milhões (id., ibid.). Na figura XX é possível observar essa tendência positiva do crescimento da taxa de escolarização bruta no ensino superior³⁵ nas regiões em desenvolvimento, mas também nos países emergentes na Ásia Central e Europa de Leste, e nos países mais desenvolvidos.

³⁴ Este indicador calcula-se através da divisão do n.º de estudantes matriculados no ensino secundário pela população em idade oficial (de acordo com a lei de cada país) para frequentar esse nível de ensino.

³⁵ Este indicador calcula-se através da divisão do n.º de estudantes matriculados no ensino superior pela população em idade oficial (de acordo com a lei de cada país) para frequentar esse nível de ensino.

Figura VII - Evolução das taxas de escolarização bruta no ensino superior por região, 1965-1995



Fonte: Barro e Lee, 1994b; UNESCO, 1999, in BIRD, 2000

Apesar da expansão do acesso ao sistema do ensino superior nas regiões do mundo menos desenvolvidas, deve assinalar-se que a diferença entre os países dessas regiões e os países mais desenvolvidos se aprofundou ainda mais nas últimas duas décadas. Por outro lado, as taxas de escolarização fornecem informação apenas sobre uma parte da realidade; no que diz respeito ao impacto do crescimento do acesso ao ensino superior na disponibilidade de capital humano num dado país. A criação de capital humano depende também da participação efectiva da população matriculada nas universidades e das suas taxas de finalização dos cursos (UIS/OCDE, 2002: 10). Se, por exemplo, no Chile, Malásia e Tailândia as taxas de diplomados entre a população em idade de concluir o ensino superior são elevadas³⁶, no Brasil, China, Paraguai, Tunísia e Uruguai apenas cerca de 10% desta população concluiu o ensino superior (id.,ibid.).

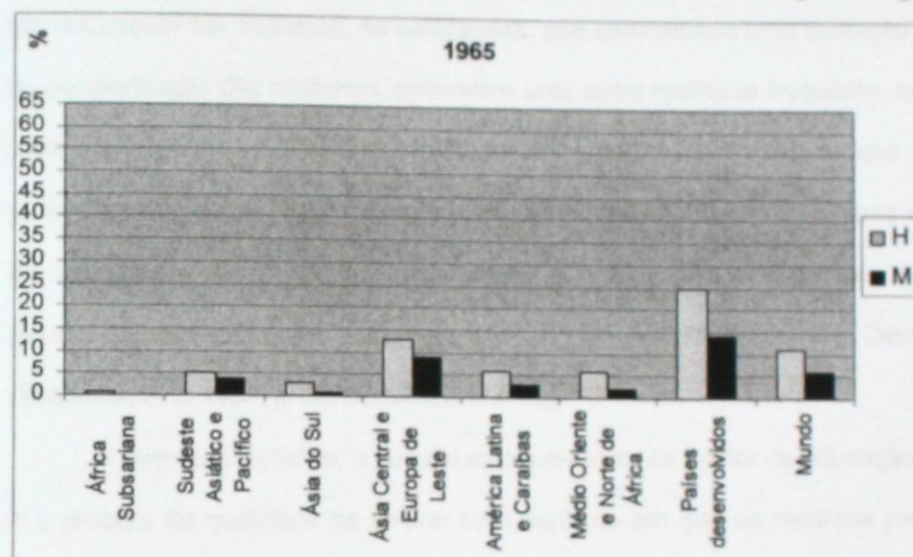
Garantir um acesso mais alargado ao ensino superior não é suficiente para que um país beneficie de uma população activa mais qualificada e uma economia mais competitiva. A representatividade na universidade dos diversos grupos existentes na sociedade é essencial para que as desigualdades sociais e económicas já existentes sejam atenuadas e não incrementadas. Psacharopoulos (1991:7) aponta para o carácter elitista do sector universitário nos países em desenvolvimento, já que grande parte dos estudantes são provenientes dos estratos sociais com maior poder económico. Por exemplo, na América Latina a proporção de

³⁶ Este indicador corresponde ao valor médio de 27% nos países da OCDE (UIS/OCDE, 2002:10)

estudantes nas universidades oriundos do terço da população mais desfavorecido é apenas de 6% no Peru, 11% no Chile e 18% no Uruguai (García Guadilla, 1998 *in* Banco Mundial, 2002).

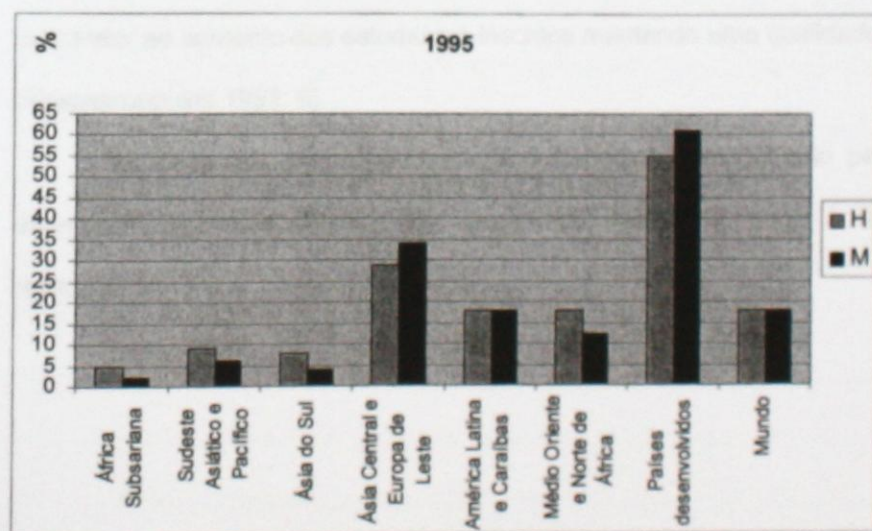
O acesso desigual ao ensino superior pode ser determinado não só pelo rendimento do agregado familiar, mas também pela pertença a um dado grupo étnico, casta, religião, pela língua, pelo género e pela deficiência física (Banco Mundial, 2002). As desigualdades de género persistem na maior parte dos países em desenvolvimento, com excepção da América Latina, como é ilustrado pelas figuras VIII e IX:

Figura VIII - Taxas de escolarização bruta no ensino superior segundo o género, 1965



Fonte: Barro e Lee, 1994b, *in* BIRD, 2000.

Figura IX - Taxas de escolarização bruta no ensino superior segundo o género, 1995



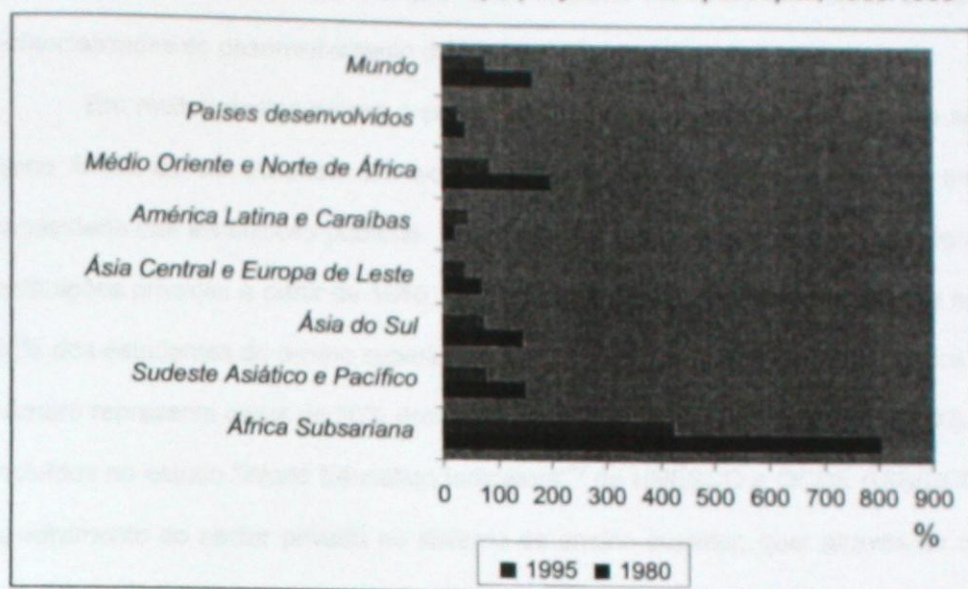
Fonte: UNESCO, 1999, *in* BIRD, 2000

Entre 1965 e 1995, a proporção de mulheres inscritas no ensino superior sofreu um acréscimo de 32 para 45% nos países em desenvolvimento. Esta tendência contribuiu para que, neste momento, exista uma paridade entre homens e mulheres no que diz respeito ao acesso a um curso universitário no mundo, como é possível verificar pela análise das figuras VIII e IX. No entanto, apesar da evolução substancial da participação feminina na população universitária nos anos de referência, as regiões menos desenvolvidas – África Subsariana, Sudeste Asiático e Pacífico, Ásia do Sul, Médio Oriente e Norte de África -, com excepção da América Latina e Caraíbas, continuam a apresentar disparidades no acesso ao ensino superior em detrimento das mulheres. As estatísticas, que demonstram uma evolução positiva das taxas de escolarização das mulheres, escondem uma outra realidade frequente, que é o facto de as mulheres estarem inscritas predominantemente em cursos superiores que as preparam para profissões mal pagas. Este é o caso da América Latina, onde as mulheres no ensino superior se concentram nas áreas de humanidades e nas escolas profissionais de secretariado, ao mesmo tempo que estão subrepresentadas nos departamentos de Ciência e Engenharia (Subbarao et al, 1994, *in* Banco Mundial, 2002)

Como já foi referido, o desafio mais premente do sector da educação superior nos PVD é a procura da qualidade de ensino num contexto em que os recursos públicos diminuem e numa altura em que se formam mega-universidades. Na maior parte dos PVD, as restrições financeiras dos orçamentos públicos destinados ao sector educativo, em particular ao ensino superior, reflectiram-se numa ausência de capacidade financeira das instituições para poderem responder ao aumento dos estudantes inscritos mantendo uma qualidade de ensino satisfatória (Psacharopoulos, 1991: 6).

As despesas por estudante em proporção do rendimento per capita do país têm decrescido de forma abrupta nos países em desenvolvimento. A figura X espelha essa realidade:

Figura X - Despesas por estudante em proporção do PNB per capita, 1980/1995



Fonte: Banco Mundial, 1998a, in BIRD, 2000

Se, na maior parte dos países a evolução das despesas públicas por estudante no ensino superior tem sido negativa, nos PVD a dimensão da descida tem sido muito maior (na ordem dos 20 a 300%). A América Latina e Caraíbas é a única região que regista um aumento das despesas por estudante em proporção do rendimento per capita.

O problema do declínio do financiamento do ensino superior agrava-se com a existência de ineficiências na utilização dos recursos disponíveis. Existe um grande n.º de problemas nos PVD que reflectem essas ineficiências: a fraca qualidade dos professores, os conteúdos programáticos desajustados, a falta de equipamentos básicos de investigação, a ausência de aproveitamento escolar que se reflecte num maior n.º de anos a frequentar os cursos, entre outros (Van Den Bor e Shute, 1991: 6 e 8; Psacharopoulos, 1991: 7).

Melhorar a eficiência da gestão dos fundos do sistema do ensino superior parece ser apenas uma das respostas às questões amplamente discutidas nos países em desenvolvimento sobre o financiamento deste sector : "Quanto devem os Governos investir na educação?, Qual deve ser o apoio dos Governos às instituições de ensino?, Qual deve ser o papel do sector privado na oferta de serviços de educação?, Como devem os estudantes e famílias contribuir financeiramente para a sua educação?" (UIS/OCDE: 2002). Os argumentos que suportam as diversas respostas às questões formuladas dividem-se entre o cenário realista da escassez de recursos públicos destes países e a necessidade premente de

progredir em termos da qualificação dos recursos humanos de forma a não travar as potencialidades de desenvolvimento dos países.

Em muitos destes países a privatização de parte do sistema de ensino superior foi a única forma de dar resposta ao excesso de procura de cursos superiores em relação à capacidade das instituições públicas. Em África e na Ásia houve um aumento significativo das instituições privadas a partir de 1980, de tal forma que, por exemplo, no Brasil e na Indonésia, 60% dos estudantes do ensino superior frequentam instituições privadas. Na África do Sul, este número representa cerca de 50% dos estudantes do ensino superior (BIRD, 2000). Nos países incluídos no estudo "World Education Indicators"³⁷ da UNESCO e OCDE (UIS/OCDE, 2002), o envolvimento do sector privado no sistema de ensino superior, quer através de contribuições privadas (famílias), quer através de universidades privadas, é bastante maior do que na maior parte dos países da OCDE. Este poderá ser um motivo de preocupação para os países em que grande parte da população tem um rendimento baixo, contribuindo assim para aumentar as disparidades no acesso ao ensino superior (id., ibid.). Outra política que envolve grande polémica em termos internacionais é a introdução do pagamento de propinas como forma de partilhar os custos entre os estudantes e os Governos nas universidades públicas. Um dos argumentos a favor defende que, no nível de ensino superior, onde os benefícios privados da educação são potencialmente mais elevados, deverá haver uma maior contribuição por parte dos estudantes para os custos com a educação. Contra este argumento existe quem defenda que existirão custos elevados em termos da igualdade de acesso dos estudantes mais desfavorecidos causados pelo pagamento de propinas no ensino superior (id., ibid.).

Os debates em curso radicam na questão do retorno social do investimento público no ensino superior, ou seja, qual será a importância do ensino superior enquanto bem público. Não há muito tempo atrás, a análise da taxa de retorno do investimento no ensino superior baseava-se exclusivamente nos benefícios económicos privados (melhor rendimento auferido por quem tem uma qualificação superior). Com base nestes estudos, concluía-se facilmente que o investimento realizado, de maior dimensão no ensino superior do que nos níveis primário e secundário, não correspondia depois a um diferencial de rendimento privado superior em

³⁷ O programa da OCDE/UNESCO estuda os seguintes países: Argentina, Brasil, Chile, China, Egipto, Índia, Indonésia, Jamaica, Jordânia, Malásia, Paraguai, Peru, Filipinas, Federação Russa, Sri Lanka, Tailândia, Tunísia, Uruguai e Zimbabué.

relação a quem conclua apenas o ensino secundário ou primário (Bloom, 2002: 4). No entanto, existe agora uma percepção generalizada dos benefícios não-económicos, valiosos para os indivíduos (privados) e para um país em desenvolvimento (públicos), que o investimento no ensino superior comporta. Como defende Bloom (2002:4), a educação superior pode contribuir, por um lado, para que os indivíduos tenham uma vida mais saudável e, por outro lado, poderá proporcionar a existência de bens públicos como o empreendedorismo, a capacidade de liderança, a boa governação, a democracia participativa e a redução da pobreza.

Em conclusão, a necessidade de implementar reformas é urgente e o sucesso dependerá essencialmente da coordenação de esforços e da concertação de estratégias entre governos nacionais, as instituições de ensino superior e os organismos internacionais de ajuda ao desenvolvimento que também contribuem para o desenvolvimento do Ensino Superior.

2. Caso de estudo: África Subsariana

2.1 Perspectiva histórica do ensino superior na África Subsariana

A primeira universidade que surgiu na África negra foi a universidade de Sakoré na cidade de Tombuctu entre o séc. X e XII, e contava com 15 a 20 mil alunos corânicos (Aguessi, 1980, *in* Kajibanga, 2000). Este autor destaca o excepcional nível cultural da universidade que "permitiu a eclosão e emergência de um certo número de sábios cuja autoridade no domínio da ciência, das letras, do direito, etc., era mundialmente reconhecida e admirada".

A segunda geração de universidades africanas, como refere Victor Kajibanga (2000), surge durante o período colonial. As potências coloniais dominantes, a Grã-Bretanha, a França e Portugal, criaram, a partir da década de 40, centros de ensino universitários em África com a "missão principal de formar elites politicamente fiéis ao colonialismo" (Kajibanga, 2000: 6). Portugal cria, em 1962, os Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique integrados na Universidade Portuguesa.

A terceira geração de universidades Africanas surge, por fim, com o movimento de independências em África a partir da década de 60. Kajibanga (2000:6)³⁸ distingue três fases na evolução desta terceira geração de universidades africanas:

- "a fase clássica, em que a universidade se assumia como símbolo da soberania nacional";

³⁸ O autor cita a Fundação Gomes Teixeira (1996:49-50).

- "a fase da massificação e expansão, em que a universidade desempenha a função de formação de quadros";
- "a fase de profunda crise institucional e financeira com cortes draconianos dos meios financeiros".

Se em 1960 existiam apenas cinco universidades nos países da África Subsariana, em 1990 existiam já 85 instituições de ensino superior com uma população de 542700 estudantes (Banco Mundial, 1998b, *in* Banya e Elu, 2001). Actualmente, com algumas excepções (S. Tomé e Príncipe, St.ª Helena, Seicheles), todos os países a Sul do Sara acolhem pelo menos uma das mais de 100 universidades existentes nesta região. Em termos de estudantes inscritos nas universidades, a evolução desta região durante os últimos 30 anos corresponde a uma taxa de crescimento de 20% ao ano. No entanto, as taxas de inscrição variam bastante entre os países da região: por exemplo, o n.º de estudantes inscritos ascende a 3317 no Níger, em contraste com as 20.000 na Nigéria e Costa do Marfim (UNESCO, 1998, *in* Banya e Elu, 2001).

De acordo com os autores Banya e Elu (2001), esta rápida evolução do ensino superior em África teve o colapso do colonialismo, a partir de 1960, como o seu principal factor impulsionador. Os Estados recém-formados integraram a aposta no ensino superior no centro da política de desenvolvimento económico, social e político. No campo teórico, diversos economistas e cientistas sociais defendiam uma ligação directa entre o investimento em capital humano (que passava pela criação de universidades indispensáveis à formação de uma elite nacional) e o desenvolvimento do país (cf. Capítulo I, ponto 2).

Este pensamento dominante era também defendido pelo Banco Mundial e pelos doadores internacionais de ajuda ao desenvolvimento. Nas décadas de 60 (primeira vaga de independências) e 70 (segunda vaga), com a independência das ex-colónias africanas, os expatriados provindos das antigas metrópoles que ocupavam a maioria dos cargos superiores da função pública abandonaram os países africanos. Com o objectivo de combater esta falta de recursos humanos especializados, os doadores internacionais de ajuda concentraram a maior parte dos fundos de assistência aos países africanos na criação e desenvolvimento das instituições de ensino superior e na educação dos Africanos em universidades no estrangeiro (id., *ibid.*).

Os governos Africanos, em face da intensidade da ajuda técnica e financeira que recebiam dos países desenvolvidos para a educação superior, viam o sistema formal de educação superior como o principal meio de prosseguir a prosperidade económica e social para os seus países. A Conferência de Addis Ababa (1961), que reuniu os ministros da educação dos Estados Africanos independentes, é apontada pelos autores Banya e Elu (2001) como um exemplo dessa tendência, ao declarar a educação como o instrumento por excelência que permitiria alcançar o desenvolvimento a que todos os países aspiravam. Enquanto que o principal objectivo do sector do ensino superior na África Subsariana tem sido o desenvolvimento dos recursos humanos, ao longo do tempo têm-lhe sido atribuídos outros papéis, nomeadamente: "gerar conhecimento e inovação; actuar como o sector líder educacional e intelectual para todo o sistema educativo; prestar serviços à comunidade local na análise e resolução de problemas; apoiar a conservação e adaptação das tradições e valores locais; actuar como símbolo de prestígio nacional" (id., ibid.: 5-6).

Não questionando a importância e a capacidade de realização destes objectivos, Banya e Elu (2001) realçam o facto de o ensino superior ter recebido uma grande parte dos recursos financeiros alocados à educação na África Subsariana. Em termos relativos, enquanto que a taxa de escolarização no ensino superior na região representa 2% dos estudantes inscritos de todo o sistema educativo, a proporção de recursos financeiros alocados a este sector representa 22% do total do orçamento gasto na educação. Apesar do peso nos cofres dos Estados Africanos dos fundos investidos todos os anos nas universidades da África ao sul do Sara, este sector está longe de atingir as condições de funcionamento desejáveis (id., ibid.).

No final dos anos 80, com a recessão económica e a redução da ajuda internacional, as dificuldades tornaram-se mais visíveis nas instituições de ensino superior: excesso de estudantes, falta de fundos para investigação, cortes orçamentais nos programas de desenvolvimento do pessoal docente e na aquisição de livros e material de aprendizagem. Segundo os autores (id., ibid.), esta situação evidenciava a falta de fontes de financiamento do ensino superior e uma gestão ineficiente dos recursos por forma a assegurar a qualidade da educação. Neste período, muito devido à influência da política adoptada pelo Banco Mundial, o ensino superior deixou de ser visto como o sector impulsionador do desenvolvimento económico de África, sendo agora a prioridade o ensino básico, que garantiria o objectivo da

"Educação para todos". As instituições bilaterais de ajuda ao desenvolvimento seguiram o exemplo, reorientando os seus fundos de ajuda para programas e projectos dedicados ao ensino básico, em detrimento do apoio ao ensino superior (id., ibid.).

No início dos anos 90, no entanto, assiste-se de novo ao reafirmar da importância do sector na criação de uma força de trabalho especializada e na própria prossecução do objectivo da "Educação para todos". Esta era a posição assumida por diversos líderes Africanos e pelo departamento regional da UNESCO e, a partir de 1995, é adoptada também pelo Banco Mundial e pela sua nova chefia – James Wolfensohn. Algumas agências bilaterais de ajuda ao desenvolvimento têm vindo a reorientar os seus programas de cooperação bilateral na área da educação no sentido de reforçar o apoio ao desenvolvimento das universidades da África Subsariana (id., ibid.).

Como refere Court (1999), as universidades Africanas não têm conseguido abandonar o legado histórico da universidade do tempo colonial, tal como se propuseram. Primeiro, não conseguiram criar e exercer uma nova missão que justifique a sua existência. Após a independência, a sua missão tem vindo a alterar-se: de instituição com a função de educar e preparar funcionários públicos, a instituição com responsabilidade pelo desenvolvimento do país, papel este que recentemente viu desacreditado. A visão da universidade como uma comunidade intelectual envolvida no ensino, investigação e produção de conhecimento, não tem, por isso, sido devidamente apoiada em África. O autor (id., ibid.) aponta a falta de autonomia das universidades como a principal razão para elas não exercerem a sua própria visão. Os Governos e as Agências internacionais de ajuda apoderaram-se, segundo este autor, da definição da visão e estratégia de acção das universidades Africanas. Em relação à influência destas instituições internacionais na perda de autonomia e de visão estratégica das universidades, o autor (id., ibid.) refere a condicionalidade da ajuda e a imposição de metas de desenvolvimento que não estavam ao alcance das instituições como factores que contribuíram para limitar essa autonomia. Esta opinião é partilhada por Banya e Elu (2001), que defendem que os Governos não devem participar na gestão das universidades, como acontece na generalidade da região, mas apenas supervisionar o seu correcto funcionamento. Por outro lado, estes dois autores aconselham os Estados Africanos a avaliar cuidadosamente as propostas do Banco Mundial e de outros doadores internacionais de ajuda relativas a

programas de investimento na educação a implementar no seu país. A adopção de determinadas políticas neste sector deverá ter em conta as prioridades e interesses do país, bem como a preservação da sua herança cultural.

Court (1999) refere, em segundo lugar, o sistema de financiamento dependente do Estado na sua quase totalidade, juntamente com a falta de recursos financeiros, como outra das principais causas da existência de universidades com condições de funcionamento precárias.

2.2 O contexto e situação actual do ensino superior na África Subsariana

Contexto

Esta região do mundo caracteriza-se por uma grande diversidade em termos de dimensão, estrutura económica, nível de desenvolvimento e sistemas educativos dos países que a integram. No entanto, existem uma série de problemas e dificuldades que são comuns a estes países e que ajudam a compreender o nível de desenvolvimento relativamente baixo do seu sistema de educação e, particularmente, do ensino superior. As dificuldades que os países enfrentam, em maior ou menor escala, estão relacionados com níveis de desenvolvimento económico reduzidos, associados a taxas de crescimento da população elevadas e crescentes, conflitos civis, desastres naturais, peso excessivo das dívidas públicas, doenças e pobreza que afectam a maior parte da população.

O *problema da pobreza* é particularmente determinante para o insucesso do desenvolvimento humano na região. Entre os 36 países com um IDH baixo a nível mundial, 33 situam-se na África Subsariana, de acordo com o PNUD (2004). Mais de 40% dos Africanos vive abaixo do limiar da pobreza (ou seja, com menos de um dólar por dia). A pobreza, aliada a taxas de crescimento da população elevadas, agudiza as dificuldades sociais do continente (BIRD, 2001).

O continente Africano não acompanhou a expansão que a economia internacional viveu nos últimos 20 anos, propiciada, em grande medida, pela inovação tecnológica contínua. A África Subsariana tornou-se mesmo uma *região periférica* desta Economia Global, vendo a sua competitividade internacional e peso comercial nas trocas internacionais drasticamente reduzido (id., ibid.). Representando 18% do território mundial e 11% da sua população, África

contribui apenas com 1% para o PNB global. Por outro lado, enquanto que as exportações mundiais triplicaram de 1980 a 1996, as exportações provenientes de África estagnaram (Banco Mundial, 1997a, *in* BIRD, 2001). O sector moderno produtivo, presente em diversos países Africanos, apenas representa 30% da força de trabalho (OIT, 1998, *in* BIRD, 2001). A melhoria da produtividade, segundo ainda este organismo internacional, depende do desenvolvimento do capital humano e da sua capacidade de utilizar as tecnologias modernas, para além doutros factores institucionais, económicos e políticos. O BIRD (2001), reflectindo a posição "pró-desenvolvimento humano" assumida pelo grupo de instituições do Banco Mundial a partir do início dos anos 90, defende que os governos e instituições dos países Africanos devem reconhecer que as pessoas são um importante recurso – muitas vezes o único – que detêm.

A guerra e os conflitos civis tem sido outra experiência comum à maioria dos Estados Africanos desde o período das independências. Só em 1996, um terço dos países Africanos vivia conflitos armados e um em cinco Africanos vivia num país nestas condições (*id.*, *ibid.*). Estes conflitos têm, obviamente, severas consequências em termos de sofrimento humano, em termos económicos, provocam devastação material e causam destruição do tecido social e cultural. Uma das consequências mais preocupantes e com efeitos no sistema educativo é a existência de um elevado n.º de refugiados e pessoas deslocadas. Esta região conta com 5,1 milhões de refugiados: 3,5 milhões de refugiados e requerentes de asilo; 1,1 milhões de pessoas deslocadas no seu próprio país e meio milhão de pessoas que regressaram recentemente ao seu país. Estes movimentos de população em massa criam muitas dificuldades ao planeamento e às condições de fornecimento de serviços públicos como a educação (UIS, 2001).

O *elevado crescimento da população em África* e a sua tipologia, isto é, um crescimento rápido aliado a um elevado rácio de dependência, colocam problemas aos objectivos da "Educação para todos" nesta região. Reflexo desta tendência, em África uma pessoa em cada três está em idade escolar (no nível primário ou secundário), em comparação com uma em cinco pessoas na América Latina e Ásia e uma em seis nos países da OCDE (*id.*, *ibid.*). Esta situação, aliada à dimensão reduzida dos recursos disponíveis para a educação,

torna insustentável a resposta do sistema de educação africano ao crescimento das taxas de escolarização nos diversos níveis de ensino.

A *saúde precária* afecta a maioria dos cidadãos Africanos, mais do que em qualquer outra parte do mundo. A Malária e a SIDA são as doenças que mais recursos consomem e mais pessoas matam em África (BIRD, 2001). De uma forma geral, as doenças têm implicações importantes no planeamento e fornecimento da educação. A doença dos próprios estudantes ou familiares força os estudantes a abandonar os seus estudos. Por outro lado, a doença, em especial o HIV, afecta também os professores numa escala alarmante (id., ibid.).

O *peso de uma dívida externa* insustentável teve um impacto negativo substancial no financiamento da educação, quer através das restrições que impôs ao crescimento económico, quer através da reorientação de uma parte considerável da receita pública para o pagamento da dívida. Muitos dos países pobres altamente endividados em África gastaram três a quatro vezes mais no serviço da dívida que nos investimentos em infra-estruturas sociais e de educação. A iniciativa de redução e de perdão da dívida em curso junto destes países propõe-se ajudar 20 países africanos a diminuir consideravelmente a dívida pública e a aumentar os seus orçamentos de educação até 2006 (id., ibid.).

Acompanhando todas estas condições desastrosas para o desenvolvimento da região, a *ajuda internacional ao desenvolvimento* tem vindo a decrescer – entre 1990 e 1998, a ajuda per capita a África desceu de 32 dólares para 19 dólares (Banco Mundial, 2000, in BIRD, 2001). Esta redução, que noutros PVDs foi compensada por uma maior quantidade de fluxos privados de capital, tem contribuído para deteriorar a situação financeira dos países africanos que continuam a não ser atractivos para o capital estrangeiro. A dependência da ajuda internacional está bem patente nas estatísticas sobre o continente: com excepção da África do Sul, os fluxos da ajuda para a região representaram, em 1996, 8,6% do Produto Nacional Bruto da região (BIRD, 2001).

Situação Actual

Segundo o Gabinete de Estatísticas da UNESCO (UIS), no seu estudo³⁹ sobre a região de 2001, o n.º estimado de estudantes do ensino superior nesta região ascende a meio

³⁹ Contém dados de 35 países do total de 46 países que compõem a África Subsariana.

milhão⁴⁰. Os 17 países situados na África Oriental e do Sul representam 74% destas estatísticas (UIS, 2001). A distribuição dos estudantes pelos diversos níveis de ensino superior (de acordo com a classificação internacional tipo da UNESCO - CITED) apresenta valores diferentes entre os diversos países da região⁴¹. Em 20 países (dos 29 que apresentaram dados), mais de 75% das matrículas são no nível CITED 5A - o nível de ensino superior de formação teórica, correspondente à Licenciatura -, sendo que este é o único nível de ensino superior existente em Angola, Eritreia, Libéria e Malawi. O nível CITED 5B - cursos de duração inferior destinados a formar pessoas para uma profissão ou área de negócio específicas - está particularmente desenvolvido em países da África Oriental e do Sul, em especial no Jibuti, Ilhas Maurícias, Namíbia e Serra Leoa. O nível de formação superior avançada (nível CITED 6) representa uma fracção muito pequena das matrículas no ensino superior na maior parte dos países analisados; em 12 países a formação superior avançada não existe mesmo. Por esta razão, os estudantes que pretendem ingressar em cursos de doutoramento optam por ir para universidades no estrangeiro (id., ibid.).

Um outro indicador apresentado no quadro VIII, a taxa de escolarização bruta no ensino superior, permite-nos avaliar a situação de um país/região em termos de frequência do ensino superior e estabelecer comparações entre países e regiões, ainda que nada signifique em termos da qualidade do ensino. No caso Africano existem taxas bastante reduzidas, na ordem do 1%, em países como Angola, Jibuti, Guiné-Bissau, Ruanda e Tanzânia, e taxas mais elevadas relativamente ao conjunto da região (7%) na Costa do Marfim, Libéria, Ilhas Maurícias, Namíbia e Sudão. As mulheres continuam a ter fraca representatividade nas universidades, sendo a sua taxa de escolarização bruta inferior à do sexo masculino em cada país, com duas excepções - o Lesoto e a Namíbia.

⁴⁰ A Nigéria e a África do Sul não fazem parte deste grupo. O primeiro país por falta de dados estatísticos; o segundo porque o seu ensino superior se encontra num nível de desenvolvimento muito mais avançado que os restantes países (total de alunos inscritos é superior ao conjunto de todos os outros países na região).

⁴¹ Consultar Anexo III.

Quadro VII - Taxas de escolarização bruta no ensino superior de acordo com o género e índice de paridade na África Subsariana, 1998

África Central e Ocidental				GPI (F/M)	África Oriental e do Sul				GPI (F/M)
Taxa de escolarização no Ensino Superior (%)					Taxa de escolarização no Ensino Superior (%)				
País	MF	M	F		País	MF	M	F	
Angola	0.8	0.9	0.6	0.7	Botsuana	3.5	3.9	3.1	0.8
Benim	3.4	5.5	1.4	0.3	Camarões	1.0	1.2	0.9	0.8
Burundi	1.0	1.4	0.6	0.4	Jibuti	0.3	0.3	0.3	1.0
Camarões	5.2	...	...	...	Eritreia	1.2	2.2	0.3	0.2
Costa do Marfim	7.3	1.1	3.9	0.4	Etiópia	1.0	1.6	0.4	0.2
Guiné-Bissau ^{a)}	0.5	...	...	...	Quênia	1.5	2.0	0.9	0.5
Libéria	7.8	12.4	3.0	0.2	Lesoto	2.0	1.5	2.6	1.8
Mali	1.9	...	...	...	Madagáscar Ilhas Maurícias	2.3	2.5	2.1	0.9
Mauritânia	5.5	...	...	...	Maurícias	7.4	7.9	6.8	0.9
Rep. Dem. Do Congo	**1.4	...	...	...	Namíbia	7.3	6.8	7.8	1.2
República Centro-Africana	2.0	3.5	0.6	0.2	Tanzânia	0.7	1.1	0.3	0.3
Ruanda	0.9	...	...	...	Sudão	7.3	7.7	6.9	0.9
Senegal	3.8	...	...	...	Suazilândia	5.1	5.4	4.8	0.9
Serra Leoa ^{a)}	1.6	1.8	1.4	0.8	Zâmbia	2.7	3.6	1.7	0.5
Chade ^{a)}	1.0	1.7	0.3	0.2	Zimbabué	**3.8	**5.7	**1.9	0.3
Togo	4.0	6.6	1.4	0.2					
Média	2.7				Média	2.3			

Nota - a) dados de 1999

(*) Estimação nacional

(**) Estimação do UIS

(...) - informação não disponível

Fonte: UIS, 2001

Os valores médios das taxas de escolarização bruta, em ambas as regiões da África Subsariana, são pouco superiores a 2%, o que demonstra a desvantagem da África Subsariana em termos de desenvolvimento humano face a outras regiões do mundo em desenvolvimento (UIS, 2001). Um estudo (Borchart et al., 2003), que tem por base alguns países seleccionados de várias regiões do mundo, compara as taxas brutas de escolarização (médias) entre regiões de países em desenvolvimento, como é possível ver no quadro em seguida:

Quadro VIII - Taxas de escolarização bruta no ensino superior (média) em diversas regiões do mundo, 2000

Região	Taxa de escolarização bruta (média da região)
África ao Sul do Sara (excepto a África do Sul)	2.5 % (1.6 %)
América Latina e Caraíbas	27.7 % (21.9 %)
Ásia	16.0 % (9.0 %)
Médio Oriente/ Norte de África	17.8 % (19.7 %)

Nota: a) Valores em parêntesis correspondem à média da região ponderada pelo factor população;
b) Nalguns casos os valores são calculados com base em anos diferentes de 2000; tratando-se de médias aproximadas.

c) Países analisados por região: África – Uganda, Tanzânia, Senegal (1998) e Etiópia; América Latina - México, Cuba, Costa Rica, Chile, Brasil, Argentina (1999), Peru (1998); Ásia - Tailândia, Indonésia, Índia, China, Bangladeche; Médio Oriente/Norte de África – Tunísia, Irão, Egipto (1998), Iémen, Marrocos, Argélia (1998).

Fonte: Borchart, 2003

Esta é uma das constatações mais preocupantes da análise da participação dos Africanos no Ensino Superior e na sociedade e economia do conhecimento – uma taxa de escolarização significativamente abaixo de qualquer outra região do mundo, mesmo dos países em desenvolvimento. Comparando a evolução da taxa de escolarização bruta dos países em desenvolvimento com a taxa da África Subsariana, também se conclui que o crescimento do n.º de estudantes é inferior à média dos países em desenvolvimento. Assim, se os países em desenvolvimento viram a taxa bruta de matrícula média crescer de 5.2% em 1980 para 9.6% em 1996, o crescimento correspondente na África Subsariana foi de 1.6% para 3.6% (Sawyer, 2002).

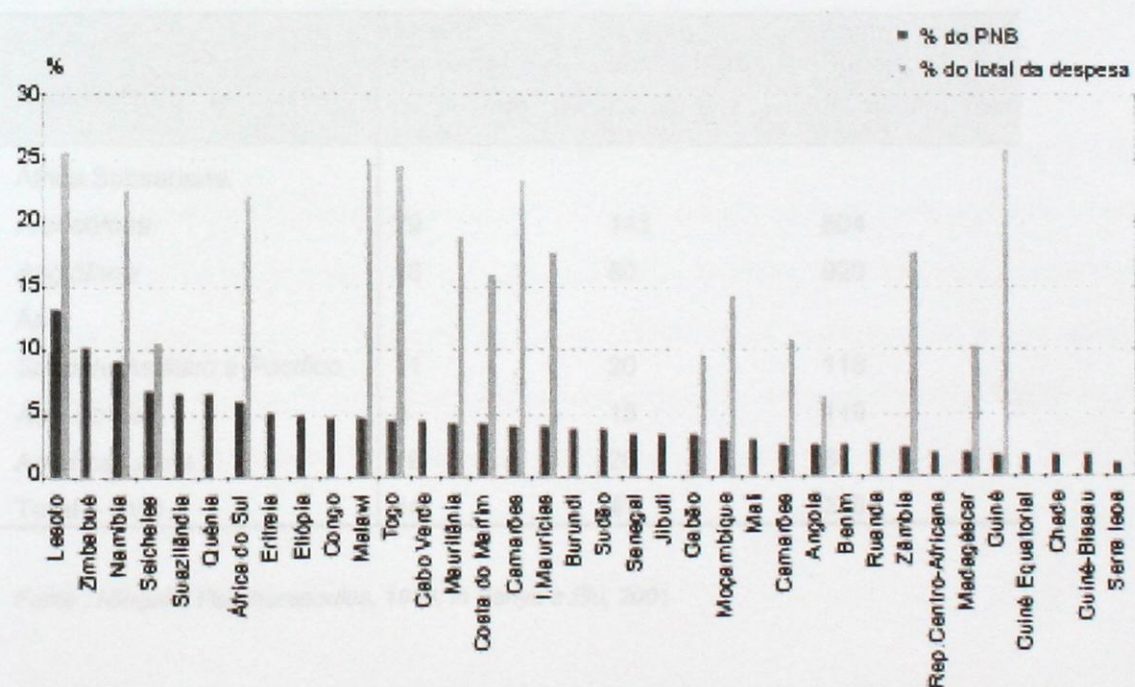
A África Subsariana caracteriza-se, também, por uma elevada taxa de estudantes universitários e licenciados na área de Ciências Sociais, seguida das áreas de Educação e Ciência (UIS, 2001)⁴². Dois países da região, o Uganda e a Serra Leoa, têm um maior n.º de diplomados em Educação do que em Ciências Sociais - 41% e 68%, respectivamente. Existem alguns países com taxas elevadas de licenciados em áreas científicas, como é o caso do Benim (27%) e o Gabão (19%). Na Tanzânia, a área de Engenharias (24%) é bastante representativa, logo a seguir à das Ciências Sociais (39%) (UIS, 2001).

⁴² Consultar o Anexo IV sobre as áreas em que os estudantes Africanos de licenciatura concluem os seus estudos.

O financiamento do ensino superior no caso africano é quase exclusivamente proveniente de dinheiros públicos, o que constitui um indicador do esforço da região dedicado ao ensino superior. Na África Subsariana, a proporção de despesa pública afecta à educação no total do rendimento nacional (medido pelo PNB)⁴³ varia de 1% na Serra Leoa até 13,2% no Lesoto - o valor mínimo e máximo da região, respectivamente (UIS, 2001). Metade dos países da região para os quais existem dados⁴⁴ destina menos de 4% do seu PNB à Educação, e sete desses países gastam menos de 2%. Na subregião da África do Sul e Oriental este indicador regista o valor médio de 4,8%, enquanto que na África Central e Ocidental o peso do investimento na educação no rendimento nacional é mais reduzido, 2,6% (UIS, 2001).

No que diz respeito à proporção do orçamento público que é investido no sector da educação, Angola (6%) é o país que menos fundos gasta (nos 17 países para os quais são conhecidos estes valores) e a Guiné o país que mais gasta (26%) na Educação. A figura XI permite analisar estes dois indicadores país a país:

Figura XI - Despesa Pública na Educação em proporção do PNB e da despesa pública, 1998



Fonte: UIS, 2001

⁴³ Este indicador permite fazer comparações entre países, ao contrário do indicador da proporção de despesa pública com a educação no total das despesas públicas. Este último não permite comparar países com sectores públicos de dimensão diferente, afectando a leitura dos dados no que diz respeito à avaliação do investimento de um país no sector educativo.

⁴⁴ Existem dados disponíveis para 36 dos 49 países da África ao Sul do Sara.



O ensino superior representa um peso comparativamente maior que os restantes dois níveis de ensino no orçamento público dos países Africanos. Num estudo da UNESCO (1997a), citado por Banya e Elu (2001), os custos de um lugar de estudo no ensino superior representam, em média, para o governo de um país em África, o custo de 110 lugares de estudo no ensino primário. Segundo o mesmo estudo, o custo de um estudante universitário, medido em termos dos recursos disponíveis para o ensino superior em relação ao PNB per capita, representa, em média, um valor 25 vezes superior ao equivalente nos outros países em desenvolvimento, 15 vezes maior que na América Latina e 10 vezes maior do que na Ásia. Esta disparidade resulta do facto de o rendimento per capita na África Subsariana ser dos mais reduzidos do mundo, fazendo com que os custos da educação superior sejam elevados em relação aos recursos disponíveis (Banco Mundial, 1993, 1997b, in Banya e Elu, 2001), como é possível constatar no quadro IX.

Quadro IX - Custos unitários com a educação pública por nível de ensino nos PVD

Região/ Grupo de países	Ensino Primário (% do PNB per capita)	Ensino Secundário (% do PNB per capita)	Ensino Superior (% do PNB per capita)
África Subsariana:			
Francófona	29	143	804
Anglófona	18	50	920
Ásia:			
Sudeste Asiático e Pacífico	11	20	118
Ásia do Sul	8	18	119
América Latina	19	26	88
Total - PVD	14	41	370

Fonte : Mingat e Psacharopoulos, 1984, in Banya e Elu, 2001

Em quase todos os países desta região incluídos no quadro X, com excepção da África da Sul, as despesas por estudante de ensino superior são superiores ao rendimento per capita. Por exemplo, no Lesoto, Malawi e Camarões esta despesa representa mais de 10 vezes o PNB per capita; estes valores bastante elevados poderão ser explicados por custos unitários elevados devido a um reduzido número de estudantes inscritos no ensino superior face à

capacidade instalada, ou à necessidade de subsidiar bolsas de estudo no estrangeiro para realizar cursos de doutoramento (UIS, 2001).

Quadro X - Despesa pública por estudante de ensino superior em proporção do PNB per capita na África Subsariana, 1998

País/ região	Despesa pública por estudante de ensino superior (% do PNB per capita)
África do Sul	57
Camarões	1393
Costa do Marfim	140
Lesoto	1472
Madagáscar	156
Malawi	2158
Namíbia	162
Senegal	245
Serra Leoa	190
Chade	350
Togo	279
África Subsariana ^{a)}	422
Europa e Ásia Central ^{a)}	36
Todos os países ^{a)}	77

a) dados de 1995.

Fonte: UIS, 2001, in Sawyerr, 2002

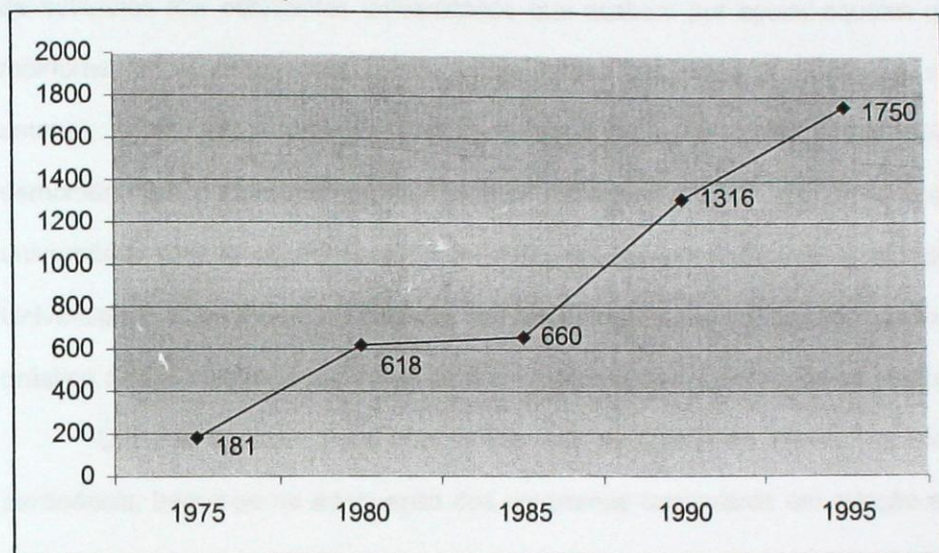
Tal como Sawyerr (2002) refere, apesar de em termos absolutos a despesa por estudante de ensino superior ser menor em África do que em qualquer outra região do mundo, os níveis reduzidos de rendimento per capita existentes na região tornam limitada a capacidade destes países pagarem as despesas com a educação superior. Os valores no quadro anterior ilustram as condições de que a África Subsariana dispõe para financiar um estudante no ensino superior (em média, 422% do rendimento per capita), em oposição a outras regiões do mundo como a Europa e a Ásia Central, na qual a educação superior representa uma parte do rendimento per capita que uma pessoa possui (36%).

2.3 Problemas e desafios actuais do ensino superior na África Subsariana

Apesar de alguns sinais positivos na evolução do acesso ao ensino superior em África, designadamente o aumento das matrículas no ensino superior - o mais elevado que se verificou nos últimos trinta anos em qualquer região do mundo -, a África ao Sul do Sara continua a ser a região do mundo com o sistema de ensino superior menos desenvolvido (ver

quadro VIII no ponto anterior). Um exemplo ilustrativo da evolução extraordinária do nº de estudantes do ensino superior é o caso de Moçambique. A Universidade Eduardo Mondlane, de 750 estudantes inscritos após o início da Guerra Civil, passou a ter 4000 estudantes em 1990 e, menos de dez anos depois, veria este valor triplicar para 12000 estudantes (Sawyer, 2002).

Figura XII - Evolução do n.º de matrículas nas Universidades Africanas (1975-1995)
(milhares)



Fonte: Sawyer, 2002

O aumento do n.º de matrículas no ensino superior aconteceu num contexto de crises económicas e políticas e apesar de uma redução das perspectivas de emprego para os estudantes universitários (id.,ibid). Apesar destas limitações, a África Subsariana continua a ser a região do mundo com uma taxa de participação no ensino superior menor (dada pela taxa de escolarização bruta), em grande parte devido a uma proporção elevada da população jovem e em idade escolar⁴⁵. Tendo em conta este facto e as exigências em termos de recursos humanos especializados, a médio-longo prazo, de uma economia global centrada no conhecimento, o autor defende a importância da continuação do crescimento do ensino superior na região (id.,ibid).

Um dos desafios colocados à expansão do ensino superior é a *promoção da equidade no acesso ao ensino superior*. Como refere Sawyer (2002), apesar dos discursos políticos e

⁴⁵ Em 1999, 47% da população da África Subsariana tinha a idade de 15 anos ou menos (PNUD, 2001, in Sawyer, 2002)

medidas tomadas pelos governos com o objectivo de promover a igualdade de acesso às Universidades, muitas disparidades sociais podem ser encontradas na região. Sendo difícil de inverter esta situação, devido à tendência natural dos estudantes nos meios urbanos e em famílias de estratos sócio-económicos mais elevados terem acesso a melhores condições de aprendizagem nos níveis primário e secundário, revela-se um desafio desenhar políticas que promovam a igualdade de acesso com sucesso garantido. Isto porque existem vários exemplos de subsídios aos estudantes universitários que acabam por apoiar aqueles que conseguem melhores notas, usualmente alunos provenientes das elites já existentes nos países. No entanto, como refere Sawyerr (2002), a experiência na Universidade pública do Gana demonstra que a atribuição generalizada de subsídios públicos nos níveis pré-universitário e universitário obteve algum sucesso na melhoria das condições de igualdade de acesso à Universidade entre diferentes estratos sociais e origens geográficas, enquanto que a redução drástica destes subsídios contribuiu para a existência de novas formas de exclusão social.

Um dos desafios mais importantes que se coloca ao ensino superior em África, a *pertinência*, traduz-se na adequação dos programas curriculares em relação ao papel que se espera que o ensino superior tenha na sociedade e em relação à sua interacção com os outros níveis de educação (UNESCO & BREDA, 2003). Actualmente a grande prioridade das instituições de ensino superior é dotar os seus estudantes de conhecimentos e técnicas que contribuam para a criação de empregos no seu país, em contraposição com o que se verificava no passado, que era adequar os programas dos cursos às necessidades de formação de quem se pretendia empregar na função pública.

O contexto internacional confere ao ensino superior um papel fundamental no processo de desenvolvimento de um país. O conhecimento tornou-se um factor determinante da riqueza das nações, sendo o acesso ao conhecimento e a capacidade de o divulgar uma fonte de vantagens competitivas na economia internacional (Bloom, 2002). Através da formação superior, é possível adquirir capacidades de acesso a tecnologias desenvolvidas noutros países e utilizá-las em proveito dos países em desenvolvimento; atrair investimento estrangeiro, participar mais activa e eficazmente em assuntos internacionais e negociações de comércio internacional, beneficiando das vantagens de um conhecimento globalizado (Id., Ibid.). A adequação dos programas curriculares dos cursos em relação aos objectivos supra-

enunciados deve ser assegurada através de estudos de mercado e de estudos do percurso profissional dos estudantes que terminam os cursos (UNESCO & BREDÁ, 2003).

A *qualidade* do ensino superior tem sido a principal dificuldade, e ao mesmo tempo consequência das restrições financeiras anteriormente descritas, deste sector na África Subsariana. Outro factor de declínio da qualidade é a explosão do n.º de estudantes nas Universidades africanas (Sawyer, 2002). Como sugere Sawyer (2002:25), a forma mais simples de analisar a qualidade da "performance" das Universidades será através da observação de três indicadores:

- a qualidade e dedicação do corpo docente e de investigação;
- a abrangência e qualidade do programa curricular e pedagógico;
- a qualidade e quantidade das infra-estruturas e equipamentos académicos e os meios de acesso ao conhecimento, do tradicional ao mais avançado.

Existe unanimidade entre os autores quanto às inúmeras dificuldades em garantir a qualidade do sistema de ensino superior na África Subsariana no que diz respeito a qualquer uma destas dimensões. Diversos problemas afectam a qualidade do trabalho do corpo docente, desde a falta de professores existente devido à fuga de cérebros, à falta de dedicação e de tempo para acompanhar os alunos fora das aulas, ou à impossibilidade de participar em programas de reciclagem de conhecimentos e de períodos de sabática. Os cortes orçamentais aplicados nas universidades a partir dos anos 80 reduziram muito os salários dos professores, afectando a qualidade de ensino e determinando que muitos abandonassem a profissão ou emigrassem para os países desenvolvidos (id., *ibid.*). Um exemplo ilustrativo da falta de qualificação do corpo docente formado durante os anos 80 é o facto de 60% dos docentes de Ciências Sociais e Gestão na Nigéria ainda estarem inscritos em programas de doutoramento em 1995/96 (Sawyer 2002), enquanto que na Universidade de Makerere apenas 25% do corpo docente possuía o grau de doutor (Musisi et al, 2001, *in* Sawyer 2002).

Também já aqui foi referida a importância da adequação dos currículos dos cursos às necessidades do mercado de trabalho do país, que no caso da região se encontram muitas vezes desajustados e cuja "viabilidade económica e cultural é questionável" (Kajibanga, 2000). Este autor Angolano apresenta indicadores sobre a Universidade Agostinho Neto (a única universidade pública em Angola) verdadeiramente preocupantes:

"Dos 783 estudantes finalistas matriculados na UAN no ano de 1998, finalizaram os respectivos cursos apenas 163, isto é, 23% do total dos finalistas. (...) Acima de um quarto (28,9%) dos cursos que funcionaram no ano de 1998 não diplomaram um só estudante no decurso desse ano. Quatro cursos encontram-se suspensos, sendo um deles o cursos de Ciências Agrárias, cuja importância para o desenvolvimento do país é inquestionável."

In *Kajibanga*, 2002, pp.10

Um de muitos problemas identificados pela UNESCO (1997, in Sawyerr, 2002) é a "deterioração das infra-estruturas e a sua falta de manutenção" e os "desequilíbrios entre a capacidade instalada e o aumento do número de estudantes". Como exemplifica Sawyerr (2002), a Universidade de Makerere recebe actualmente 21000 estudantes, o que representa seis vezes mais do que o número de estudantes de há 10 anos atrás. Estas condições são o cenário mais comum um pouco por toda a África Subsariana (id., ibid.).

Na raiz de todos estes problemas, ou simplesmente considerado como uma consequência das ineficiências da gestão do ensino superior, está o *financiamento* do ensino superior. A verdade é que o financiamento poderá também ser a chave para alguns dos problemas, como referem Banya e Elu (2001), para quem o investimento no ensino superior em África é prioritário e possível através de uma diversidade de fontes de financiamento: governos, estudantes e doadores de ajuda internacional. Para estes autores o ponto crítico da questão do financiamento é a eficiência da utilização dos recursos financeiros e não o argumento de que a taxa de retorno social e económico do ensino superior é muito inferior ao dos níveis primário e secundário, como era defendido pelo Banco Mundial e grande parte do conjunto de doadores internacionais de ajuda até há pouco tempo atrás. De acordo com os autores, os problemas de escassez de financiamento agudizam-se quando os fundos destinados ao ensino superior são utilizados de forma pouco eficiente, ou seja, quando são gastos em áreas pouco prioritárias e com resultados insuficientes face aos investimentos.

Uma das áreas em que os autores sugerem uma reforma, tendo em vista a optimização dos recursos escassos alocados ao ensino superior, é a redução das despesas não-académicas, ou seja, as despesas com pessoal não docente, subsídios de acção social destinados aos estudantes (residência, transporte), custos com habitação para docentes e pessoal administrativo, centros de saúde e outros serviços de apoio ao pessoal docente. Estas

despesas representam cerca de 60 a 70% do orçamento total de muitas das universidades da região, sendo o restante destinado aos serviços principais de uma universidade – os custos com o ensino e investigação (id., ibid.).

Uma grande parte da discussão sobre as soluções para esta crise financeira das universidades Africanas desenvolve-se em torno do *papel do Estado no financiamento do ensino superior*. Para muitos autores, entre eles Court (1999), torna-se claro que uma dependência financeira total do Estado não é desejável e que um sistema de propinas deve ser implementado nas universidades com o objectivo de reforçar a sua capacidade e qualidade de ensino. Existem já universidades em África consideradas exemplos de sucesso na adopção de um modelo de universidade semi-privatizada, ou seja, com um orçamento parcialmente financiado pelas propinas dos estudantes. A Universidade de Makerere no Uganda iniciou esta reforma em 1994, sendo que, em 1999, 60% dos estudantes pagavam propinas. Os fundos provenientes das propinas permitiram cobrir a descida de dinheiros públicos e financiar programas de desenvolvimento do pessoal docente, aumentos de salários, custos de manutenção das infraestruturas e equipamento e melhoramentos na biblioteca, contribuindo para o rejuvenescimento da vida académica da universidade (Court, 1999).

Os problemas associados a este movimento de apoio a um ensino superior privatizado em África, largamente apoiado por instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial e doadores internacionais de ajuda, são abordados por Prewitt (2003). Este autor, não se mostrando indiferente aos benefícios de uma privatização parcial das universidades africanas, chama a atenção para a importância da produção de conhecimento como bem público. Explicando que a ciência e a investigação científica não beneficiam apenas os países que nela investiram devido ao seu carácter global, Prewitt sublinha o papel das universidades como pontos de ligação às redes de conhecimento científico globais que permitem que pequenas economias nacionais possam ter acesso ao conhecimento que não seja objecto de patentes. Exemplos disso são os resultados da investigação científica nos campos das doenças emergentes, alterações climáticas globais e pragas de insectos e animais. Para além disso, existem fontes de conhecimento nas áreas tecnológicas, económicas e sociais que estão acessíveis através da ligação com universidades de outros países e que poderão abrir novas possibilidades para as instituições de um país em desenvolvimento – governo,

comunicação social, comércio, indústria, instituições de saúde e sociedade civil. Tendo em vista o papel das universidades como fornecedores de bens públicos, esta poderá ser uma área de intervenção da comunidade de doadores internacionais de ajuda (id., ibid.).

Num contexto de maior acesso à informação e ao conhecimento, é necessário desenvolver competências tecnológicas – em universidades e outros centros de investigação públicos e privados – por forma a seleccionar e a absorver tecnologia externa e adaptá-la às necessidades locais. Esta capacidade de adquirir conhecimentos e transformá-los para servir as necessidades da sociedade exige um acesso à educação para todos, a possibilidade de aprender de forma contínua ao longo da vida e a aquisição de capacidades técnicas e científicas avançadas (BIRD, 2001). No contexto da uma Economia baseada no conhecimento, África necessita, para além de tudo o que já foi referido, de pessoas com formação científica e tecnológica de aplicação local. Para que tal aconteça é importante criar centros de investigação regionais de referência mundial que possam manter e atrair recursos humanos com este tipo de capacidades. Por último, seria também necessário melhorar as redes de comunicação regionais, uma infra-estrutura essencial à integração na “Nova Economia”.

O desafio colocado pela *fuga de cérebros* para o exterior reveste-se de importância para a problemática do ensino superior em África, quer pelo seu impacto na qualidade de ensino das universidades, quer pelo potencial de “desperdício de recursos” que poderá representar a saída de estudantes, cuja formação é financiada pelo governo desse país, para viver e trabalhar durante grande parte da sua vida no estrangeiro. Este tema é largamente discutido no capítulo V desta dissertação.

A UNESCO caracteriza este período como uma crise conjuntural e estrutural do ensino superior em África (UNESCO & BREDA, 1997, *in* Kajibanga, 2001) e o economista e sociólogo Camaronês Paul Tedega (1988), citado por Kajibanga (2000), conclui, de uma forma mais polémica, que o ensino superior contemporâneo em África é uma verdadeira catástrofe.

Apesar disso, a maioria dos autores antevê uma nova fase no desenvolvimento das universidades com a intensificação da ajuda internacional para este sector, a necessidade de responder ao aumento contínuo dos estudantes que se inscrevem nas universidades e os desafios da integração numa economia global, em que a vantagem competitiva está do lado de quem produz, divulga e tem acesso ao conhecimento.

IV. Políticas de cooperação internacional em programas de envio de estudantes para instituições de ensino externas

1. Caracterização dos programas de envio de estudantes para o estrangeiro

Muitas instituições (organizações internacionais, fundações privadas, governos dos países de origem, governos dos países de acolhimento, universidades) proporcionam ajuda financeira aos estudantes oriundos dos PVDs que prosseguem estudos de licenciatura, mestrado, doutoramento e pós-doutoramento no estrangeiro com o objectivo principal de virem a contribuir para o desenvolvimento dos seus países de origem. A ajuda pública ao desenvolvimento por parte dos países da OCDE destinada a financiar bolsas de estudo aos estudantes dos PVD representou cerca de 1% do total da ajuda deste grupo de países no período de 1994-1998⁴⁶ (OCDE, 2000).

As instituições e programas de apoio à formação avançada destes estudantes têm a expectativa que uma parte significativa de cada geração de estudantes regresse ao seu país de origem, utilize as capacidades técnicas e intelectuais adquiridas e assuma posições de responsabilidade em universidades, centros de investigação, no governo, nas ONG e no sector privado.

Neste capítulo serão descritos as fontes de financiamento e os programas de atribuição de bolsas por parte de instituições dos países de acolhimento aos estudantes estrangeiros a frequentar o ensino superior no Reino Unido, França e EUA. Com excepção de Portugal, todos os outros países integram o grupo de países que maior volume de estudantes estrangeiros⁴⁷, incluindo Africanos, recebem nas suas universidades. Numa segunda parte são apresentados os programas de bolsas destinados aos estudantes dos PALOP nas universidades Portuguesas.

⁴⁶ Existe alguma controvérsia sobre a inclusão desta verba no orçamento da ajuda pública ao desenvolvimento, já que é questionável se estas despesas irão ajudar os países de origem dos beneficiários.

⁴⁷ A Alemanha integra este grupo também; no entanto, não foram encontrados dados na pesquisa efectuada.

1.1 Reino Unido

No Reino Unido, os estudantes internacionais (com excepção dos estudantes da U.E.)⁴⁸ pagam propinas em montantes destinados a cobrir a totalidade dos custos com a sua frequência do ensino superior nas universidades de acolhimento. Entre os estudantes internacionais que pagam propinas (que não são financiados), cerca de quatro em cada sete estudantes paga os estudos com os seus fundos pessoais (UKCOSA e CEC, 2000). Os estudantes internacionais oriundos dos países em desenvolvimento da Commonwealth, que representavam 17% dos estudantes internacionais no ano lectivo de 1997/1998, apresentam valores semelhantes aos anteriores, como se pode observar no quadro XI:

Quadro XI - Fontes de financiamento dos estudantes dos países da *Commonwealth* no ensino superior britânico, 1997/1998

Fontes de Financiamento	Países de IDH Médio	Países de IDH Baixo
	<i>n.º de estudantes % do total</i>	<i>n.º de estudantes % do total</i>
<i>Fundos pessoais</i>	16758 55%	2406 56%
<i>Governos de origem e de outros países doadores</i>	3891 13%	171 4%
<i>Vários, internacionais</i>	2613 9%	291 7%
<i>"UK awards"</i>	1063 3%	174 4%
<i>Entidades locais de Educação</i>	575 2%	294 7%
<i>Instituições do país de origem</i>	688 2%	82 2%
<i>Empregadores</i>	613 2%	104 2%
<i>Departamentos do governo Britânico</i>	595 2%	107 2%
<i>Instituições de caridade</i>	303 1%	71 2%
<i>União Europeia</i>	16 0.05%	4 0.10%
<i>Outros fundos</i>	1559 5%	330 8%
<i>Desconhecidas</i>	1861 6%	260 6%

⁴⁸ Os estudantes da U.E., tal como os estudantes nacionais, pagam uma propina que cobre parcialmente os custos com a sua educação superior.

Fontes de Financiamento	Países de IDH Médio	Países de IDH Baixo
	n.º de estudantes % do total	n.º de estudantes % do total
Total	30535	4294

Fonte: HESA, 1999, in UKCOSA e CEC (2000)

Como é possível constatar pelos dados do quadro anterior, os estudantes dos países da *Commonwealth* de IDH médio e reduzido⁴⁹, 55% e 56%, respectivamente, auto-financiam os seus estudos. A ajuda oficial, composta pelos fundos dos governos externos (do país de origem ou de países doadores de ajuda internacional), dos programas de bolsas do governo britânico, das entidades locais do governo britânico e do governo central britânico, financia 20% dos estudantes oriundos de países de IDH médio e 17% dos que são originários de países de IDH reduzido da *Commonwealth*. Os governos dos países de origem dos estudantes têm igualmente maiores dificuldades em financiar o envio de estudantes para o estrangeiro com o aumento das propinas e com a depreciação das suas moedas nacionais (UKCOSA e CEC, 2000). A sua contribuição, juntamente com os governos de países que fornecem ajuda internacional, serve para financiar apenas o equivalente a 13% e 4%, respectivamente, dos estudantes de países de IDH médio e de IDH reduzido a estudar no Reino Unido.

Os países mais pobres pertencentes à *Commonwealth* não gozam de um estatuto especial em relação à ajuda oficial, como é possível constatar pelos valores apresentados. Provavelmente por esse motivo e pelas dificuldades que os estudantes destes países têm em se autofinanciar, devido ao valor elevado das propinas, o efectivo destes estudantes no Reino Unido é reduzido. Os estudantes provenientes de países com um IDH reduzido representavam, no ano lectivo de 1997/1998, cerca de 3% do total dos estudantes estrangeiros no país. Quanto aos estudantes de países de IDH reduzido pertencentes à *Commonwealth*, onde se encontra grande parte do grupo de estudantes dos países mais pobres no Reino Unido, estes correspondem a 2% do total de estudantes estrangeiros no país.

Em termos de fontes de financiamento dos estudantes englobados no quadro anterior, as instituições empregadoras e as universidades dos estudantes nos países de origem

⁴⁹ Estes estudantes representavam 64% do total dos estudantes internacionais de países de IDH médio e reduzido (países em vias de desenvolvimento) a estudar no Reino Unido nesse ano (UKCOSA e CEC, 2000).

contribuem para as despesas de estudo de 4% dos estudantes dos países de IDH médio e para 4% dos estudantes de países de IDH reduzido.

O processo de internacionalização/comercialização do ensino superior britânico foi fortemente impulsionado pela política defendida pelo governo britânico desde o final dos anos 60. Do ponto de vista do governo, o Estado não deveria incorrer em custos com o financiamento das propinas de estudantes internacionais. Gradualmente, esta política passou à prática e, actualmente, a importância destes recursos é central para o financiamento das universidades britânicas. No Reino Unido, tal como na Austrália e nos EUA, o estudo internacional tornou-se mesmo numa parte importante das suas economias nacionais (UKCOSA e CEC, 2000).

A par destes desenvolvimentos, a política de ajuda internacional na área do ensino superior altera-se significativamente, em resultado das prioridades defendidas pelo Banco Mundial em termos das áreas de investimento na educação. A importância da educação básica sai reforçada desta reformulação de políticas de apoio à educação nos PVD, em detrimento do ajuda ao desenvolvimento do ensino superior. Os departamentos de cooperação internacional dos governos dos países desenvolvidos como o Reino Unido adoptam políticas de formação dos recursos humanos dos PVD integradas numa lógica de projecto que substituem, em grande parte, os apoios financeiros concedidos aos estudantes dos PVD para estudarem no estrangeiro. No quadro destes projectos de desenvolvimento dos PVD, a formação realiza-se de acordo com as necessidades do projecto e tem lugar, muitas vezes, nos países de origem dos estudantes. Noutros casos, os estudantes dos PVD são apoiados para estudar em instituições locais ou regionais (id., *ibid.*).

A consequência destas duas grandes alterações de natureza política foi uma redução drástica do número de estudantes dos PVD a estudar no Reino Unido com o apoio do departamento para o desenvolvimento internacional do governo britânico (DfID), segundo a UKCOSA e CEC (2000). A redução, relativa aos países mais pobres, do efectivo de estudantes no Reino Unido entre os anos lectivos de 1979/80 e de 1997/1998 tem o valor expressivo de 42,5%. Para o mesmo período de referência, a evolução negativa do número de estudantes dos países de IDH reduzido da Commonwealth é igualmente significativa – na ordem dos 49,2% (id., *ibid.*).

Apesar disso, o Departamento de Cooperação do Reino Unido (DfID) continua a financiar alguns programas de bolsas para estudantes dos PVD, em especial dos pertencentes à Commonwealth. Como refere o relatório da UKCOSA e CEC (2000), as universidades não se movem por interesses puramente financeiros, mas essencialmente pela procura dos melhores estudantes a nível global. A mobilidade internacional de estudantes com o apoio financeiro dos países de acolhimento é justificada, então, por esta procura de excelência a nível académico. Existem outras motivações de ordem geopolítica (acolhimento de estudantes de países vizinhos ou aliados), diplomática (ajuda ao desenvolvimento dos países mais pobres) e sócio-cultural (divulgação da língua e cultura inglesas).

Os principais programas de bolsas para os estudantes estrangeiros no Reino Unido, financiados pelo governo britânico são apresentados no quadro do Anexo V. Para além destes programas de bolsas institucionalizados, outros fundos são atribuídos pelas diversas instituições do governo britânico: universidades, entidades de educação locais e departamentos do governo central. As estatísticas da educação apontam para a existência de 7300 estudantes internacionais no ano lectivo de 1997/1998 financiados por este tipo de instituições (UKCOSA e CEC, 2000). De forma geral estes programas destinam-se a apoiar os estudantes oriundos da *Commonwealth* e, em especial, dos países em vias de desenvolvimento. Um dado importante é o facto de os estudantes dos países mais pobres da *Commonwealth* virem em cada vez menor número estudar para o Reino Unido (- 0,3% entre 1989 e 1998). Por outro lado, o número de estudantes que recebe bolsas do governo britânico decresceu 35% entre os anos 1988 e 1998; os fundos atribuídos a estas bolsas de mobilidade sofreram um decréscimo de 6% no mesmo período. Naturalmente, esta redução nos apoios tem um papel importante no declínio do número dos estudantes destes países a estudar no Reino Unido.

1.2 França

Na França os estudantes estrangeiros pagam o mesmo valor de propinas que os estudantes nacionais do ensino superior (UNESCO, 1999). Os estudantes bolseiros estão, no entanto, isentos do pagamento das propinas, que se apresentam sobre a forma de taxas de inscrição. A atribuição de bolsas de estudo, para cobrir as diversas despesas com os estudos e

a estadia dos estudantes, constitui uma das áreas mais importantes da cooperação internacional do governo Francês, em particular no que diz respeito aos estudantes oriundos de África (OCF, 1998). No entanto, desde o final dos anos 70 que se tem verificado uma descida progressiva dos recursos financeiros alocados a este tipo de programas de cooperação e um aumento da selectividade no acolhimento de bolseiros estrangeiros (OCF, 1998). Como resultado, entre 1975 e 1980 a população de estudantes estrangeiros cresce apenas 18% e, entre 1985 e 1990, ainda menos, 3% (OCF, 1998).

O organismo *ÉGIDE*⁵⁰, que gere as bolsas atribuídas pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros Francês e por várias universidades francesas aos estudantes de ensino superior estrangeiros, registou um aumento de 10% de estudantes financiados (6185 em 2002) e de 7,8% nos montantes de financiamento entre 2001 e 2002 (*ÉGIDE*, 2002a). O número de estudantes financiados através destas bolsas em 2001 (5623) representava cerca de 4% dos estudantes estrangeiros em França nesse ano⁵¹. No entanto, este valor representa apenas uma parte do apoio concedido aos estudantes estrangeiros nas universidades francesas pelo Governo Francês, já que existem múltiplas instituições que intervêm nesta área, para além do *ÉGIDE* e do Ministério dos Negócios Estrangeiros: universidades, câmaras municipais, o *Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires* (CNOUS), o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura e Comunicação (OCF, 1998).

A comunidade de estudantes da África Subsariana assume particular relevo nas universidades francesas, sendo o segundo maior grupo de estudantes estrangeiros no país - representava 22% do total em 2001 (*ÉGIDE*, 2003). A primeira maior comunidade é também africana, do Magrebe. Este grupo representa cerca de 30% dos estudantes estrangeiros em França. Em 2001, 18,7% das bolsas atribuídas pelo governo Francês aos estudantes estrangeiros foi distribuída pelos estudantes oriundos de cerca de 50 países africanos (OCF, 1998).

Nos últimos anos o Governo Francês tem levado a cabo um esforço de cooperação crescente com países emergentes, sobretudo com os países asiáticos, no sentido de atrair mais estudantes destes países para as universidades francesas (*ÉGIDE*, 2003). Não só devido a um maior apoio financeiro dado a estes novos programas de cooperação, mas também

⁵⁰ *Centre Français pour l'accueil et les échanges internationaux*

⁵¹ Cálculos efectuados com base nos dados da OCDE (2002) e *ÉGIDE* (2002).

devido às alterações de política na concessão de bolsas aos estudantes dos PVD para estudar em França, tem havido um decréscimo das bolsas concedidas aos estudantes oriundos da África Subsariana. De 1992 a 2001, registou-se uma descida de 16% das bolsas atribuídas a estes estudantes; de 4354 passaram para 3662 bolsas (ÉGIDE, 2003).

As novas orientações da política de cooperação internacional do governo Francês em matéria de formação superior defendem um maior apoio aos estudantes em universidades dos países de origem, por serem muitas vezes cursos mais adaptados ao contexto local. Por outro lado, as bolsas destinam-se principalmente a estudantes que frequentam cursos de especialização do mais elevado nível possível, como é o caso dos estudantes do "terceiro ciclo"⁵², por serem cursos de menor duração e provavelmente de maior aplicação às necessidades locais. Com efeito, 90% das bolsas atribuídas destinaram-se a apoiar estudantes do "segundo ciclo" e, em particular, do "terceiro ciclo" (ÉGIDE, 2003). Segundo o mesmo organismo, as áreas prioritárias de formação dos estudantes bolseiros da África Subsariana também são definidas pelo governo Francês por forma a promover a formação em áreas de aplicação no processo de desenvolvimento dos países: Medicina, Agronomia, Língua Francesa, Economia e Gestão e Administração Pública.

Do lado dos governos dos países africanos, desde 1970, existem cada vez menos recursos financeiros disponíveis para os programas de envio de estudantes para a França (OCF, 1998). Este facto, associado ao desenvolvimento do ensino superior nos países de origem, leva os autores (OCF, 1998) a pensar que a natureza dos fluxos migratórios destes estudantes tem vindo a modificar-se. Os estudantes deslocam-se para França com o objectivo de completar a sua formação superior inicial com uma especialização que lhes permita continuar a exercer uma profissão no seu país de origem (OCF, 1998).

1.3 EUA

Nos E.U.A, os estudantes estrangeiros constituem uma importante fonte de receitas para as universidades de acolhimento e a economia do país. Em 2000, os estudantes

⁵² Incluem os diplomas DESS ("*Diplôme d'études supérieures spécialisées*") e DEA ("*Diplôme d'études approfondies*") que conferem uma especialização aos estudantes com o objectivo, primeiro caso, de virem a ser inseridos numa empresa e, no segundo caso, preparam o estudante para actividades de investigação e ingresso na carreira universitária através da elaboração de uma tese ou trabalho original (UNESCO, 1999).

internacionais contribuíram em 11000 milhões de dólares para a economia dos EUA, sendo que 73% desses estudantes eram essencialmente financiados por fontes externas aos EUA (Altbach, 2003). Os custos de estudar nas universidades dos EUA são dos mais elevados no mundo; no entanto, este país continua a atrair estudantes estrangeiros de todas as regiões do mundo. As universidades públicas cobram propinas mais elevadas aos estudantes estrangeiros do que aos estudantes oriundos do seu Estado federal; as universidades privadas são mesmo as instituições de ensino superior mais caras a nível internacional, de acordo com Altbach (2003).

Em termos das principais fontes de financiamento, os fundos próprios surgem destacadamente como a principal origem dos fundos dos estudantes estrangeiros nos EUA – no ano lectivo de 2002/2003, a proporção destes estudantes era de 66% do total dos estudantes estrangeiros. O quadro XII informa-nos sobre as principais fontes de financiamento dos estudantes estrangeiros nos EUA:

Quadro XII - Principais fontes de financiamento dos estudantes estrangeiros nos EUA, 1999 - 2003

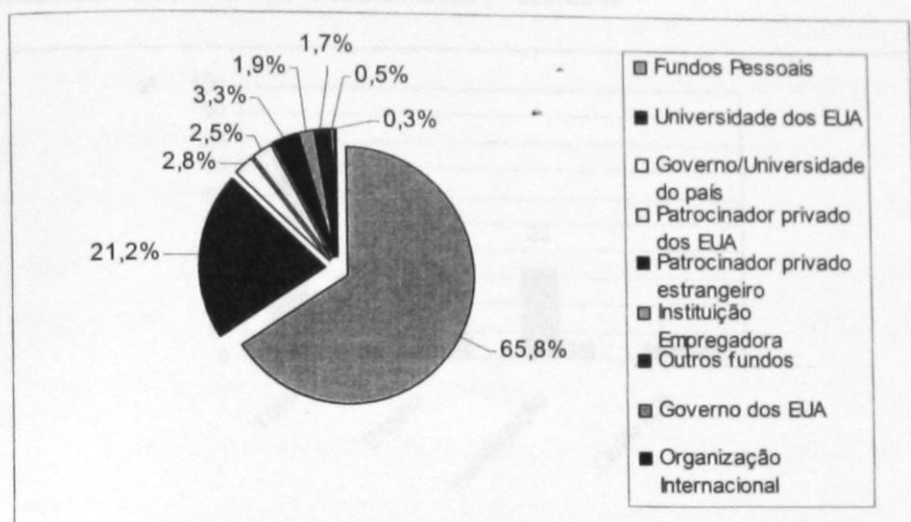
<i>Principais fontes de financiamento</i>	<i>1999/2000 n.º de estudantes % do total</i>	<i>2002/2003 n.º de estudantes % do total</i>	<i>Evolução (1999/2000 a 2002/03)</i>
<i>Fundos Pessoais</i>	345570 67.1	385889 65.8	12
<i>Universidade dos EUA</i>	97095 18.9	124298 21.2	28
<i>Governo/ Universidade do país de origem</i>	22927 4.5	16273 2.8	-29
<i>Patrocinador privado dos EUA</i>	13841 2.7	14366 2.5	4
<i>Patrocinador privado estrangeiro</i>	1376 2.7	19561 3.3	1322
<i>Instituição Empregadora</i>	11578 2.3	11119 1.9	-4
<i>Outros fundos</i>	4109 0.8	10038 1.7	144
<i>Governo dos EUA</i>	3309 0.6	3085 0.5	-7
<i>Organização Internacional</i>	2533 0.5	1693 0.3	-33
Total	514732	586323	14

Fonte: IIE, 2001 e 2003

As universidades dos EUA surgem como a segunda categoria de financiadores dos estudantes estrangeiros, financiando 21,2% dos estudantes no ano lectivo 2002/2003. Os governos e universidades dos países de origem apoiavam 4,5% dos estudantes em 1999/2000, proporção que se reduziu para 2,8% em 2002/2003. Esta tendência evidencia as dificuldades financeiras que os países de origem têm em financiar as bolsas de estudo no estrangeiro sem o apoio dos doadores internacionais (governos e organizações multilaterais), fundações privadas e universidades do país de acolhimento. O governo dos EUA, excluindo as universidades, que são também financiadas por fundos públicos, têm um papel marginal nesta área, contribuindo para despesas de estudo de 0,5% destes estudantes no ano lectivo de 2002/2003. Os fundos privados equilibram este défice de apoio público, com referência ao ano lectivo de 2002/2003, através dos fundos pessoais (66%), dos patrocinadores privados dos EUA e estrangeiros (5.8%) e das instituições empregadoras (1.9%).

Em termos da evolução da origem deste tipo de fundos entre 1999/2000 e 2002/2003, as alterações mais importantes registaram-se com a expansão dos fundos privados de patrocinadores estrangeiros (1322%) e de outro tipo de fundos não identificados (144%). Em termos de ajuda oficial, existe uma redução clara deste tipo de fundos, quer da parte dos governos e universidades dos países de origem (-29%), do governo dos EUA (-7%) e das organizações internacionais (-33%). Apenas as universidades nos EUA registaram um aumento do apoio aos estudantes estrangeiros que acolhem (uma subida de 28%). Em compensação, os estudantes continuaram a recorrer aos fundos pessoais e muito mais aos financiadores privados (fundações, instituições de caridade, etc.), como já foi referido. Esta situação evidencia a redução dos programas de apoio financeiro oficial a estudantes estrangeiros nos EUA em face do crescimento de 14% do n.º de estudantes estrangeiros no período em análise. A figura XIII apresenta de forma clara a importância relativa de cada fonte de financiamento no ano lectivo de 2002/2003:

Figura XIII - Distribuição das fontes de financiamento dos estudantes estrangeiros nos EUA, 2002/2003



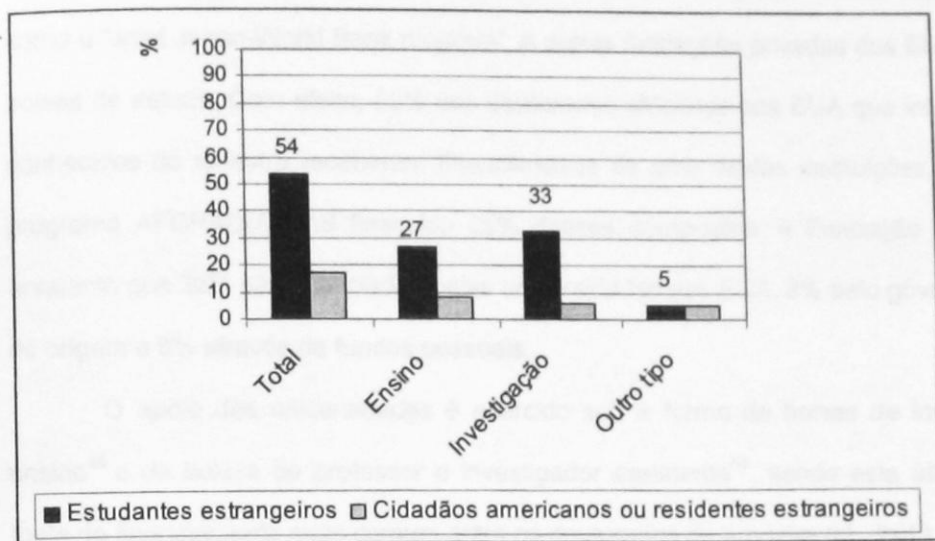
Fonte: IIE, 2003

Nos EUA, os estudantes estrangeiros que frequentam cursos de especialização e doutoramento recebem um apoio mais forte por parte das universidades de acolhimento do que os estudantes ao nível da licenciatura/bacharelato⁵³. Como os dados do Anexo VI indicam, 38,3% dos estudantes estrangeiros no nível de formação avançada recebem apoio financeiro das universidades, contra 9,3% dos estudantes no nível inicial de ensino superior. Estes últimos recorrem mais aos fundos pessoais (78,4%).

Ainda no que diz respeito ao apoio financeiro das universidades dos EUA aos estudantes estrangeiros, existe uma fonte de financiamento muito comum, denominada "assistantships", entre aqueles que frequentam cursos de especialização ("Masters") e doutoramento. Trata-se de bolsas que remuneram o trabalho de professor e investigador assistente nas universidades. Uma proporção elevada dos estudantes estrangeiros nestes cursos recebe bolsas do tipo "assistantships" (54%), em contraste com os cidadãos e residentes nos EUA (17%), como é possível observar na figura XIV.

⁵³ O Anexo VI apresenta a distribuição das fontes de financiamento dos estudantes estrangeiros nos EUA por nível de ensino superior em 2003.

Figura XIV - Proporção de estudantes de especialização e doutoramento nos EUA que receberam bolsas do tipo "assistantships", 1999-2000



Fonte: NCES, 2000, in NCES, 2002

O facto de os estudantes estrangeiros não serem elegíveis para receber apoio financeiro (subsídios e empréstimos subsidiados) por parte do governo federal dos EUA contribui para que sejam mais apoiados ao nível das bolsas de ensino e investigação do que os próprios estudantes dos EUA (NCES, 2002). Outro dos motivos está associado ao facto de os estudantes de cursos de formação avançada em Ciência e Tecnologia constituírem a categoria de estudantes que mais frequentemente recebe estas bolsas, em resultado das actividades de ensino e investigação que integram o seu programa curricular ou que constituem uma forma de preparação para uma carreira académica. Os estudantes estrangeiros nos EUA encontram-se bem representados nesse grupo de estudantes - 40% dos estudantes estrangeiros estudam nas áreas de Ciência e Tecnologia (id., ibid.).

No entanto, estes dados sobre as fontes de financiamento dos estudantes estrangeiros não fornecem qualquer informação desagregada sobre os estudantes oriundos dos PVDs.

O estudo realizado por Pires et al. (1999) identifica as principais fontes de financiamento de 886 africanos doutorados nas universidades dos EUA⁵⁴. As instituições que constituem os principais financiadores destes doutorados são instituições do Governo Federal dos EUA (onde

⁵⁴ Ver anexo VII com esta informação. Os dados apresentados representam 52% dos doutorados africanos pertencentes à amostra do estudo de Pires et al. (1999) que responderam à questão das fontes de financiamento.

parte destes fundos é administrada por Organizações não-governamentais - AFGRAD/ATLAS) e do Canadá (IDRC, CIDA). Para além destas fontes de financiamento, existem programas como o "Joint Japan-World Bank program", e outras fundações privadas dos EUA que atribuem bolsas de estudo. Com efeito, 52% dos doutorados africanos nos EUA que integram os casos conhecidos da amostra receberam financiamento de uma destas instituições supracitadas (o programa AFGRAD/ATLAS financiou 25% desses doutorados; a Fundação Fullbright 15%), enquanto que 32% são financiados pelas universidades dos EUA, 8% pelo governo do seu país de origem e 6% através de fundos pessoais.

O apoio das universidades é exercido sob a forma de bolsas de investigação e de ensino⁵⁵ e de bolsas de professor e investigador assistente⁵⁶, sendo esta última categoria a fonte de financiamento mais comum entre os doutorados da amostra (id., ibid.), o que confirma os dados já referidos sobre os estudantes estrangeiros nos EUA. Os recursos financeiros atribuídos às bolsas do tipo "assistantships" são provenientes do Governo Federal dos EUA, das empresas e outras instituições não governamentais, o que significa que os fundos das universidades têm origem, na sua maior parte, em instituições de cooperação.

2. Caso de estudo: os estudantes bolseiros dos PALOP em Portugal

2.1 O universo de estudantes dos PALOP

Os estudantes dos PALOP que pretendem ingressar no ensino superior Português público têm ao seu dispor vagas nas universidades Portuguesas no âmbito do regime especial de acesso ao ensino superior. Este regime isenta os estudantes de realizarem os exames nacionais de ensino secundário para efeitos de nota de acesso ao ensino superior. Os estudantes naturais dos PALOP são o contingente principal existente (80% das vagas) ao abrigo deste regime especial previsto na lei Portuguesa que permite que um máximo de 10% das vagas por curso sejam destinadas a estes estudantes (cf. "1061 estudantes colocados por regime especial", Diário de Notícias, 2/11/03).

⁵⁵ No original : *Teaching and Research fellowships*

⁵⁶ No original : *Teaching and Research assistantships*

Como é possível verificar no quadro XIII, o n.º de vagas para os PALOP regista uma quebra entre os anos de 2001 e 2002 (17%) e entre 2002 e 2003 a tendência de redução acentua-se (56%).

Quadro XIII - Estudantes inscritos no ensino superior público Português através de regime especial, 2001-2003

Contingente	2001	2002	2003
PALOP	1124	1313	842
% total alunos inscritos ⁵⁷	0,4%	0,5%	0,3%

Fonte: Ministério da Ciência e do Ensino Superior in *Diário de Notícias*, 02/11/03

Em termos da distribuição dos estudantes dos PALOP pelos países de origem, não existem dados publicados⁵⁸ pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior. Os dados do SEF sobre as prorrogações de permanência dos detentores de vistos de estudo de nacionais dos PALOP não permitem conhecer o n.º de estudantes dos PALOP no ensino superior porque a informação não se encontra desagregada por idades ou graus de ensino frequentados.

Quadro XIV - Prorrogações de permanência em Portugal dos detentores de vistos de estudo nacionais dos PALOP, 2000-2002

País	2000		2001		2002	
	Nº	% total	Nº	% total	Nº	% total
Angola	1904	41,9%	2812	42,0%	2320	34,2%
Cabo Verde	1615	35,6%	2040	30,5%	2337	34,5%
Guiné-Bissau	293	6,5%	510	7,6%	700	10,3%
Moçambique	334	7,4%	655	9,8%	680	10,0%
S. Tomé e Príncipe	393	8,7%	680	10,2%	744	11,0%
Total	4539	100,0%	6697	100,0%	6781	100,0%

Fonte: SEF - 2000, 2001, 2002

Angola e Cabo Verde surgem destacados no n.º de renovações de vistos de estudo; Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe situam-se num nível bastante inferior (os

⁵⁷ Calculada a partir dos totais de estudantes inscritos no ensino superior público Português nos mesmos anos (OCES, 2004:10).

⁵⁸ Segundo uma técnica do Observatório da Ciência e Ensino Superior contactada, os dados sobre os estudantes estrangeiros em Portugal não se encontram sistematizados e, como tal, não estão publicados.

valores variam entre os 6,5% e os 10%). Não é possível, como já foi referido, retirar conclusões precisas destes dados que deverão ser comparados com os graus de ensino frequentados ou a estrutura etária da população dos PALOP a residir com visto de estudo em Portugal.

No ano de 2003, das 842 vagas disponibilizadas pelo Governo Português, 682 correspondiam a bolsas concedidas aos estudantes dos PALOP pelo conjunto das três principais instituições financiadoras de bolsas – o IPAD (503), o GRICES (50) e a Fundação Calouste Gulbenkian (128)⁵⁹.

2.2 Programas e políticas de atribuição de bolsas aos estudantes dos PALOP

A política de atribuição de bolsas de estudo no ensino superior Português aos nacionais dos PALOP tem uma longa tradição que se inicia desde logo no período pós-25 de Abril, marcando a intenção do Estado Português em manter relações políticas e culturais fortes com as ex-colónias. A Fundação Gulbenkian é, no entanto, precursora nesta política; o seu Serviço de Cooperação atribuía bolsas de estudo a naturais dos PALOP já na década de 60.

Actualmente, diversas instituições Portuguesas, governamentais e privadas, canalizam os seus fundos de cooperação para esta área, das quais se destacam: Governo⁶⁰ – IPAD, GRICES, Câmaras Municipais, Instituto de Camões, Ministérios da Defesa, Saúde, Justiça e outros; Associação de Universidades de Língua Portuguesa; Fundação Calouste Gulbenkian (FCG). O Governo Cabo-Verdiano constitui uma fonte de financiamento para os estudantes naturais deste país através do Fundo de Apoio ao Ensino e Formação (FAEF) do Ministério de Educação de Cabo Verde. No ano lectivo de 2003/2004, o Governo Cabo-Verdiano concedeu um total de 426⁶¹ bolsas de estudo em Portugal. Este valor inclui-se no total de 811⁶² vagas disponibilizadas para os estudantes deste país nas universidades públicas e privadas Portuguesas nesse ano lectivo. As restantes fontes de financiamento dos estudantes cabo-verdianos são constituídas pelas instituições Portuguesas (IPAD, GRICES, FCG e Câmaras Municipais Portuguesas) e por fundos próprios.

⁵⁹ Estes dados não se encontram publicados; foram fornecidos pelas instituições referenciadas.

⁶⁰ Tal como a restante área da Cooperação Portuguesa, a atribuição de bolsas encontra-se descentralizada por diversos ministérios e instituições, apesar do IPAD ter por funções a coordenação de toda a política de cooperação do Governo Português.

⁶¹ Valor, não publicado, fornecido pelo Serviço de Cooperação da Embaixada de Cabo Verde em Portugal.

⁶² Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde, 2003: 24.

Os dados e informações apresentados nesta parte da dissertação não estão publicados; foram fornecidos pelas principais instituições envolvidas nesta política de cooperação em Portugal, no decorrer de entrevistas semi-directivas realizadas entre Dezembro de 2003 e Junho de 2004 a responsáveis pelos programas de atribuição de bolsas de quatro instituições: o IPAD, o GRICES e a Fundação Calouste Gulbenkian.

2.2.1 Instituições do Governo Português

Instituto Português de Apoio ao desenvolvimento (IPAD)

O IPAD (anterior Instituto Português da Cooperação) é a principal fonte de apoio financeiro aos estudantes dos PALOP e de outros países em desenvolvimento que pretendem ingressar no ensino superior Português. Para além disso, como organismo que tutela a Cooperação Portuguesa, uma das funções do IPAD é a coordenação da política de concessão de bolsas a estudantes dos PVD das várias entidades públicas.

Os apoios concedidos revestem-se de duas formas: vagas através do regime especial de acesso ao ensino superior e bolsas de estudo que incluem um subsídio de instalação, alojamento, material didáctico e propinas. As bolsas de estudo atribuídas pelo Governo Português também se destinam à realização de formação no terreno, ou seja, nos países de origem, de acordo com as opções do Estado solicitante. Os objectivos desta área de cooperação oficial Portuguesa são de duas naturezas, de acordo com o responsável do IPAD: contribuir para a formação de quadros qualificados necessários na sociedade dos PALOP, contribuindo para o seu desenvolvimento; estreitar relações políticas, culturais e linguísticas com estes países.

O programa de atribuição de bolsas⁶³ estabelece anualmente um contingente de bolsas por país, de acordo com a sua dimensão populacional, e delega nas instituições dos países de origem a escolha de candidatos para as vagas colocadas à disposição. O IPAD complementa o papel de selecção com critérios que estabelece à partida para a atribuição das bolsas: adequabilidade às necessidades do mercado de trabalho dos países; complementaridade com a oferta de ensino superior local.

⁶³ Referimo-nos, nesta análise, às bolsas atribuídas por este instituto, deixando de fora as outras instituições do Governo Português, que não figuram nos dados disponibilizados.

Entre meados dos anos 80 e 90, eram atribuídas e utilizadas uma média de 800 bolsas de estudo por ano aos estudantes dos PALOP. Desde então o número de bolsas tem diminuído, como ilustra a comparação entre os anos lectivos de 1994/95 a 2003/04. No período de quase uma década – de 1994/95 a 2003/04 - este valor decresceu 38% e entre 1994/95 e 1998/99 registou-se uma queda de 25%, reflectindo uma mudança de política de cooperação na área da educação. Nos últimos cinco anos o nº de bolsas continua a decrescer – 22% entre 1998/1999 e 2003/2004. Em termos do contingente de primeiras bolsas⁶⁴, a evolução nos últimos cinco anos não foi significativa, situando-se o valor médio próximo das 100 bolsas, com excepção do ano de 2002/03 com 72 novas bolsas⁶⁵. O quadro XV ilustra essa evolução:

Quadro XV - Evolução do n.º de bolsas disponibilizadas⁶⁶ pelo IPAD aos estudantes dos PALOP, anos lectivos 1999/00 – 2003/2004

País	Ano lectivo									
	1999/00		2000/01		2001-02		2002/03		2003/04	
	Total de bolsas	1.ªs bolsas	Total de bolsas	1.ªs bolsas	Total de bolsas	1.ªs bolsas	Total de bolsas	1.ªs bolsas	Total de bolsas	1.ªs bolsas
Angola	173	26	148	20	115	17	110	12	63	22
Cabo Verde	180	25	159	25	152	30	154	25	154	31
Guiné-Bissau	171	20	143	21	122	20	131	13	110	17
Moçambique	161	30	157	32	142	20	132	14	120	23
S. Tomé e Príncipe	104	10	89	10	79	10	67	8	56	11
Total	789	111	696	108	610	97	594	72	503	104

Fonte: IPAD

É possível que uma desaceleração da taxa de crescimento de novas bolsas disponíveis tenha estado na origem do decréscimo do contingente total de bolsas desde meados dos anos 90. As recomendações do CAD⁶⁷ (Comité de Ajuda ao Desenvolvimento) da OCDE no sentido de reorientar parte dos fundos alocados a bolsas de ensino superior em programas de apoio ao

⁶⁴ As bolsas são atribuídas por períodos anuais, o que significa que os valores do n.º total de bolsas apresentados se referem aos alunos de vários anos dos cursos. Por outro lado, as bolsas podem ser canceladas por falta de aproveitamento escolar, o que contribui para as variações do n.º total de bolsas anuais.

⁶⁵ Provavelmente este decréscimo terá como causa os cortes orçamentais do Governo neste ano, que também atingiram a área da cooperação internacional.

⁶⁶ O contingente de bolsas disponibilizadas nem sempre é utilizado na totalidade pelos países de origem, pelo que é importante distinguir entre os contingentes de bolsas postos à disposição e o n.º de bolsas efectivamente utilizadas.

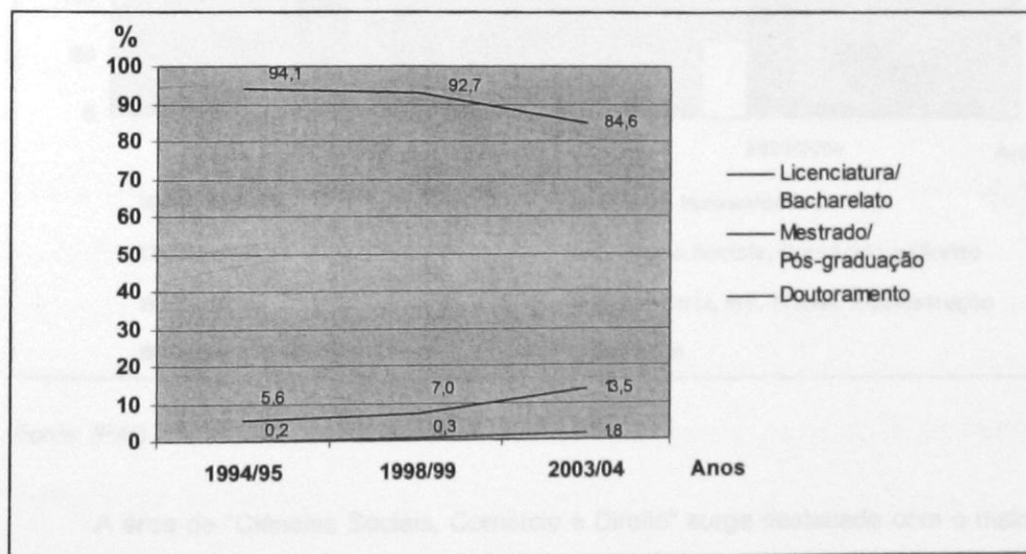
Ests valores não incluem as bolsas locais e as bolsas do foro técnico-militar.

⁶⁷ Estas recomendações estão expressas no Programa Integrado de Cooperação Portuguesa de 2002 (Ministério do Negócios Estrangeiros, 2002: 48).

ensino primário nos PALOP, poderão ter tido impacto junto da política do governo Português, juntamente com as restrições orçamentais à área da Cooperação Portuguesa. No entanto, a análise dos valores disponíveis não é suficiente porque não se conhecem as saídas anuais de bolseiros do sistema de ensino. Por outro lado, tratando-se do contingente de bolsas postas à disposição dos países, poderá haver diferenças entre estes valores e o n.º de estudantes que efectivamente utilizou as bolsas.

As características dos bolseiros têm evoluído ao longo do tempo no que diz respeito aos níveis de ensino e áreas científicas de estudo. Em termos dos níveis de ensino, as bolsas, que se destinam a apoiar bacharelatos e licenciaturas, mestrados e pós-Graduações e doutoramentos, tendem a apoiar cada vez menos os primeiros níveis e mais os níveis avançados de formação – pós-graduações, mestrados e doutoramentos. Apesar de alteração se produzir de forma lenta, esta é a linha de política que o IPAD pretende seguir – devido ao desenvolvimento do ensino superior nos países de origem e a uma maior probabilidade de regresso ao país de origem que caracteriza os estudantes de níveis avançados. A figura XV mostra essa evolução de 1994/95 a 2003/04⁶⁸.

Figura XV - Evolução da proporção do n.º de bolseiros do IPAD por nível de ensino, 1994/95, 1998/1999, 2003/04



Fonte: IPAD

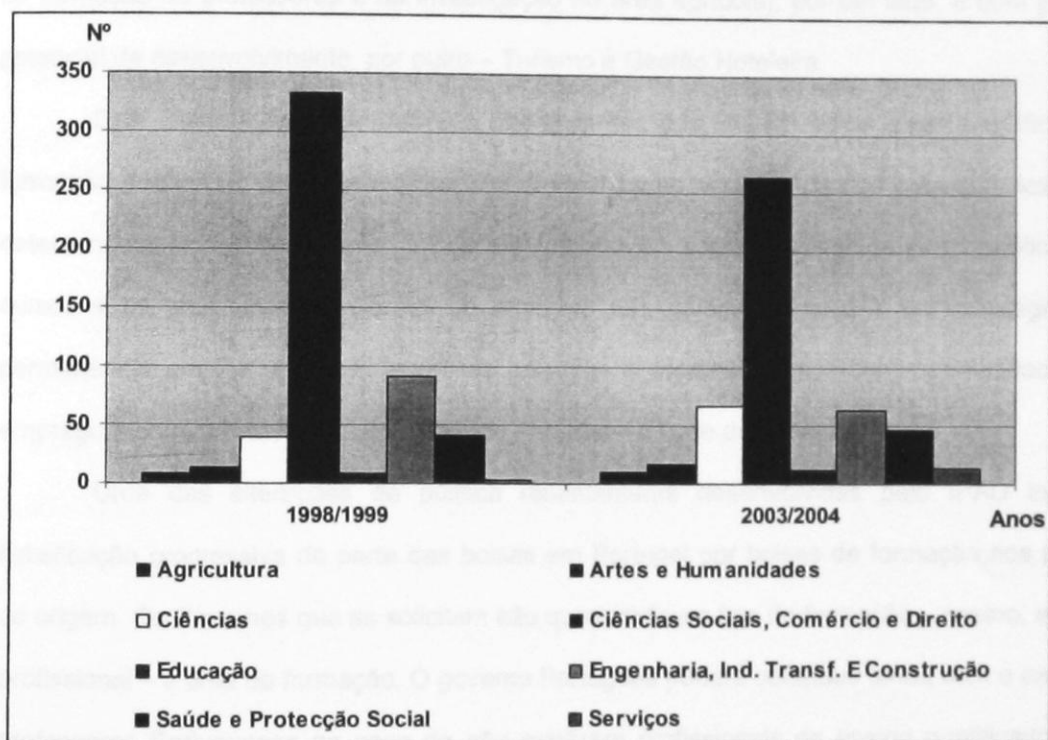
⁶⁸ Para uma análise país a país do ano lectivo 2003/ 2004, bem como de 2002/ 2003, de acordo com as áreas de estudo, cursos e níveis de ensino, consultar os anexos IX a XIII.



Os governos dos países de origem seleccionam os seus candidatos a bolsas a partir de um n.º de vagas à sua disposição em diversos cursos das universidades públicas portuguesas. No essencial, caberá ao país de origem definir áreas de estudo prioritárias para a atribuição de bolsas de estudo.

Como é possível confirmar pelos dados disponibilizados pelo IPAD para os anos lectivos de 1998/1999, 2002/2003 e 2003/2004 (cf. Anexos XIV e V), as áreas científicas predominantes são as "Ciências Sociais e Empresariais", bem como as "Engenharia", sendo que áreas como a "Agricultura, Silvicultura e Pescas", as "Ciências Físicas" e as "Ciências da Vida" aparecem sub-representadas nos anos analisados. A figura XVI permite verificar a distribuição dos bolseiros pelas diferentes áreas científicas de formação⁶⁹.

Figura XVI - Bolseiros do IPAD por área de estudo, anos lectivos de 1998/99 e 2003/04



Fonte: IPAD

A área de "Ciências Sociais, Comércio e Direito" surge destacada com o maior n.º de bolseiros em 1998/1999 e cinco anos depois, apesar do decréscimo verificado. Os cursos de Economia, Direito, Sociologia e Gestão de Empresa⁷⁰ estavam entre os cursos mais

⁶⁹ De acordo com a classificação ISCED 1997 (ver anexo VIII).

⁷⁰ cf. Anexos IX a XIII, em relação ao ano de lectivo de 2003 /2004.

frequentados pelos bolseiros no ano lectivo 2003/2004. "Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção" era a segunda área de estudo mais representativa no conjunto dos dois anos, sendo no entanto mais expressiva cinco anos antes; os cursos de Arquitectura e Eng.^a Civil eram os mais frequentados em 2003/2004 nesta categoria. A rubrica "Saúde e Protecção Social" correspondia praticamente aos estudantes bolseiros de Medicina, o que reflecte a representatividade deste curso. As "Ciências" tiveram uma evolução bastante positiva entre os dois anos lectivos em causa. Ainda assim as categorias "Ciências da Vida" e "Ciências Físicas" continuam a receber poucos bolseiros; a área de Matemática e Estatística registou o maior aumento. As áreas da "Agricultura", "Educação", "Serviços" (onde se inclui o Turismo) e "Artes e Humanidades" são os sectores menos escolhidos pelos bolseiros dos PALOP, apesar de corresponderem a sectores económicos e sociais dos PALOP com grandes carências (caso da formação de professores e da investigação na área agrícola), por um lado, e com grande potencial de desenvolvimento, por outro – Turismo e Gestão Hoteleira.

Esta distribuição desequilibrada dos bolseiros dos PALOP pelas áreas científicas de formação poderá ter diversas explicações: a valorização social dada nos países Africanos a determinadas áreas de estudo; a falta de informação sobre o conteúdo programático dos cursos e as possibilidades actuais de emprego nos países de origem; as estratégias de permanência em Portugal que levam os bolseiros a escolher cursos com oportunidades de emprego e com salários mais elevados em Portugal – o caso de Medicina.

Uma das alterações de política recentemente desenvolvidas pelo IPAD inclui a substituição progressiva de parte das bolsas em Portugal por bolsas de formação nos países de origem. Os Governos que as solicitam são quem define o tipo de formação – ensino, estágio profissional – e área de formação. O governo Português poderá contribuir ainda com o envio de professores Portugueses no caso de não existirem profissionais de ensino qualificados nos países. No ano lectivo de 2003/2004 foi aberto um contingente de bolsas desta natureza para os estudantes dos PALOP.

Quadro XVI - Bolsas do IPAD para formação nos PALOP aprovadas, 2003/2004

PAÍS	Nº de Bolsas
<i>Angola</i>	20
<i>Cabo Verde</i>	20
<i>Guiné-Bissau</i>	50

PAÍS	Nº de Bolsas
Moçambique	10
S. Tomé e Príncipe	60
Timor-Leste	20
Total	180

Fonte: IPAD

Este tipo de bolsas pretende responder melhor às necessidades do mercado de trabalho dos países de origem ao formar os recursos humanos no contexto institucional dos seus países. Por outro lado, estas bolsas aumentam as probabilidades de os recursos humanos formados permanecerem no país, ao contrário das bolsas de estudo em Portugal.

Apesar de o retorno dos estudantes bolseiros aos PALOP não ser assumido como um problema, existe a percepção dos técnicos do IPAD de que uma grande parte dos estudantes (especialmente de Licenciatura) não regressam aos países de origem. Não existem mecanismos nesta instituição, ou em qualquer outra instituição de entre as que foram aqui analisadas, que permitam conhecer o percurso migratório ou profissional dos bolseiros⁷¹.

GRICES (Ministério da Ciência e Ensino Superior)

O GRICES (Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e Ensino Superior), organismo que integra desde 2002 o Ministério da Ciência e Ensino Superior, tem como funções a definição e execução da política de cooperação internacional deste Ministério. No âmbito das suas funções, integra-se a gestão da atribuição de bolsas de doutoramento e de mestrado a estudantes oriundos dos PALOP, programa que o GRICES administra desde 1992. A partir de 2002 passou a incorporar mais uma área de intervenção – um programa de bolsas de licenciatura para os estudantes dos PALOP-, sobre o qual não tinham ainda dados no momento da realização da entrevista.

O programa de bolsas de mestrado e doutoramento admite anualmente cerca de 20 novos bolseiros por ano, em diversas áreas de estudo e instituições de ensino Portuguesas. No ano lectivo de 2003/2004 existiam 50 bolseiros, não tendo nenhum deles ingressado no ano lectivo de 2002/2003 (durante o qual o programa esteve fechado). O processo de selecção dos candidatos a bolseiros baseia-se numa análise do percurso académico e profissional, sendo

⁷¹ O IPAD está a preparar a realização de um estudo sobre esta questão.

dada preferência aos candidatos que se encontrem a trabalhar em instituições nacionais e internacionais baseadas no país de origem. Relativamente à distribuição geográfica dos bolsiros, não existe nenhum sistema de quotas geográficas atribuído a cada um dos PALOP. As áreas de estudo escolhidas também não influenciam o processo de decisão da atribuição de bolsas. O quadro XVIII distribui os bolsiros por áreas de estudo e níveis de ensino⁷² no ano lectivo para o qual foram disponibilizados dados:

Quadro XVII - Bolsiros do GRICES por áreas de formação e níveis de ensino, ano lectivo de 2003/2004

<i>Área de formação</i> ⁷³		Mestrados	Doutoramentos	Total
Ciências e Engenharia		18	13	31
Ciências Humanas e Sociais		9	7	16
Ciências Empresariais		2	1	3
Total	Angola	11	8	19
	Cabo-Verde	9	8	17
	Guiné-Bissau	3	1	4
	Moçambique	2	3	5
	S. Tomé e Príncipe	4	1	5
	PALOP	29	21	50

Fonte: GRICES

De acordo com os dados, Angola e Cabo Verde eram os países com maior quantidade de bolsiros no ano lectivo em questão, 19 e 17 respectivamente. A categoria de "Ciências e Engenharia" é a mais representativa, englobando uma grande diversidade de cursos, desde a Agronomia e Clima, às Ciências Físicas, Engenharias e Matemática. As Ciências Humanas e Sociais, que são menos representativas, tal como as Ciências Empresariais, também se distribuem por um grande n.º de cursos: Economia, Sociologia, Direito, Filosofia, História, Linguística e Comunicação. As Ciências Empresariais incluem apenas os estudantes dos cursos de Gestão de empresas.

Reflectindo a ausência a nível nacional de um estudo sobre o regresso dos estudantes bolsiros dos PALOP aos seus países de origem, o GRICES também não tem um

⁷² Ver anexo XVI com informação sobre os bolsiros do GRICES por país, curso, nível de ensino e instituição de formação.

⁷³ A classificação das áreas de estudo é bastante agregada, pelo que as Ciências da saúde e agrícolas são incluídas na categoria "Ciências e Engenharia" e as Artes e Humanidades e Direito são incluídas na categoria "Ciências Sociais e Humanas".

conhecimento sistemático sobre o regresso dos seus bolseiros. A percepção geral, comunicada pela responsável pelo programa que foi entrevistada, é a de que os estudantes que concluíram a sua licenciatura/mestrado em Portugal, tendo depois obtido uma bolsa de mestrado/doutoramento, permanecem no país. Do mesmo modo, os estudantes com laços familiares em Portugal têm maior propensão para procurar iniciar a sua vida em Portugal. Por outro lado, existem muitos bolseiros de doutoramento que permanecem a maior parte do tempo no seu país de origem, deslocando-se a Portugal ocasionalmente para para reunir com o orientador da sua tese de doutoramento. No que diz respeito à ocupação profissional dos bolseiros formados, o GRICES desconhece o seu destino. Apenas refere que alguns bolseiros regressam para trabalhar em cargos superiores nas universidades e governos dos PALOP.

Os objectivos do programa de bolsas do GRICES incluem a ajuda ao desenvolvimento dos PALOP e uma melhor integração dos imigrantes Africanos⁷⁴ em Portugal. A avaliação da concretização destes objectivos não é, no entanto, realizada. A excepção terá sido a avaliação da política de cooperação bilateral com Cabo Verde efectuada por uma Comissão conjunta IPAD/MCES e uma entidade privada, com um parecer muito positivo. O facto de existir um acordo bilateral com Cabo Verde em matéria de cooperação científica e cultural, operacionalizado pelo GRICES, que formaliza os diversos instrumentos de cooperação - bolsas, vagas nas universidades Portuguesas, participação de Portugal no desenvolvimento do currículo da 1ª universidade de Cabo Verde, entre outros - terá contribuído em muito para a apreciação positiva desta Comissão.

De acordo com a responsável entrevistada, o Ministério da Ciência e Ensino Superior irá apostar com maior intensidade nesta política de bolsas aos estudantes oriundos dos PALOP já a partir de 2004, altura em que está previsto um reforço da dotação orçamental dedicada a este programa de cooperação e um alargamento das áreas de cooperação nesta matéria. O cancelamento do programa no ano lectivo de 2002/2003 não esteve ligado a uma alteração de política nesta área. A redução do orçamento em 2002/2003 teve origem em restrições financeiras do próprio orçamento de Estado, como garante a responsável do GRICES.

⁷⁴ De referir que este programa de bolsas se destina tanto a nacionais dos PALOP aí residentes como a nacionais dos PALOP residentes em Portugal. Daí que este programa tenha como um dos objectivos a integração dos imigrantes dos PALOP residentes em Portugal.

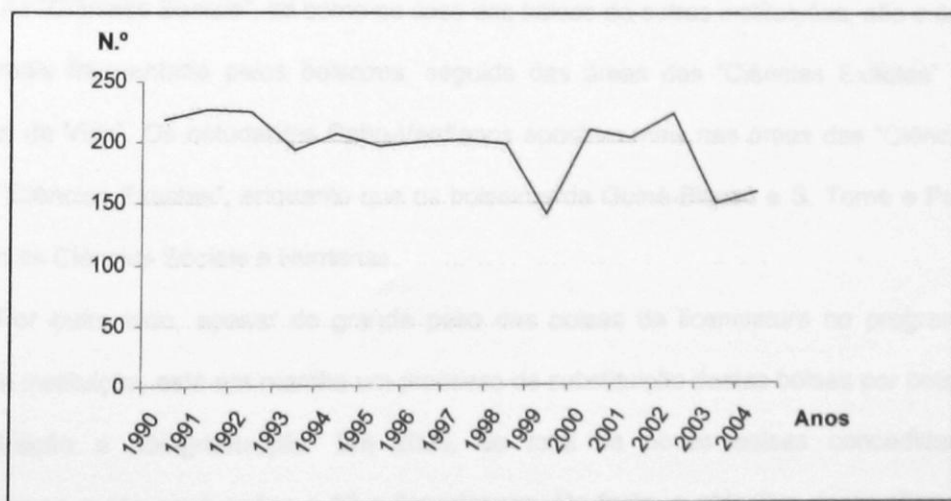
2.2.2 Fundação Calouste Gulbenkian

O Serviço de Cooperação da Fundação Calouste Gulbenkian concede bolsas desde a década de 60 a estudantes dos PALOP nas universidades em Portugal. Desde o ano de 2003 que o Serviço de Educação e Bolsas é responsável por esta área de Cooperação que funciona no âmbito do actual Programa de Gulbenkian de Ajuda ao Desenvolvimento (PGAD). A área de financiamento de bolsas de estudo aos PALOP representa dois terços do orçamento do PGAD, cerca de 800 mil euros.

Existem dois tipos de bolsas: de licenciatura e a de pós-graduação ou especialização. As últimas destinam-se a candidatos com um posto de trabalho assegurado no país de origem, que são seleccionados por consultores externos com o objectivo de avaliar a relevância dos seus projectos de especialização para a função exercida no país de origem, bem como garantir o seu regresso. A selecção dos bolseiros de licenciatura fica a cargo dos Ministérios da Educação dos países de origem, tendo como principal critério o mérito escolar.

A evolução do n.º de bolsas concedidas⁷⁵ entre 1990 e 2003/2004 apresenta bastantes oscilações, verificando-se uma quebra acentuada no ano 2000 (140 bolsas) relativamente ao ano de 1990 (219 bolsas). Nos anos seguintes, o volume de bolsas aumentou (223 bolsas em 2002); no entanto, no ano de 2004 o valor de bolsas situa-se num nível inferior ao de 1990 (159). A figura XVII dá conta dessa evolução do volume de bolsas concedidas:

Figura XVII - Evolução do n.º de bolsas da FCG concedidas no período de 1990 a 2004



Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian

⁷⁵ Este valor inclui um n.º reduzido de bolsas para frequência do 12º ano em Portugal, com o objectivo de preparar a entrada dos estudantes na universidade.

Em termos das características dos bolseiros, esta reflecte alterações ao longo do tempo, definidas por opções de política que pretendem beneficiar os países que mais precisam deste apoio e garantir a eficácia desta ajuda ao desenvolvimento dos PALOP. A FCG adopta uma postura flexível em relação à aplicação dos fundos para formação dos estudantes dos PALOP ao atribuir pontualmente bolsas para que nacionais dos PALOP estudem em Universidades de outros PALOP⁷⁶. Por outro lado, a Fundação tem reduzido o n.º de bolsas atribuídas a Angola e Moçambique, pelo facto de ambos os países possuírem um sistema de ensino superior, ao contrário dos outros PALOP, optando por fornecer ajuda directamente a essas instituições. A subrepresentação destes países é visível no quadro XVIII com o total de bolsas de licenciatura⁷⁷ atribuídas em 2003.

Quadro XVIII - Bolsas de licenciatura concedidas pela FCG por país e área de estudo, 2003

País/ área	Ciências da Vida	Ciências Exactas	Ciências Humanas	Ciências Sociais	Total
Angola	1	2	-	-	3
Cabo Verde	11	13	7	9	40
Guiné-Bissau	3	9	4	16	32
Moçambique	5	-	2	1	8
S. Tomé e Príncipe	3	2	4	5	14
Total	23	26	17	31	97

Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian

As "Ciências Sociais", tal como no caso das bolsas de outras instituições, são a área de estudo mais frequentada pelos bolseiros, seguida das áreas das "Ciências Exactas" e das "Ciências da Vida". Os estudantes Cabo-Verdianos apostam mais nas áreas das "Ciências da Vida" e "Ciências Exactas", enquanto que os bolseiros da Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe preferem as Ciências Sociais e Humanas.

Por outro lado, apesar do grande peso das bolsas de licenciatura no programa de bolsas de instituição, está em marcha um processo de substituição destas bolsas por bolsas de especialização e pós-graduação. Em 2003, do total de novas bolsas concedidas, 20 destinaram-se a pós-graduações e 10 a licenciaturas. De facto, o objectivo desta alteração é

⁷⁶ Um exemplo apresentado foram as bolsas concedidas a Santomenses para estudar Medicina em Moçambique e a Angolanos para estudarem Ciências Agrárias também em Moçambique.

garantir o regresso dos bolseiros ao país de origem, experiência que nem sempre se verifica no caso das bolsas de licenciatura.

A responsável do programa de bolsas da FCG afirma que, apesar de não existir um conhecimento sistemático da opção de regresso ou permanência dos bolseiros no final dos cursos, existe uma percepção clara de que os bolseiros da Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe raramente regressam aos seus países: pelo menos de forma imediata. Nos casos de Angola, Moçambique e Cabo Verde, o regresso é mais frequente. De acordo com esta responsável, um dos factores que afectam a decisão de ficar ou partir está ligado às condições no mercado de trabalho de Portugal comparativamente às condições do mercado de trabalho dos países de origem. O caso dos médicos é referido como um caso problemático de regresso devido à grande procura de médicos existente em Portugal, em contraste com as dificuldades de encontrar emprego nos países de origem.

Um outro tipo de dificuldades enfrentado é a falta de aproveitamento escolar que determina o cancelamento das bolsas, que são atribuídas por um período anual. Ao nível da licenciatura, esta instituição estima que 10 a 15% do total das bolsas concedidas sejam canceladas anualmente devido à falta de aproveitamento escolar. A responsável do programa refere que os estudantes oriundos de S. Tomé e Príncipe e da Guiné-Bissau são aqueles que apresentam mais dificuldades ao nível da expressão da língua Portuguesa e de conhecimentos de base referentes aos cursos superiores que frequentam. Por este motivo, é concedido apoio financeiro para que alguns estudantes frequentem o 12º ano antes de ingressarem no ensino superior.

Existe uma tendência expressa de, no futuro, privilegiar bolsas de especialização em que os candidatos são escolhidos de forma rigorosa, por forma a corrigir situações como a falta de aproveitamento escolar, que põem em causa a eficácia dos fundos atribuídos. Por outro lado, privilegiam-se outros eixos de cooperação na área de ensino superior com os PALOP: subsídios a projectos de cooperação entre universidades Portuguesas e dos PALOP para o desenvolvimento de novos cursos; formação de docentes e técnicos de ensino superior locais; apoio financeiro para a compra de equipamento, bibliografia e publicação de textos científicos.

V. O retorno dos estudantes ao país de origem – objectivo cumprido?

Os programas que financiam bolsas de estudo no estrangeiro a nacionais de países em desenvolvimento têm por objectivo reforçar as capacidades e competências desses recursos humanos e colocá-las ao serviço do desenvolvimento dos países de origem. Por este motivo, o retorno de um estudante bolseiro ao país de origem é sempre esperado, apesar de muitas vezes isso não acontecer.

Neste capítulo serão analisados os dados referentes às taxas de retorno dos estudantes de ensino superior estrangeiros⁷⁸ de estudos realizados por instituições de países de acolhimento como os EUA e a França (NSF, OCF) e por estudos científicos que retratam essencialmente o retorno dos estudantes africanos doutorados na América do Norte. As fontes de informação sobre este tema escasseiam e as que existem são bastante incompletas, o que exige a ausência de conclusões de âmbito generalizado. No entanto, a expressão dos fluxos migratórios por motivo de estudo existentes entre os PVD e os países industrializados, bem como a controvérsia existente sobre a eficácia da utilização deste tipo de instrumento de cooperação, confere alguma importância aos poucos dados existentes.

A avaliação da eficácia dos programas de financiamento de bolsas pode ser realizada de acordo com uma dimensão qualitativa. Isto porque o retorno ao país de origem de estudantes/ profissionais qualificados não é condição sine qua non para que existam alterações positivas na sociedade e economia do país de origem. É necessário, por isso, conhecer as implicações práticas das condições económicas, políticas e institucionais que se vivem nestes países e que funcionam como um obstáculo ao regresso dos estudantes e profissionais qualificados dos PVDs. Trata-se de conhecer os factores que influenciam o retorno e, simultaneamente, o impacto desse retorno no progresso social e económico do país de origem.

Este tema constrói-se ainda em torno de uma forma alternativa ao retorno, as redes de diáspora, e de como podem os governos dos países de origem utilizar eficazmente estas redes de contactos para atrair os profissionais qualificados expatriados.

⁷⁸ Os estudos disponíveis referem-se apenas a estudantes de doutoramento.

1. Avaliação da eficácia dos programas de envio de estudantes

1.1 Tendências de retorno dos estudantes estrangeiros

1.1.1 América do Norte

Nos EUA, em 1999, 72% dos estudantes estrangeiros que concluíam os seus cursos de doutoramento em Ciência e Tecnologia afirmavam que tinham planos para ficar no país, sendo que 50% deles tinham já aceite ofertas de emprego (NSF, 2001, *in* Johnson, 2001). Estes valores representam um forte crescimento em relação à proporção de doutorados que historicamente ficava nos EUA após a conclusão dos seus estudos (aproximadamente 50%). As ofertas de emprego que os recém-doutorados estrangeiros receberam neste período (1996-1999) nos EUA foram essencialmente trabalhos de investigação inseridos em cursos de pós-doutoramento e empregos de investigação e desenvolvimento nas empresas (*id.*, *ibid.*).

De entre os países de origem dos estudantes, os países da Ásia são aqueles com uma maior proporção de estudantes que obtêm o doutoramento com planos para ficar nos EUA, sendo a China e a Índia os países desta região que apresentam o maior n.º de estudantes nestas condições. Os estudantes sem planos para ficar no país de acolhimento estarão provavelmente a pensar em regressar de imediato ao seu país de origem ou em imigrar para outro país da mesma região do país de origem (*id.*, *ibid.*).

A taxa de retorno dos doutorados em Ciência e Tecnologia nos EUA varia muito de país para país de origem: o México e o Brasil têm a mais alta taxa de retorno, enquanto que a Índia e a China possuem a mais baixa taxa de retorno.

Quadro XIX - Planos de permanência nos EUA de doutorados em C&T de países em desenvolvimento, 1997

<i>País de origem</i>	<i>% Planos para ficar</i>	<i>% Planos firmes para ficar</i>
Índia	81,8	60,7
China	81,0	57,0
Argentina	61,5	49,5
Peru	71,4	48,6
Irão	66,7	47,4
Colômbia	50,0	44,2
Indonésia	45,0	35,0
Nigéria	64,3	33,3
Egipto	46,7	33,3
Taiwan	52,5	32,9

<i>País de origem</i>	<i>% Planos para ficar</i>	<i>% Planos firmes para ficar</i>
México	42,0	27,8
África do Sul	30,3	27,3
Coreia do Sul	36,0	25,4
Brasil	26,3	20,0

Nota: As estatísticas referem-se a estudantes nas áreas de: Engenharias, Ciências Naturais, Ciências Sociais. Os doutorados com "planos para ficar" pensam viver nos EUA; os doutorados com "planos firmes para ficar" têm convites para trabalhos de investigação de pós-doutoramento ou outras ofertas de trabalho.

Fonte: NSF, 2000

Para colmatar a falta de dados sobre a residência, actividade profissional exercida e a ocupação profissional dos africanos doutorados nos EUA e Canadá, Pires, Kassimir e Brhane (1999) realizaram um estudo com base numa amostra⁷⁹ de cidadãos da África Subsariana que obtiveram o seu doutoramento durante o período de 1986-1996 naqueles países. Este estudo tinha como objectivo principal conhecer as taxas de retorno dos doutorados africanos aos seus países de origem, a percentagem dos que ficam na América do Norte e, por último, daqueles que vão residir para outra localização.

O estudo de Pires et al. (1999) revela que, na altura do inquérito (1998), 57% dos doutorados que concluíram os seus estudos (entre 1986-1996) na América do Norte, provenientes da África Subsariana, residiam no seu país de origem, 5% num outro país africano, 36% permaneceram na América do Norte e 2% residiam noutra localização⁸⁰.

A comparação entre este estudo e os resultados do estudo da *National Science Foundation* (2000) revela contrastes interessantes, como se pode verificar pelos dados apresentados: em 1997, 56.3% dos doutorados africanos pretendia ficar nos EUA e 45.6% tinha mesmo planos firmes para viver nos EUA. Estes dados são sensivelmente o oposto dos resultados do estudo de Pires et al. (1999), o que leva os autores a concluir que possivelmente os planos de ficar nos EUA na altura da conclusão do doutoramento significaram, na prática, que os doutorados africanos ou ficaram durante um curto período de tempo a realizar

⁷⁹ O universo deste estudo compreende 5537 cidadãos da África Subsariana que concluíram o seu doutoramento entre 1986-1996 nos EUA e Canadá. Segundo a Fundação Nacional da Ciência nos EUA, 4855 cidadãos africanos teriam completado o seu doutoramento em 219 universidades deste país. No Canadá, e segundo o *University Service Branch of Statistics*, 682 africanos receberam o seu grau de doutoramento no mesmo período. A amostra utilizada no estudo incluía 3571 indivíduos, sendo que 1708 deles responderam de forma válida ao inquérito.

⁸⁰ As taxas de retorno baseiam-se nas respostas válidas obtidas no inquérito a uma amostra de 1708 doutorados - 1110 (65% do total da amostra).

investigação de pós-doutoramento ou então encontraram problemas de natureza financeira, legal, ou familiar que os impediram de concretizar os seus planos de permanecer nos EUA.

Apesar do aumento do n.º de estudantes estrangeiros com planos para ficar a trabalhar nos EUA que se verificou no decorrer dos anos 90, crescem também as oportunidades destes profissionais regressarem aos seus países de origem de forma permanente ou temporária. Estas oportunidades surgem no contexto de uma melhoria das condições de investigação, da criação de novos centros de investigação e desenvolvimento e de uma expansão do acesso à formação avançada em C&T nos países em vias de desenvolvimento (Johnson, 2001).

1.1.2 França

Segundo as estatísticas do Ministério Francês da Educação, Investigação e Tecnologia (1999), a taxa de retorno dos estudantes estrangeiros doutorados em França é de 29%. A taxa de retorno varia bastante de acordo com as áreas de estudo frequentadas pelos estudantes.

Quadro XX - Distribuição dos doutorados estrangeiros em França e as suas taxas de retorno por área de estudo, 1998

Área de estudo	Doutorados estrangeiros	% total	retorno ao país de origem	% de retorno
Matemática e Informática	262	10	47	18
Física e Engenharias	730	28	138	19
Ciências da Terra e do Universo	102	4	58	56
Química e ciência dos materiais	133	5	47	35
Biologia, Medicina e Saúde	332	13	58	18
Humanidades	592	23	209	35
Ciências Sociais	471	18	193	41
Total	2622	100	750	29

Fonte: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999

As áreas de "Ciências da Terra e do Universo" e "Ciências Sociais" são aquelas em que os estudantes registam as taxas de retorno mais elevadas, respectivamente 56% e 41%.

No entanto, estas não são as áreas de estudo que recebem mais estudantes estrangeiros. Existe uma proporção mais elevada de estudantes doutorados nas áreas de "Física e Engenharias" (28%) e de "Humanidades" (23%), áreas em que a taxa de retorno é relativamente reduzida – 19% e 35%, respectivamente. A taxa de retorno dos doutorados ao país de origem registada em 1998 (29%) é inferior à taxa de retorno de 1996 (35,3%), tornando-se assim na mais baixa taxa de retorno dos doutorados estrangeiros na França registada na década de 90 (Ministério Francês da Educação, Investigação e Tecnologia, 1999).

Segundo o "Observatoire Permanent de la Coopération Française" (1998), os estudantes provenientes da África Subsariana que terminam os seus estudos de doutoramento em França regressam em grande parte aos seus países de origem. Esta escolha é motivada, entre outros factores, pela falta de oportunidades de emprego em França para estes profissionais; segundo este organismo, aqueles que decidem ficar têm de enfrentar problemas como o desemprego e condições de trabalho precárias.

1.2 Os factores de retorno e o impacto no desenvolvimento

A análise das taxas de retorno dos estudantes dos PVDs doutorados no estrangeiro poderá proporcionar às instituições que investem na sua formação uma avaliação da eficácia deste tipo de programas de cooperação com os PVD. Os limites desta análise são, no entanto, claros: primeiro, os dados sobre a "fuga de cérebros" não permitem saber até que ponto os estudantes que ficam continuam a contribuir indirectamente para o desenvolvimento do país de origem; segundo, o regresso ao país de origem não implica necessariamente que estes profissionais contribuam para os objectivos de desenvolvimento através do exercício da actividade profissional para a qual receberam formação; terceiro, uma elevada taxa de retorno poderá não significar que um elevado nível (em termos absolutos) de estudantes está de facto a regressar, no caso da redução de fundos de apoio ao estudo internacional implicar um menor n.º de estudantes a realizarem os seus estudos no estrangeiro (Pires et al., 1999).

Uma abordagem, em termos qualitativos, da eficácia dos programas de estudo no estrangeiro é importante para compreender se o retorno cumpre o papel que os decisores políticos lhe atribuem. A garantia de emprego na área de estudo ou a adequação da formação adquirida às exigências da ocupação profissional, no contexto de um país em desenvolvimento,

constituem indicadores da eficácia destes programas (Moock, 1984: 228). Autores como Ghosh (1992: 433) defendem que a mobilidade internacional dos estudantes apenas terá impactos positivos no país de origem se determinadas condições estiverem disponíveis para os profissionais que regressam: oportunidades de emprego nas áreas de estudo, condições de investigação, estabilidade política e segurança civil.

O estudo do retorno dos estudantes de ensino superior e de profissionais qualificados no estrangeiro deve focar a sua análise nas variáveis que motivam esse retorno e nas dificuldades que estes quadros encontram de regresso ao seu país de origem. Por outro lado, são essas variáveis que permitem avaliar a qualidade do contributo dos estudantes/profissionais que regressam através da criação de dinâmicas sócio-económicas no seu país (Ammassari e Black, 2001:23).

1.2.1 A duração e o tipo dos fluxos de imigração

O tipo e a duração dos fluxos de imigração, bem como a intensidade das ligações à terra natal, têm uma grande influência sobre o contributo que os profissionais expatriados poderão dar ao desenvolvimento do seu país de origem (Ammassari e Black, 2001:8).

O estudo de Slawon (1998), citado por Pires et al. (1999), sobre os factores que influenciam as decisões de regresso dos doutorados africanos nos EUA, defende uma correlação entre o período de tempo passado nos EUA e a decisão de permanecer nos EUA ou regressar ao seu país de origem. No estudo de Slawon (1998), conclui-se que a experiência adquirida e os contactos estabelecidos durante o trabalho dos estudantes bolseiros, como investigadores ou professores assistentes nas universidades da América do Norte, facilitam a obtenção de emprego nos EUA após a conclusão dos estudos de doutoramento. A duração do período de imigração constitui, então, um factor que afecta a decisão de retorno. De acordo com Bovenkerk (1974)⁸¹, se o período de imigração é demasiado curto, os profissionais não adquirem conhecimentos suficientes para os poderem aplicar no país de origem; no entanto, se a duração da estadia no país de acolhimento é demasiado longa, o imigrante pode afastar-se da comunidade de origem ou tornar-se velho demais para conseguir por as suas iniciativas em prática.

⁸¹ Citado em Ammassari e Black (2001:36).

Os quatro tipos de fluxos de retorno e cooperação dos estudantes/ profissionais em países industrializados, tipificadas por Johnson (2001:14-17), descrevem diferentes formas de contribuição para o desenvolvimento dos países de origem:

- *Ofertas de emprego aos profissionais qualificados no estrangeiro*

Johnson (2001) apresenta a Coreia do Sul e Taiwan como exemplos de países que conseguem atrair os Cientistas e Engenheiros que estudaram no estrangeiro para trabalharem em centros de I&D de empresas multinacionais no país de origem e nas universidades como professores e investigadores. Existem, no entanto, muitos países em vias de desenvolvimento que não possuem uma estrutura económica e científica com capacidade para empregar os profissionais doutorados no estrangeiro, apesar de serem realizados esforços governamentais nesse sentido.

- *Posições temporárias*

Profissionais qualificados regressam ao seu país de origem para ocupar posições durante um período de alguns anos em multinacionais e centros de investigação com condições de trabalho atractivas. Muitas vezes estes profissionais mantêm as relações com o país de acolhimento com o intuito de regressar para o mesmo local de trabalho.

- *Protocolos de cooperação de investigação de longo-prazo*

Apesar de muitos cientistas permanecerem nos países desenvolvidos que os acolhem durante os seus estudos e, mais tarde, na vida profissional, isto não quer dizer que não possam contribuir de alguma forma para o desenvolvimento científico e económico do seu país de origem. Alguns cientistas estabelecem ligações de cooperação de longo-prazo com outros cientistas a trabalhar nos seus países de origem através de visitas periódicas, conferências internacionais e cursos de pequena duração nas instituições de C&T do seu país e participam em projectos de investigação conjuntos. O programa da *National Science Foundation* dos EUA financia projectos de investigação de cientistas Chineses e Indianos nos EUA que colaboram com cientistas do seu país de origem.

- *Redes de cooperação*

Para muitos autores, esta é uma das formas de utilizar as capacidades dos recursos humanos de Ciência e Tecnologia emigrados no desenvolvimento do próprio país. Trata-se de

estabelecer redes de cooperação entre cientistas que trabalham no país e aqueles que emigraram em busca de oportunidades de trabalho. Na Colômbia nasceu uma das iniciativas de redes de cooperação mais conhecidas e relativamente bem sucedidas – o programa "Caldas", que ligava os cientistas expatriados aos residentes no país de origem com o objectivo de aconselhar o Governo sobre esquemas de desenvolvimento científico e económico do país (Charum e Meyer, 1998 *in* Johnson, 2001).

1.2.2 As Condições sócio-económicas do país de origem

A situação económica e política dos países de origem influencia, de forma importante, o regresso dos quadros qualificados. Em muitos dos países da África e Ásia, existem condições de repressão política e intelectual, bem como um ambiente económico pouco favorável, que inibem o regresso de grande parte dos profissionais qualificados expatriados a esses países (Ghosh, 1992: 433).

A partir do seu estudo, Pires et al. (1999) estabeleceram uma ligação entre as diferenças nas taxas de retorno dos doutorados na América do Norte oriundos de diversos países de origem da África Subsariana e factores como a instabilidade política e o tipo de regime no poder político. Deste modo, países que têm enfrentado nos últimos anos graves crises políticas, guerras civis e instabilidade política como o Sudão, o Congo/Zaire, a Libéria, a Somália, a Serra Leoa e o Ruanda, são, como seria de prever, países com baixas taxas de retorno. Se a Nigéria tem vivido uma situação política bastante instável e apresenta uma taxa de retorno relativamente baixa (34%), a Tanzânia, tem vivido um clima de boa governação política e tem, por essa razão, elevadas taxas de retorno (79%). Um outro exemplo estabelece a comparação entre as taxas de retorno do Quénia (65%) e dos Camarões (33%). Neste caso, factores de ordem económica e institucional sobrepõem-se aos de ordem política, já que o Quénia, apesar de apresentar condições de estabilidade política idênticas às dos Camarões durante o período do estudo, tem uma taxa de retorno que é dupla da dos Camarões. A diferença explica-se por o Quénia ter uma economia mais forte e pelo grande n.º de universidades e de centros de investigação existentes no país, bem como pelas oportunidades de emprego criadas pelas organizações internacionais lá estabelecidas.

1.2.3 A Área científica de formação dos estudantes/ quadros qualificados

A área de formação dos estudantes no estrangeiro é um dos elementos mais utilizados para avaliar a utilidade e adequação da política de concessão de bolsas. Quando os estudantes regressam, deparam-se frequentemente com dificuldades como a aplicação prática, nos países de origem, dos conteúdos teóricos e técnicos que aprenderam na universidades dos países industrializados (Moock, 1984: 231). O carácter altamente especializado dos cursos nos países industrializados coloca problemas aos estudantes dos PVD, já que nestes países existe uma grande mobilidade ocupacional dos quadros qualificados, exigindo uma grande capacidade de adaptação a diferentes responsabilidades e locais de trabalho. Para suprir este tipo de necessidades do mercado de trabalho dos países em desenvolvimento, seria útil que a formação destes quadros fosse multidisciplinar e orientada para a criação de capacidades técnicas que permitissem a adaptação das tecnologias ao projecto de desenvolvimento dos países de origem, combinando estas áreas de estudo com a aprendizagem de práticas de gestão e de ciências sociais e humanas (Id.,Ibid).

Pires et al. (1999) equacionam no seu estudo a possível correlação entre a área de estudos de doutoramento e o retorno dos doutorados africanos da América do Norte.

Quadro XXI -Taxas de retorno dos doutorados Africanos na América do Norte por área de estudo, 1986 -1996

Área de Estudo	TOTAL Doutorados (N.º)	Residência conhecida (N.º)	% total	Residência (%)			
				País de origem	África	Am. do Norte	Outros
Educação	308	188	61	57	5	37	1
Engenharia	147	73	50	45	0	49	5
Humanidades	159	109	69	51	3	44	2
Ciências da Vida	587	376	64	63	7	28	2
Ciências Físicas	109	82	75	52	4	39	5
Ciências Empresariais	85	52	61	52	2	44	2
Ciências Sociais	274	196	72	57	8	34	1
Outras Áreas	9	6	67	33	0	67	0

Fonte: Social Science Research Council, 1998, in Pires et al., 1999

As áreas de estudo de onde provêm mais doutorados que regressam ao país de origem são as "Ciências da Vida" (63%), a "Educação" (57%) e as "Ciências Sociais" (57%). No curso de Agronomia⁸² (pertencente à categoria das "Ciências da Vida"), 69% dos doutorados regressam ao país de origem, representando 22% do total da amostra. Os doutorados africanos apresentam as mais altas taxas de permanência fora do seu país de origem nas áreas de "Engenharia" (54%), "Humanidades" (46%) e "Ciências Físicas" (44%). Os autores estabelecem uma ligação entre as áreas de estudo com mais altas taxas de retorno e o facto de serem estas também as áreas em que o número de doutorados aumentou entre 1986 e 1996, o que é o caso das "Ciências da Vida". Já a "Educação" e as "Ciências Sociais" apresentam taxas de retorno relativamente altas, mas a percentagem do número de doutorados desceu durante os anos do estudo.

A relação entre a área de formação e as diferenças entre os países de origem e de acolhimento ao nível da facilidade de inserção no mercado de trabalho ajuda a explicar alguns dos valores da taxa de retorno destes quadros, como defendem Pires et al (1999). A grande procura no mercado de trabalho norte-americano de profissionais altamente qualificados nas áreas de "Engenharia" e das "Ciências Físicas" poderão explicar as taxas de retorno relativamente mais baixas, por exemplo. Estas são também as áreas de estudo com mais apoios nas universidades dos EUA (caso da investigação em "Ciências Naturais") e com poucas oportunidades de emprego no mercado de trabalho em África. Por outro lado, uma procura diminuta de profissionais da área de "Humanidades" nos mercados africanos explica uma taxa de permanência mais alta dos doutorados nesta área. Apesar de se tratarem de conclusões hipotéticas, sem informação estatística sobre os mercados de trabalho, os autores (id., ibid.) avançam ainda a hipótese de as taxas de retorno elevadas, no caso dos doutorados na área das "Ciências da Vida" (em particular em Agronomia), estarem relacionadas com uma procura menor destes profissionais na América do Norte, à qual se opõe uma procura comparativamente mais alta nos países da África Subsariana. É de salientar ainda a referência que os autores (id., ibid) fazem de que a maior parte dos africanos que estudam Agronomia na América do Norte se especializa em Agricultura Tropical, uma área que se adequa às necessidades do seu país ou região de origem, estimulando o seu regresso.

⁸² Ver taxas de retorno dos doutorados Africanos na América do Norte por curso e área de estudo no Anexo VII.

Ainda em relação a este tema, seria importante analisar as áreas de estudo prioritizadas pelos doadores internacionais/ nacionais na atribuição de bolsas, para averiguar se existe uma correlação entre as opções tomadas nesta área e uma maior eficácia dos programas em termos de taxas de retorno mais elevadas. Em diversos programas de bolsas descritos no capítulo IV (Reino Unido, França, EUA e Portugal), esta intenção de adequar os cursos frequentados pelos estudantes dos PVD às necessidades do mercado de trabalho do país de origem existe, no entanto a prática nem sempre demonstra isso. Em relação ao caso dos estudantes dos PALOP em Portugal não existem dados disponíveis sobre este critério de qualidade dos programas de formação. No entanto, alguns desequilíbrios podem ser identificados pela análise dos dados sobre a distribuição dos bolseiros pelos cursos. O predomínio das bolsas nas áreas das Ciências Sociais e Empresariais, em detrimento de todas as outras áreas de formação – Agricultura e Pescas, Engenharias, Ciências, Educação, Serviços – não corresponde certamente às necessidades de um país em desenvolvimento.

1.2.4 A ocupação profissional dos estudantes/ quadros qualificados

Uma das formas de avaliar a eficácia dos programas de envio de estudantes para o estrangeiro é apurar se os estudantes que regressam encontram trabalho na sua área de formação e/ou qual a importância dessa experiência académica/ profissional para a função que desempenham no país de origem (Moock, 1984: 228). No caso dos estudantes que permanecem no país de estudo, tratando-se de quadros qualificados, é importante encorajar o regresso daqueles que trabalham em profissões em falta no país de origem (Ghosh, 1992: 433).

O estudo de Pires et al. (1999) disponibiliza alguma informação sobre as instituições empregadoras dos doutorados africanos⁸³, tanto sobre aqueles que regressaram como para os que ficaram na América do Norte. Uma das conclusões principais da leitura destes dados é que as universidades são os principais empregadores dos doutorados africanos na América do Norte - 68% dos inquiridos (541 doutorados) - para os quais se conseguiu apurar a entidade empregadora. Do conjunto destes profissionais na carreira académica, 59% trabalham em universidades do seu país de origem, 4% no continente africano, 35% em universidades

⁸³ Cf. Anexo XVIII .

americanas ou canadianas e 2% noutros locais. Não é de estranhar que a maior parte escolha a carreira académica, já que este é o caminho usualmente seguido pelos estudantes doutorados.

As instituições nacionais/internacionais empregam 13% dos doutorados com respostas conhecidas, um valor superior ao sector governamental ou privado. Em relação às taxas de retorno, este sector apresenta uma taxa de 87%. Os autores (id., ibid.) chamam a atenção para o facto de 89% dos doutorados a trabalhar em centros de investigação (nacionais e internacionais) estarem em África e 73% no seu país de origem. A maior parte deles receberam formação na área da Agronomia. Por outro lado, 81% dos doutorados empregues em organizações internacionais estavam a trabalhar em África, sendo que 62% ocupavam posições noutra local que não no seu país de origem, em instituições como as agências regionais das Nações Unidas, o Banco Africano para o Desenvolvimento e diversos centros de investigação na área da Agricultura.

Finalmente, 61% dos doutorados a trabalhar no sector privado (representam 8% dos casos conhecidos) não vivem em África, tratando-se da categoria de instituições empregadoras em que as taxas de permanência no país de acolhimento são superiores a 50%. Os autores (id., ibid.) encaram com naturalidade estes dados tendo em conta o carácter embrionário do sector empresarial na maior parte dos países africanos. Por outro lado, uma grande proporção (76%) dos doutorados que vão trabalhar para o sector privado desenvolvem a sua profissão na área da investigação e desenvolvimento, área com reduzidas oportunidades de emprego nos seus países de origem. Quanto aos doutorados que regressaram a África para trabalhar no sector privado, apenas 39% trabalham em áreas relacionadas com os seus estudos. Factores como os salários mais elevados noutras profissões ou a falta de oportunidades de trabalho em África relacionadas com as suas áreas de estudo estarão provavelmente na origem desta realidade.

2. A diáspora como alternativa ao retorno

O facto de alguns estudantes dos PVD permanecerem no país de estudo coloca alguns desafios aos governos dos seus países, responsáveis por fazer um planeamento em termos dos recursos humanos necessários para a tarefa de desenvolvimento. Para Ghosh (1992: 433)

um desses desafios consiste em criar condições de atracção dos profissionais qualificados no estrangeiro, encorajando-os a regressar e a participar no projecto de desenvolvimento do seu país de origem.

2.1 A fuga de cérebros

Os estudantes internacionais que decidem ficar no país onde realizaram os seus estudos juntam-se a uma massa de outros profissionais qualificados dos PVD que emigraram em busca de melhores condições de trabalho e de vida. O que mais preocupa os governos dos países de origem e organizações internacionais de apoio ao desenvolvimento é o facto de grande parte dos fluxos migratórios para os países industrializados serem constituídos por quadros qualificados, muitas vezes em falta no país de origem (Sako, 2003).

Como é possível observar no quadro XXII, países como as Filipinas, a China e a Índia e regiões como a África Subsariana e a América do Sul, têm comunidades de emigrantes nos EUA com elevado nível de qualificações:

Quadro XXII - Imigrantes com formação superior em países e regiões seleccionadas, 1990

País ou região de origem	N.º de imigrantes nos EUA	N.º de imigrantes nos EUA com formação superior	Proporção do n.º de imigrantes nos EUA com formação superior no total dos imigrantes (%)
<i>México</i>	2700000	351000	13
<i>Filipinas</i>	730000	.	50
<i>China</i>	400000	200000	50
<i>Índia</i>	300000	225000	75
<i>África Subsariana</i>	300000	159000	53
<i>América do Sul</i>	128000	95000	50 ^{a)}

Nota: a) Valor aproximado.

Fonte: Carrington e Detragiache, 1999, in Banco Mundial, 2002

O caso da África Subsariana é particularmente ilustrativo da controvérsia em torno da "perda" de profissionais qualificados de países que já possuem enormes dificuldades económicas e sociais. De acordo com o Banco Mundial (2002), cerca de um terço dos profissionais qualificados africanos vivem fora do seu país de origem, na Europa Ocidental e América do Norte. Entre 1985 e 1990, a África Subsariana perdeu 60000 profissionais

qualificados (médicos, professores, engenheiros, economistas, gestores, etc.) e continua a perder uma média de 20000 profissionais todos os anos (Sako, 2003).

2.2 O papel das diásporas no desenvolvimento dos PVD

Os defensores da política de envio de estudantes para instituições de ensino no estrangeiro chamam a atenção dos mais críticos para a dificuldade de educar profissionais altamente qualificados em áreas tecnológica e cientificamente avançadas nas universidades dos PVD (UKCOSA, 2000). Por outro lado, falam da impossibilidade de criar universidades com competência num vasto leque de áreas de estudo na maior parte dos PVD, mesmo que os governos desses países recebam ajuda internacional. Isto porque, com a falta de sustentabilidade financeira destas instituições, a capacidade destas universidades em divulgar e produzir conhecimento estaria ameaçada ao fim de pouco tempo (id., ibid.).

Estes argumentos em favor da política de mobilidade internacional dos estudantes dos PVD juntam-se a uma "corrente de pensamento" mais recente que destaca as potencialidades da diáspora de trabalhadores qualificados oriundos dos PVD a viver nos países desenvolvidos. A opção da diáspora, como é muitas vezes denominada, surge com a constatação de que existe uma comunidade de emigrantes qualificados que permanecem num determinado país desenvolvido, com os quais é importante que o país de origem mantenha contacto. Como referem Gaillard e Gaillard (1998), as políticas dos governos dos países de origem da emigração divergem de acordo com a situação que se verifica no seu país. No caso da Índia e da China, por exemplo, os profissionais qualificados que vivem no estrangeiro são encarados como um "stock de cérebros" que poderão vir a recrutar no futuro para trabalharem no país quando existir falta de mão-de-obra qualificada em determinada área do mercado de trabalho (id., ibid.). A Índia adopta este tipo de políticas, visto que o mercado de trabalho do país não consegue assegurar postos de trabalho para os recursos humanos que se formam todos os anos nas universidades do país e do estrangeiro. A China, por seu lado, reage desta forma com a tomada de consciência, em meados dos anos 80, de que uma grande parte dos estudantes que partem do país para estudar não regressam após a obtenção do diploma.

Em resposta a estes problemas de excesso de pessoas qualificadas e de fuga de cérebros, as redes formais e informais que interligam as diásporas dos PVD nos países de

imigração, têm sido identificadas como um elemento central das estratégias de compensação dos custos económicos e sociais com a fuga de cérebros. As diásporas poderão, então, promover o desenvolvimento dos países de origem, quer através do retorno destes profissionais, quer através do potencial de contribuição para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia do país de origem (id., ibid.). Este tipo de diásporas é formado através da iniciativa do país de origem, que tenta manter uma rede de contactos com os profissionais no estrangeiro. As novas tecnologias da informação vieram favorecer este processo de formação das diásporas modernas, as relações entre os seus membros e entre estes e o seu país de origem. Diversos países, como é o caso do Chile, Colômbia, Coreia do Sul, Eritreia, Hungria, Índia, Tunísia, Marrocos, Roménia, Singapura, Taiwan e Venezuela têm vindo, nos últimos dez anos, a dinamizar este conceito de diáspora intelectual ao serviço do desenvolvimento do país.

Os autores (id., ibid.) destacam o facto de a dinamização deste tipo de diásporas, que requer uma elevada capacidade organizativa e vontade política, não encontrar condições de desenvolvimento na maior parte do continente africano. No entanto, existem alguns exemplos nesta região, apresentados por Vertovec (2002) - cinco "redes de conhecimento"⁸⁴ no Quénia, Marrocos, Nigéria, África do Sul e Tunísia:

Quadro XXIII - "Redes de conhecimento" em África

Quénia	Association of Kenyans abroad (AKA)
Marrocos	Moroccan association of Researchers and Scholars abroad (MARS)
Nigéria	Association of Nigerian abroad (ANA)
África do Sul	The South African network of skills abroad (SANSA)
Tunísia	The Tunisian scientific Consortium (TSC)

Fonte: Vertovec (2002) in Anglana, 2002

A "South African network of skills abroad", gerida pela *National Research Foundation* do governo Sul-Africano, existe desde 1998. Entre as actividades realizadas junto da diáspora sul-africana espalhada pelo mundo destacam-se o intercâmbio de estudantes, projectos conjuntos com laboratórios de investigação, acordos comerciais, encontros académicos, orientação de teses em co-tutela, informação sobre oportunidades de emprego abertas na

⁸⁴ No original: *Knowledge networks*.

África do Sul, etc. Esta rede liga 2000 pessoas inscritas em 65 países (um quarto vivem nos EUA e Reino Unido). Entre 80 a 90% são sul-africanos e, desse número, metade é constituída por investigadores e estudantes universitários e outra metade por profissionais na área de gestão (ÉGIDE, 2002b).

Os efeitos negativos/ positivos da fuga de cérebros variam bastante de país para país e dependem largamente das políticas implementadas para promover o retorno dos expatriados e para mobilizar diásporas científicas internacionais que favoreçam o desenvolvimento científico, tecnológico e económico do país. Por estas razões, a fuga de cérebros é cada vez menos vista como um desperdício puro e simples de recursos humanos.

A "circulação de cérebros" é o novo modelo de relação entre os profissionais qualificados e o seu país de origem e de acolhimento (Gaillard e Gaillard, 1998). A esta ideia está inerente a possibilidade de o país de origem poder beneficiar, quer através do retorno, quer através do intercâmbio com as diásporas científicas no estrangeiro, de um acesso a uma bolsa de profissionais altamente qualificados que poderão trazer riqueza para o seu país. Os benefícios poderão ser diversos e importantes, a referir: maior internacionalização das actividades de I&D; desenvolvimento de novas indústrias de alta tecnologia; reforço das instituições de investigação e ensino superior; aumento das produções científicas nacionais (Gaillard e Gaillard, 1998: 49).

CONCLUSÕES

O objectivo desta dissertação é compreender, através da análise dos fluxos de imigração e retorno dos estudantes de ensino superior que beneficiam de apoios financeiros para se formarem em universidades dos países desenvolvidos, se os programas de bolsas constituem uma política de desenvolvimento com sucesso. Sendo este um domínio das políticas públicas, trata-se, portanto, de avaliar a eficácia deste instrumento de criação de capital humano no desenvolvimento dos países de emigração. A análise quantitativa das taxas de retorno revelou-se, no decorrer do trabalho, difícil de realizar, devido à escassez de estudos a nível internacional e à inexistência destes dados no contexto nacional. Por outro lado, a literatura existente sobre o assunto deixava algumas pistas sobre os limites desta análise quantitativa e sobre os factores qualitativos que teriam um papel fundamental na interpretação das taxas de retorno dos estudantes à luz dos objectivos dos programas de bolsas.

Numa primeira parte do estudo torna-se importante conhecer os principais países de acolhimento destes estudantes, bem como as suas principais características. A Europa e os EUA surgem nas estatísticas como os espaços geográficos para onde são direccionados a maior parte dos fluxos de imigração destes estudantes. Em termos dos países da OCDE que mais estudantes recebem dos PVD, os EUA, o Reino Unido, a França, a Alemanha e a Austrália são os países de destino de praticamente todo este efectivo de estudantes.

A caracterização do ensino superior dos PVD revela sinais positivos do crescimento do acesso a este nível de ensino, mas apresenta dificuldades preocupantes destes países em termos da igualdade de acesso, da pertinência dos programas curriculares e da qualidade do ensino. Os principais problemas resultam da democratização do ensino superior neste países (que constitui em si mesmo um desenvolvimento positivo) aliado à insustentabilidade das estratégias de financiamento adoptadas em face do declínio económico de alguns países, com destaque para a África Subsariana.

Os programas de financiamento de bolsas inserem-se no contexto apresentado nos primeiros três capítulos e são descritos em relação aos seus objectivos e funcionamento. Os dados disponíveis sobre as fontes de financiamento dos estudantes dos PVD referem-se aos EUA, Reino Unido, França e Portugal (PALOP). É possível identificar algumas tendências



relativas a esta política de cooperação, que são comuns a todos os países de acolhimento considerados. Uma delas é a evolução negativa do n.º de bolsas concedidas no âmbito destes programas para estudar nos países desenvolvidos. Em face deste decréscimo, é possível observar que os estudantes dos PVD recorrem, na sua maior parte, a fundos próprios para financiar os seus estudos nos países desenvolvidos. Dado os montantes elevados das propinas nestes países, é possível concluir que estudar nos países desenvolvidos é cada vez mais um destino reservado aos estudantes pertencentes às elites dos países de origem, o que coloca questões em termos da igualdade de acesso ao ensino superior. Para além disso, aumenta a aplicação de critérios de selectividade dos estudantes e do tipo de programas de formação apoiados: os cursos de licenciatura são preteridos em relação aos cursos de especialização de curta duração; parte dos fundos das bolsas de estudo nos países desenvolvidos são realocados no pagamento de bolsas de estudo nos países de origem. Por outro lado, verifica-se que existe uma concentração elevada de estudantes nas áreas de Ciências Físicas e Engenharias (ao nível de doutoramento) em países como a França e os EUA. Este tipo de tendência revela uma política, por parte dos países de acolhimento, de atrair e manter estudantes na área da Ciência e Tecnologia, um sector estratégico de desenvolvimento dos países mais industrializados.

O caso de estudo dos bolseiros PALOP reúne dados quantitativos e informações qualitativas sobre esta política de cooperação Portuguesa, que fornecem um ponto de partida para a análise da importância e utilidade desta política para os objectivos de desenvolvimento dos PALOP. Uma leitura dos dados disponíveis revela que, tal como os outros países analisados, existe uma evolução negativa, entre o início da década de 80 e meados dos anos 90, do n.º de bolsas de estudo em Portugal. Por outro lado, os fundos destes programas são reorientados para apoiar bolsas de estudo nos PALOP e para financiar programas de apoio ao desenvolvimento da capacidade local das instituições de ensino superior. Por último, existe uma progressiva substituição dos cursos de licenciatura por cursos de mestrado e doutoramento, reflectindo o desenvolvimento da oferta de ensino superior nos PALOP. Em termos da avaliação do impacto dos programas no desenvolvimento dos países de origem, não existem mecanismos implementados nas instituições Portuguesas que permitam fazer um acompanhamento dos bolseiros no que diz respeito às taxas de retorno ao país de origem e do

seu percurso escolar e profissional no final do estudos. A política de atribuição de bolsas do governo Português é essencialmente um instrumento que pretende, simultaneamente, estreitar as relações políticas e culturais com os PALOP e contribuir para o desenvolvimento desses países.

O retorno dos estudantes bolseiros dos PVD a estudar nos países desenvolvidos é um fenómeno pouco conhecido em termos quantitativos, isto é, os dados sobre as taxas de retorno escasseiam e os que existem são incompletos. Os factores que influenciam o retorno referidos por alguns estudos, nomeadamente os que foram identificados no inquérito aos doutorados africanos na América do Norte de Pires et al. (1999), constituem uma amostra de algumas variáveis que têm influência sobre o retorno; neste caso com maior ênfase nos estudantes doutorados provenientes da África Subsariana. Se o retorno de estudantes/ profissionais qualificados não é suficiente para despoletar o desenvolvimento sócio-económico dos PVD, como a literatura é unânime em defender, os factores de retorno identificados – duração e tipo de fluxos de imigração, condições sócio-económicas do país de origem, área científica de formação e ocupação profissional - poderão fornecer informações úteis à definição das políticas de atribuição de bolsas. Isto porque a qualidade da contribuição dos profissionais que regressam para o projecto de desenvolvimento do país de origem permite retirar conclusões sobre o tipo de formação mais adequada e averiguar quais os quadros qualificados mais necessários para a realização das tarefas de desenvolvimento. A análise dos factores de retorno permite ainda compreender os casos em que o regresso é menos provável devido às condições económico-sociais e políticas do país de origem e às vantagens comparativas do mercado de trabalho dos países de estudo face aos países de desenvolvimento.

Verifica-se, tal como nos outros tipos de imigração entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos, que existem factores que influenciam a decisão de imigrar e de permanecer no país de destino que não podem ser directamente influenciados pelos governos dos países de origem e acolhimento. O papel das diásporas na capitalização de benefícios para os PVD com uma forte emigração de quadros qualificados surge, então, como uma resposta parcial ao problema da fuga de cérebros. Para alguns autores, a permanência de quadros qualificados no estrangeiro deve ser olhada pelo seu lado positivo; se esses profissionais não têm possibilidade de utilizar as suas capacidades no mercado de trabalho do

seu país de origem, poderão ser mais úteis a desempenhar funções em cargos destacados nos países desenvolvidos. A opção da diáspora deverá ser levada a sério pelos governos dos PVD num contexto de circulação internacional de profissionais qualificados e de interligação das economias internacionais.

Relativamente às hipóteses de estudo, não existem respostas válidas para a generalidade dos programas de concessão de bolsas quanto ao seu sucesso como política de transferência de capital humano com impacto no progresso económico e social dos países de emigração. Os dados qualitativos que caracterizam estes programas – a adequação das áreas de formação à ocupação profissional dos estudantes formados e às necessidades dos países de origem, a relação de complementaridade entre os mercados de trabalho dos países de origem e de acolhimento, as oportunidades de emprego criadas, quer no país de estudo quer de origem - determinam que a avaliação da eficácia dos programas seja realizada caso a caso. As taxas de retorno, aliadas a estes dados qualitativos, desempenham o papel de indicadores da eficácia da política de atribuição de bolsas de estudo no estrangeiro, mas também da política de planeamento das necessidades de recursos humanos qualificados e da capacidade dos governos dos PVD de fornecer a este tipo de profissionais as condições de emprego e de vida necessárias para a sua fixação no país de origem.

BIBLIOGRAFIA

- Altbach, P. G. (2003), "Foreign study: changing patterns and competitive challenges", *International Higher Education*, n.º 30, Inverno 2003, Boston College Center for International Higher Education – Internet: www.bc.edu/bc_org/avp/cihe.
- Ammassari, S. e Black, R. (2001), "Harnessing the Potential of Migration and Return to Promote Development", *IOM Migration Research Series*, no.5, Genebra: OIM, pp. 8, 22-23.
- Anglana, T. (2002), "Goodbye Africa – Guide to the new diaspora", *African Societies*, n.º 2, July, pp. 8.
- Banco Mundial (2002), "Constructing Knowledge Societies: new challenges for tertiary education", Washington, D.C.: Banco Mundial, pp. 7-13, 17-9, 45-58, 75-8, 81-2.
- Banya, K. e Elu, J. (2001), "The World Bank and financing higher education in Sub-saharan Africa", *Higher Education*, Vol. 42, pp.1-34.
- Becker, G. (1962), "Investment in Human Capital: a theoretical analysis", *The Journal of Political Economy*, vol. 70, n.º 5, Part 2 (Suplement), pp. 9 a 45.
- BIRD (2001), "A chance to learn: knowledge and finance for education in Sub-Saharan Africa", Washington DC: Banco Mundial, pp. 21-31.
- BIRD -Task force on Higher Education and Society (2000), "Higher education in developing countries: peril and promise", Washington DC: Banco Mundial, pp. 26-32, 37-42, 107, 123.
- Bloom, D. (2002), "Mastering Globalization: From Ideas to Action on Higher Education Reform", Dezembro 2002, *World Bank Task Force for Higher Education and Society*, pp. 1-8 – consultar URL: <http://www.tfhe.net>.
- Borchart, A. M. et al (2003), "Background report on Research and education in resource-constrained countries", Heidelberg: EMBO - European Molecular Biology Organisation, pp. 17.
- Chuang, Y. (1999), "The role of human capital in economic development: evidence from Taiwan", *Asian Economic Journal*, vol. 13, nº 2, pp.117-144.
- Court, D. (1999), "Challenge and response in African Higher Education, *International Higher Education*, n.º 15, Primavera 1999, Boston: Boston College Center for International Higher Education – consultar URL: www.bc.edu/bc_org/avp/cihe.
- ÉGIDE (Centre Français pour l'accueil et les échanges internationaux) (2003), "Dossier – L'accueil des étudiants africains en France", *Le Lettre d' ÉGIDE* n.º 29, janvier 2003. Consultar URL: www.egide.asso.fr.
- ÉGIDE (Centre Français pour l'accueil et les échanges internationaux) (2002a), "Rapport d'activités 2002", Paris: ÉGIDE, pp. 1- 4.
- ÉGIDE (Centre Français pour l'accueil et les échanges internationaux) (2002b), "Dossier – Étudiants étrangers: que deviennent-ils ?", *Le Lettre d' ÉGIDE* n.º 27, juillet 2002. Consultar URL : www.egide.asso.fr.
- Gaillard, A. M. e Gaillard, J. (1998), "Fuite de cerveaux, retours et diasporas", *Futuribles*, 228, Feb., pp. 25-49.

- Ghosh, B. (1992), "Migration-Development Linkages: Some Specific Issues and Practical Policy Measures", *International Migration*, Vol 30, n° 3/4, pp. 423-452.
- Hers, J. (1998), "Human capital and economic growth: a survey of the literature," CPB Report 1998/2, pp. 36-41, The Hague: CPB Netherlands Bureau of Economic Policy Analysis.
- Institute of International Education (2001), "Open Doors 2001 – Report on International Educational Exchange" - consultar URL: <http://opendoors.iienetworks.org>.
- Institute of International Education (2003), "Open Doors 2003 – Report on International Educational Exchange" - consultar URL: <http://opendoors.iienetworks.org>.
- Johnson, J. M. (2001), "Mobility of S&E Students and Professional Scientists and Engineers", Paper presented at the Fifth Inter-American Workshop on Science and Engineering Indicators, Montevideo, Uruguai, 15-18 de Outubro, 2001, pp. 5-8, 11-17.
- Kajibanga, V. (2000), "Ensino superior e dimensão cultural de desenvolvimento : reflexões sobre o papel do ensino superior em África", Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, pp. 3-18.
- Keely, C. (1986), "Return of Talent Programs: Rationale and Evaluation Criteria for Programs to Ameliorate a «Brain Drain»", *International Migration*, Vol 23, n° 1, pp 179-95.
- Khadria, B. (2001), "Shifting paradigms of globalization: The twenty-first century transition towards generics in skilled migration from India", *International Migration*, Vol 39, n° 5, pp 45-71.
- Lee, J. (2001), "Education for Technology Readiness: Prospects for Developing Countries", *Journal of Human Development*, Vol. 2, n° 1, pp. 115-151.
- Logan, B. (1992), "The Brain Drain of Professional, Technical and Kindred Workers from Developing Countries: Some lessons from the Africa-US Flow of Professionals (1980-1989)", *International Migration*, vol. 30, n.º 3/4, pp. 289-312.
- Meyer, J.-B. (2001), "Network Approaches versus Brain Drain: Lessons from the Diaspora", *International Migration*, Vol. 39, N° 5, pp. 91-110.
- Ministère de L'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (1999), "Rapport sur les Études Doctorales", Governo da França: Paris. Consultar URL : <http://www.recherche.gouv.fr/formation>
- Ministério da Educação e Valorização de Recursos Humanos (2003), "Balanço da Cooperação – ano 2003", Praia: Governo de Cabo Verde.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (2002), "Programa Integrado de Cooperação", Lisboa: MNE.
- Moock, J. L. (1984), "Overseas Training and national development objectives in Sub-Saharan Africa", *Comparative Education Review*, vol. 28, n.º2, pp. 221-240.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2002), "Student Financing of Graduate and First-Professional Education, 1999–2000, Profiles of Students in Selected Degree Programs and Their Use of Assistantships", Washington DC: U.S. Department of Education, pp. 18-20.
- NSF, Division of Science Resource Statistics (2000), "Science and Engineering Indicators 2000", Cap. IV – *Higher Education in Science and Engineering*, Arlington, VA, EUA: NSF.
- Observatoire permanent de la Coopération française (OCF) (1998), "Rapport 1998", Paris: Éditions Karthala.

- OCDE (2003), "Education at a glance – OECD Indicators", *Cap. C- Access to Education, Participation and Progression*, Paris: OCDE.
- OCDE (2002a), "OECD online Education Database", Paris: OCDE - consultar URL: <http://www.oecd.org>.
- OCDE (2002b), "Education at a glance – OECD Indicators", *Cap. C- Access to Education, Participation and Progression* Paris: OCDE.
- OCDE (2000), "Development Co-operation – 1999 Report", *The DAC Journal*, Paris:OCDE, pp. 51.
- OCES (2004), "O Sistema do Ensino Superior em Portugal", Lisboa: Ministério da Ciência e Ensino Superior.
- Diário de Notícias (2003), "1061 estudantes colocados por regime especial", Oliveira, J., 7 de Novembro, pp. 23.
- Oomen, T. (1989), "India: «brain drain» or the migration of talent?", *International Migration*, Vol. 27, N° 3, pp. 411-425.
- Papageorgiou, C. (2003), "Distinguishing between the effects of Primary and Post-Primary Education on Economic Growth", *Review of Development Economics*, Vol. 7, nº 4, pp. 622.
- Peixoto, J. (1999), "A Mobilidade Internacional dos Quadros - Migrações Internacionais, Quadros e Empresas Transnacionais em Portugal", Oeiras, Celta Editora, pp. 1, 29-30.
- Pires, J. (1992), "Return and Reintegration of Qualified Nationals from Developing Countries Residing Abroad: The IOM Programme Experience", *International Migration*, vol. 30, n.º 3/4, pp. 353-375.
- Pires, M., Kassimir R. e Brhane M. (1999), "Investing in Return – Rates of Return of African Ph.D's Trained in North America", Nova Iorque: Social Science Research Council, pp. 5, 8-11, 16-20, 22-38.
- PNUD (2004), "Relatório de desenvolvimento humano", Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 127-275.
- Prewitt, K. (2003), "African Universities, International Donors and the Public Good", *International Higher Education*, nº 32, Verão 2003, Boston College Center for International Higher Education – Internet: www.bc.edu/bc_org/avp/cihe.
- Psacharopoulos, G. (1991), "Higher education in developing countries: the scenario of the future", *Higher Education*, vol. 21, pp. 3-9.
- Sako, S. (2003), "La fuite des cerveaux et le développement de l'Afrique", *Bulletin d'informations de l' ACBF*, vol. 3, 3.º trimestre 2003, Harare (Zimbabué): ACBF - Fondation pour le renforcement des capacités en Afrique, pp. 5-10.
- Sawyer, A. (2002), "Challenges facing African Universities. Selected Issues.", Accra, Gana: Association of African Universities, pp. 9-13, 16-21, 25, 27-33.
- SEF (2002), "Relatório Annual – 2002", Lisboa: Ministério da Administração Interna.
- SEF (2001), "Relatório Annual – 2001", Lisboa: Ministério da Administração Interna.
- SEF (2000), "Relatório Annual – 2000", Lisboa: Ministério da Administração Interna.
- Sen, A. (1997), "Editorial: Human Capital and Human Capability", *World Development*, vol. 25, pp. 1959-1961.

LISTA DE BIBLIOGRAFIA

- Sianesi, B. e Van Reenen, J. (2000), "The returns to education: a review of the macro-economic literature", Londres: Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science, pp. 3-5, 22-23.
- Thomas-Hope, E. (1999), "Return Migration to Jamaica and its development potential", *International Migration*, vol. 37, n.º 1, pp. 183-207.
- Todaro, M., Smith, S. (2000), "Economic development", 7th ed., Nova Iorque: Addison Wesley Longman.
- Torres, A. (2000), "Concepções do desenvolvimento – incertezas e interrogações", *Seminário "Cultura do desenvolvimento, cultura e desenvolvimento, desenvolvimento da cultura"*, Lisboa, 19 de Outubro de 2000, pp. 1-14.
- Tremblay, K. (2002) "Student mobility between and towards OECD countries: a comparative analysis", in: OCDE, *International Mobility of the Highly Skilled*, Paris: OCDE, pp. 39-67.
- UKCOSA e CEC (2000), "Student Mobility on the map – Tertiary Education Interchange in the Commonwealth on the Threshold of the 21st century", Londres: UKCOSA, pp. 17, 41-60.
- UIS (2001), "Education Statistics 2001 - Statistics and indicators on education for school years 1998/99 for the sub-Saharan Africa region", Paris: UNESCO, pp. 10-4, 84-90, 96-109.
- UIS/ OCDE (2002), "Financing Education - Investments and Returns. Executive Summary", Paris: UNESCO/ OCDE, pp. 5-18.
- UNESCO (2004), <http://portal.unesco.org/education>, UNESCO.
- UNESCO (1999), "Study abroad 2000-2001", Paris: UNESCO, pp. 242.
- UNESCO (1997), "International Standard Classification of Education – ISCED 1997", *UNESCO General Conference – 29th session, Paris, November 1997*.
- UNESCO & BRENDA (2003), "Recent developments and future prospects of higher education in sub-Saharan Africa in the 21st century", *Meeting of Higher Education Partners, Paris, 23-25th June*, Paris: UNESCO, pp. 4-13.
- Van Den Bor, W. e Shute, J. (1991), "Higher education in the Third World: status symbol or instrument for development?", *Higher Education*, vol. 22, pp.1-15.

LISTA DE BIBLIOGRAFIA

- Aguessi, H. (1980), "Visões e percepções tradicionais", in Alpha I. Sow et Alli, *Introdução à cultura africana*, Luanda, INALD, pp.110-111.
- Banco Mundial (2000), "Entering the 21st century - World Development Report 1999/2000", Nova Iorque: Oxford University Press, 2000.
- Banco Mundial (1998a), "World Development Indicators 1998. CD-ROM.", Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial, (1998b) "World Development Report", Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial (1997a), "World Development Indicators 1997", Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial (1997b), "World Development Report", Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial (1993), "World Development Report", Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Barro, R. (1991), "Economic growth in a cross section of countries", *Quarterly Journal of Economics*, 106, pp. 407-443.
- Barro, R. e Lee, J. W. (1994a), "Sources of Economic Growth", *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 40, pp.1-46.
- Barro, R. e Lee, J. (1994b), "Data Set for a Panel of 138 Countries", Harvard University, Cambridge, Mass., Janeiro. Mimeo.
- Benhabib, J. e Spiegel, M. (1994), "The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country Data", *Journal of Monetary Economics*, 34, pp.143-173.
- Bovenkerk, F. (1974), "The Sociology of return migration: a bibliographic essay", Publications of the research group on European Migration Problems, 20, The Hague: Martinus Nijhoff.
- Cameron, G., Proudman, J. and Redding, S. (1998), "Productivity Convergence and International Openness", Chapter 6 in (eds.), Proudman, J and Redding, S., *Openness and Growth*, Londres: Bank of England.
- Carrington, W. e Detragiache, E. (1999), "How Extensive is the Brain Drain?", *Finance and Development*, June 1999, Washington DC: International Monetary Fund.
- Charum, J. e Meyer, J.B. (1998), "Hacer ciencia en un mundo globalizado : La diáspora científica colombiana en perspectiva", Colômbia : Tercer Mundo Editores.
- Fundação Gomes Teixeira (1996), "Contributos para a revitalização da universidade em Angola", Porto: Publicações da Universidade do Porto, pp. 49-66.
- García Guadilla, C. (1998), "Situación y Principales Dinámicas de Transformación de la Educación Superior en América Latina", Caracas: UNESCO/CRESALC.
- Gemmell, N. (1996), "Evaluating the Impacts of Human Capital Stocks and Accumulation on Economic Growth: Some New Evidence", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 58, pp.9-28.
- Higher Education Statistical Agency (1999), "Students in higher education institutions", Chetelnham: HESA.

- Krueger, A. e Lindahl, M. (1998), "Education for growth: why and for whom?", mimeo, Princeton University.
- Mankiw, N. G., Romer, D. e Weil, D. N. (1992), "A Contribution to the Empirics of Economic Growth", *Quarterly Journal of Economics*, pp.407-437.
- Mingat, A. e Psacharopoulos, J. (1984), "Unit cost of Public Education by levels", World Bank Staff Working Paper, Banco Mundial.
- Morin, E. (2000), "Les sept savoirs nécessaires à l' education du future", Paris: Seuil.
- Musisi, N. B. e Muwanga, N. (2001), "Makerere University in Transition, 1993-2000: Opportunities and Challenges", Oxford : J. Currey; Kampala : Fountain Publishers
- National Center for Education Statistics (NCES) (2000), "National Postsecondary Student Aid Study 1999-2000", Washington DC: U.S. Department of Education.
- NSF, Division of Science Resource Statistics (2001), "Science and Engineering Doctorate Awards: 1999", Arlington, VA, EUA: NSF.
- NSF, Division of Science Resource Statistics (1999), "Science and Engineering Doctorate Awards: 1997", Arlington, VA, EUA: NSF.
- OIT (1998), "World Employment Report 1998", Geneva: OIT.
- OMC (1998), "Education Services – background note of the secretariat", mimeo, Council for Trade in Services, OMC, S/C/W/49, (98-3691), 23 de Setembro: pp. 1-26.
- PNUD (2001), "Relatório de desenvolvimento humano", Nova Iorque: Oxford University Press.
- Sen, A. (1985), "Commodities and Capabilities". Amsterdam: North Holland.
- Sen, A. (1983), "Development: which way now?", *Economic journal*, vol. 93.
- Slawon, M. (1998), "The factors influencing Non-return of African Graduate students in the United States: The study of reverse transfer of Human Capital", Ed. D. dissertation, North Carolina State University.
- Smith, A. (1975), "The theory of moral sentiments (1790)", ed. D. D. Raphael e A. L. Macfie Oxford: Clarendon Press.
- Smith, A. (1976), "An Inquiry into the nature and causes of the Wealth of nations (1776)", ed. A. S. Skinner, vol. 1, p.2, Oxford: Clarendon Press.
- Social Science Research Council (1998), "Rate of return survey", Nova Iorque: Social Science Research Council.
- Statisches Bundesamt Wiesbaden (2000), "Prüfungen an Hochschulen", Reihe 4.2, Fachserie 11, Wiesbaden: Governo da ex-República Federal Alemã.
- Subbarao, K., Raney, L., Dundar, H., e Haworth, J. (1994), "Women in Higher Education: Progress, Constraints, and Promising Initiatives", World Bank Discussion Paper No. 244, Washington DC: Banco Mundial.
- Tedega, P. (1998), "Enseignement Supérieur en Afrique Noire Francophone. La Catastrophe?", Paris: P.U.S.A.F./Harmatan.
- UNESCO (1999), "Foreign Students at the tertiary level for all host countries that have reported data, for 1990, 1995, 1996 and 1997", Informação não publicada.

UNESCO (vários anos), "Statistical Yearbook", Paris: UNESCO.

UNESCO & BREDA (1997), "Declaration et Plan d' Action sur L' Enseignement Supérieur en Afrique. Consultation de la région Afrique préparatoire a la conference Mondiale sur L' Enseignement Supérieur", Dakar (Senegal), 1 a 4 de Abril de 1997, Paris:UNESCO.

US Immigration and Naturalization Service (INS) (2000), "Characteristics of Speciality Occupation Workers (H-1B)", Washington: Immigration and Naturalization Service.

Vertovec, S. (2002), "Transnational networks and skilled labour migration", apresentado na conferência: "Landenburger diskurs «Migration»", *Landenburg, 14-15th February, 2002*.

Anexo I - Classificação regional dos países em desenvolvimento e países da OCDE de acordo com o PNUD (2004)

A) Países em desenvolvimento

<i>Países Árabes</i>	<i>Ásia e Pacífico</i>	<i>América Latina e Caraíbas</i>	<i>Europa do Sul</i>	<i>África Subsariana</i>
Arábia Saudita	Ásia oriental e Pacífico	Antígua e Barbuda	Chipre	África do Sul
Argélia	Brunei	Argentina	Turquia	Angola
Barém	Camboja	Baamas	<i>(2 países e áreas)</i>	Benim
Catar	Coreia do Norte	Barbados		Botswana
Djibuti	Coreia do Sul	Belize		Burkina Faso
Egipto	China	Bolivia		Burundi
Emiratos Árabes Unidos	Fidji	Brasil		Cabo Verde
Iémen	Filipinas	Chile		Camarões
Iraque	Hong Kong, China (RAE)	Colômbia		Chade
Jordânia	Ilhas Marshall	Costa Rica		Comores
Kuwait	Ilhas Salomão	Cuba		Congo
Líbano	Indonésia	Dominica		Congo, Rep. Dem.
Líbia	Laos	El Salvador		Costa do Marfim
Marrocos	Malaísia	Equador		Eritreia
Omã	Mianmar	Granada		Etiópia
Síria	Micronésia	Guatemala		Gabão
Somália	Mongólia	Guiana		Gâmbia
Sudão	Nauru	Haiti		Gana
Territórios Ocupados da Palestina	Palau	Honduras		Guiné
Tunísia	Papua Nova Guiné	Jamaica		Guiné Bissau
<i>(20 países ou áreas)</i>	Quiribáti	México		Guiné Equatorial
	Samoa Ocidental	Nicarágua		Lesoto
	Singapura	Panamá		Liberia
	Tailândia	Paraguai		Madagascar
	Timor Leste	Peru		Malawi
	Tonga	República Dominicana		Mali
	Tuvalu	Santa Lúcia		Maurícias
	Vanuatu	São Cristóvão e Nevis		Mauritânia
	Vietname	São Vicente e Granadinas		Moçambique
	<i>(28 países ou áreas)</i>	Suriname		Namíbia
	Ásia do Sul	Trindade e Tobago		Níger
	Afganistão	Uruguai		Nigéria
	Bangladeche	Venezuela		Quênia
	Butão	<i>(33 países e áreas)</i>		República Centro-Africana
	Índia			Ruanda
	Irão			São Tomé e Príncipe
	Maldivas			Senegal
	Nepal			Serra Leoa
	Paquistão			Seychelles
	Sri Lanka			Suazilândia
	<i>(9 países e áreas)</i>			Tanzânia
				Togo
				Uganda
				Zâmbia
				Zimbábue
				<i>(45 países ou áreas)</i>

B) Países da OCDE

Figura 1 - Distribuição dos estudantes estrangeiros matriculados no ensino superior da países da OCDE por país de origem, 2003

OCDE		Países OCDE de rendimento elevado*	
Alemanha		Alemanha	
Austrália		Austrália	2,3
Áustria		Áustria	0,6
Bélgica	4,7	Bélgica	1,1
Canadá	11,3	Canadá	2,4
Coreia do Sul	34,9	Coreia do Sul	2,4
Dinamarca	37,3	Dinamarca	3,7
Eslováquia	37,3	Espanha	1,3
Espanha	57,3	Estados Unidos	1,3
Estados Unidos	48,0	Finlândia	1,1
Finlândia	59	França	14,9
França	94,3	Grécia	3,3
Grécia	94,3	Holanda	1,4
Holanda	81	Irlanda	2,3
Hungria	94,3	Islândia	2,3
Irlanda	73,2	Itália	9,1
Islândia	73,2	Japão	2,1
Itália	27,7	Luxemburgo	3,3
Japão	18,8	Noruega	1,3
Luxemburgo	35,9	Nova Zelândia	1,3
México	35,9	Portugal	0,4
Noruega	61,2	Reino Unido	2,7
Nova Zelândia	18,7	Suécia	0,4
Polónia	45,9	Suíça	0,4
Portugal	45,9	(24 países ou áreas)	
Reino Unido	74,3		
República Checa	11,3		
Suécia	40,2		
Suíça	35,0		
Turquia	35,0		
(30 países ou áreas)			

Fonte: OCDE Education Database, in Thornley, 2004.
 * Alguns países não correspondem ao somatório das colunas à sua direita, já que em algumas das regiões existem países que também pertencem à OCDE.
 † No caso de Portugal, os dados referem-se a 2000 (OCDE Education Database), já que não são estatísticas disponíveis para o país.

Anexo II - Distribuição dos estudantes estrangeiros inscritos no ensino superior de países da OCDE pelas regiões de origem, 1998.

Países de destino OCDE	Regiões de Origem				
	Total países extra-OCDE	África	Ásia/Oceânia	América do Sul	Europa (extra-OCDE)
Alemanha	43,7	9,3	35,9	2,3	0,7
Austrália	81,6	2	73,8	0,5	1,3
Áustria	34,4	3,5	14	1,1	17,3
Bélgica	37,2	15,4	18,1	2,4	1,9
Canadá	57,9	15,5	39,4	3,1	2,7
Coreia	68,8	1,3	80,3	1,3	3,2
Dinamarca	58	2,3	12	1,1	20,5
Espanha	34,3	10,3	3,9	14,9	4,2
EUA	61	4,8	65	5,3	2,7
Finlândia	64,1	14,2	23,6	1,4	27,3
França	73,2	43,1	11,2	2,3	3,8
Irlanda	27,7	4,4	23,1	0,1	2,5
Islândia	18,6	0,5	6,7	3,1	24,2
Itália	35,5	10,4	14,2	3,3	7
Japão	61,7	1	92,3	1,3	0,9
Luxemburgo	15,7	1,1	0,2	0,4	1,8
Noruega	45,5	10,5	19,1	2,7	17
Nova Zelândia	78,5	1,1	84,4	0,8	0,7
Portugal	75,9	55,5	1,7	16,8	—
Reino Unido	40,2	7,1	34,2	1,2	3,3
Suécia	36,9	3,4	18,7	3	23
Suíça	27,3	5,8	6,9	3	5,8

Fonte: OECD Education database, in Tremblay, 2002

Nota: 1) A primeira coluna não corresponde ao somatório das colunas à sua direita, já que em algumas das regiões existem países que também pertencem à OCDE.

2) No caso de Portugal, os dados referem-se a 2000 (OECD Education database), único ano com estatísticas disponíveis para o país.

Anexo III - Distribuição dos estudantes inscritos por nível de ensino superior na África Subsariana (CITED), 1998

País	Total	Distribuição por nível CITED (%)		
		Nível 5A	Nível 5B	Nível 6
Angola	8 337	100	.	.
Benim	16284	80	20	0
Botsuana	5 532	92	8	0
Burundi	5 037	91	9	.
Camarões	649	61	39	.
Costa do Marfim	96 681	53	42	5
Jibiuti	175	28	72	.
Eritreia	3 994	100	.	.
Etiópia	52 305	100	.	0
Gabão	7 473	74	26	0
Lesoto	4 046	79	21	.
Libéria	20 804	100	.	.
Madagáscar	31 013	80	16	4
Malawi	3 179	100	.	.
Mali	18 662	95	5	./.
Ilhas Maurícias	7 559	42	57	1
Namíbia	11 209	22	78	0
Uganda	40 591	49	47	4
República Centro-Africana	6 229	91	9	.
Rep. Dem. do Congo	**60 341	79	20	**1.7
Tanzânia	18 867	65	34	2
Ruanda	5 678	91	9	.
Senegal	29 303	95	5	./.
Serra Leoa ^{a)}	6 744	24	76	.
Suazilândia	4 880	82	19	.
Chade ^{a)}	5 901	89	7	4
Togo	15 028	100	0	./.
Zâmbia	22 701	58	41	1
TOTAL	509202	2120	660	21

Nota: a) Dados de 1999

(*) Estimativa nacional

(**) Estimativa do UIS

(./.) - Incluído no nível 5A

(.) - informação não disponível

Fonte: UIS, 2001

Anexo IV - Distribuição dos licenciados na África Subsariana por área de estudo, 1998

País	N.º Total de licenciados	Distribuição dos licenciados por área de estudo (%)								
		Programas Gerais	Educação	Ciências Sociais, Humanidades e Artes	Ciência	Engenharia	Agricultura	Saúde e Serviços Sociais	Serviços	Outros
África do Sul	103796	-	36	43	6	6	1	7	1	-
Benim	1000	-	1	47	27	14	2	8	-	-
Botsuana	1366	-	33	44	18	4	1	-	-	-
Camarões	246	-	-	90	10	-	-	-	-	-
Jibuti	59	-	-	100	-	-	-	-	-	-
Eritreia	823	-	7	62	13	7	10	1	-	-
Etiópia	8555	-	23	36	6	8	17	11	-	-
Gabão	2499	-	8	66	19	3	2	2	-	-
Libéria	1190	-	15	63	4	-	1	-	-	17
Madagáscar	5981	-	3	66	15	5	1	9	1	-
Uganda	10919	-	41	36	13	5	1	2	2	-
Tanzânia	3922	19	6	39	2	24	7	3	0	-
Serra Leoa ^{a)}	6236	-	68	21	2	1	5	3	1	-
Togo	4463	-	2	84	7	1	2	5	-	-

Nota - a) dados de 1999

Fonte: UIS, 200

Anexo V - Programas de atribuição de bolsas para estudantes internacionais com o financiamento do Governo britânico, 1997/1998

Programas de Bolsas	N.º de Bolseiros e custos dos programas	Ano lectivo 1987/1988	Ano lectivo 1997/1998	% de crescimento 1987/1988 a 1997/98 ^{a)}	Fontes de Financiamento
"The Commonwealth Scholarship and Fellowship plan (CSFP)"	Novos	384	318	-17	DfiD, FCO e diversos governos da Commonwealth
	Em contínuo	524	696	33	
	Total	908	1014	12	
	Custo (Euros)	12.6 milhões ^{c)}	16.7 milhões	32	
"Shared Scholarsips" ^{b)}	Total	142	184	30	DfiD e universidades do Reino Unido
	Custo (Euros)	1.38 milhões	871586 tbc	-37	
"Technical Co-operation training programme"	Novos	6264	1698	-73	DfiD
	Em contínuo	5328	1602	-70	
	Total	11592	3300	-72	
	Custo (Euros)	100 milhões ^{c)}	44 milhões	-56	
"Overseas Research Students Awards" (ORSAS)	Total	1873	2138	14	DfEE (para estudantes no Reino Unido e em países terceiros)
	Custo (Euros)	8.1 milhões	15.3 milhões	89	
Bolsas Chevening	Novos	750	2050	173	DfiD, FCO-privado
	Em contínuo	650	2170	234	
	Total	1400	4220	201	
	Custo (Euros)	8.7 milhões	49 milhões	467	
Bolsas British Council	Novos	595	91	-85	British Council
	Em contínuo	447	119	-73	
	Total	1042	210	-80	
	Custo (Euros)	4.9 milhões	1.3 milhões	-72	
Total ^{a)}	Novos	7993	4157	-48	Governo Britânico
	Em contínuo	6949	4587	-34	
	Total	16957	11066	-35	
	Custo (Euros)	136 milhões	127.7 milhões	-6	

Nota: a) Cálculos realizados com base nas estatísticas da HESA in UKCOSA e CEC (2000);

b) Dados indisponíveis sobre as despesas com a gestão e o n.º de bolseiros que transitam do ano lectivo anterior;

c) Não estão incluídas as despesas com a gestão;

- Foram omitidos deste quadro os programas British Marshall Scholarships e Fullbright scholarships - também financiados pelo governo britânico - porque se destinam exclusivamente a financiar os estudantes dos EUA no Reino Unido.

- tbc - dados por confirmar.

Fonte: HESA, 1999, in UKCOSA e CEC (2000)

Anexo VI - Distribuição das fontes de financiamento dos estudantes estrangeiros nos EUA por nível de ensino superior, 2003

Principais fontes de financiamento	% Licenciados/Bacharéis^{a)}	% Formação Avançada^{b)}	% Outros^{c)}
Fundos Pessoais	78,4	50,7	63,7
Universidade dos EUA	9,3	38,3	7,2
Governo/Universidade do país	2,5	2,8	4,7
Patrocinador privado dos EUA	0,3	0,8	0,5
Patrocinador privado estrangeiro	3,3	1,5	2,1
Instituição Empregadora	4,7	1,9	1,7
Outros fundos	0,3	1,2	16,4
Governo dos EUA	0,1	0,4	0,4
Organização Internacional	1,1	2,2	3,3

Nota: a) Esta categoria denomina-se "undergraduate" nos países anglo-saxónicos e inclui cursos de 3-4 anos que conferem o diploma "Bachelors degree".

b) Nesta categoria ("graduate"), inserem-se os estudantes em cursos de especialização ("Masters") e doutoramento.

c) Nesta categoria incluem-se os estudantes de outro tipo de cursos de ensino superior, como os cursos profissionais.

Fonte: IIE, 2003

Anexo VII - Fontes de financiamento dos doutorados Africanos que estudaram nos EUA, 1986 - 1996.

Fontes de Financiamento	TOTAL Doutorados (N.º)	%Total ^{a)}
Canadá		
IDRC	45	..
Canadian Commonwealth	5	..
CIDA	9	..
CRSP's	4	..
EUA		
AFGRAD	205	25
Fullbright	132	15
Fundações	21	2
Outras Agências do Governo dos EUA	47	7
Ambos países ^{a)}		
Governo do país de origem	67	8
Fundos pessoais	46	6
Universidades	261	32
JJWBGSP	19	2
Empréstimos	5	..
Agências das Nações Unidas	8	..
Outros	12	3

Nota: A identificação das instituições referidas é fornecida no glossário
a) Os dados sobre a percentagem do total referem-se apenas aos EUA, devido à escassez de dados sobre o Canadá. Apenas o n.º de doutorados resulta da soma dos dois países.

Fonte: Social Science Research Council, 1998, in Pires et al., 1999.

Anexo VIII - Áreas científicas de formação de acordo com a classificação ISCED 1997

ÁREA DE FORMAÇÃO	SUB-ÁREA	
EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES/FORMADORES E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMADORES CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ARTES E HUMANIDADES	ARTES	BELAS-ARTES ARTES DO ESPECTÁCULO AUDIOVISUAIS E PRODUÇÃO DOS MEDIA DESIGN ARTESANATO
	HUMANIDADES	RELIGIÃO E TEOLOGIA LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS LÍNGUA E LITERATURA MATERNA FILOSOFIA, HISTÓRIA E CIÊNCIAS AFINS
CIÊNCIAS SOCIAIS, COMÉRCIO E DIREITO	CIÊNCIAS SOCIAIS E DO COMPORTAMENTO	CIÊNCIAS SOCIAIS E DO COMPORTAMENTO
	INFORMAÇÃO E JORNALISMO	JORNALISMO BIBLIOTECONOMIA, ARQUIVO E DOCUMENTAÇÃO (BAD)
	CIÊNCIAS EMPRESARIAIS	COMÉRCIO MARKETING E PUBLICIDADE FINANÇAS, BANCA E SEGUROS CONTABILIDADE E FISCALIDADE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO SECRETAR E TRABALHO ADMINISTRATIVO ENQUADRAM NA ORGANIZAÇÃO/EMPRESA
	DIREITO	DIREITO
CIÊNCIAS	CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS DA VIDA
	CIÊNCIAS FÍSICAS	CIÊNCIAS FÍSICAS
	MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA	MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA
	INFORMÁTICA	CIÊNCIAS INFORMÁTICAS INFORMÁTICA NA ÓPTICA DO UTILIZADOR
ENGENHARIA INDÚSTRIAS TRANSFORMADORAS E CONSTRUÇÃO	ENG E TÉCNICAS AFINS	METALURGIA E METALOMECÂNICA ELECTRICIDADE E ENERGIA ELECTRÓNICA E AUTOMAÇÃO ENGENHARIA QUÍMICA CONSTRUÇÃO E REPARAÇÃO DE VEÍCULOS A MOTOR
	INDÚSTRIAS TRANSFORMADORAS	INDÚSTRIAS ALIMENTARES TÊXTIL, VESTUÁRIO, CALÇADO E COURO MATERIAIS (madeira, cortiça, papel, plástico, vidro e outros) INDÚSTRIAS EXTRACTIVAS
	ARQUITECTURA E CONSTRUÇÃO	ARQUITECTURA E URBANISMO CONSTRUÇÃO CIVIL
AGRICULTURA	AGRICULTURA, SILVICULTURA E PESCAS	PRODUÇÃO AGRÍCOLA E ANIMAL FLORICULTURA E JARDINAGEM SILVICULTURA E CAÇA PESCAS
	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS	CIÊNCIAS VETERINÁRIAS

Anexo IX - Bolseiros do IPAD (reunião de Angola por área de estudo, curso e
 (cont. Quadro)

SAÚDE E PROTECÇÃO SOCIAL	SAÚDE	MEDICINA SERVIÇOS DE SAÚDE ENFERMAGEM CIÊNCIAS DENTÁRIAS
	SERVIÇOS SOCIAIS	SERVIÇOS DE APOIO A CRIANÇAS E JOVENS TRABALHO SOCIAL E ORIENTAÇÃO
SERVIÇOS	SERVIÇOS PESSOAIS	HOTELARIA E RESTAURAÇÃO TURISMO E LAZER DESPORTO
	SERVIÇOS DE TRANSPORTE	SERVIÇOS DE TRANSPORTE
	PROTECÇÃO DO AMBIENTE	PROTECÇÃO DO AMBIENTE
	SERVIÇOS DE SEGURANÇA	PROTECÇÃO DE PESSOAS E BENS SEGURANÇA E HIGIENE NO TRABALHO SEGURANÇA MILITAR

Fonte: UNESCO, 1997

Anexo IX - Bolseiros do IPAD nacionais de Angola por área de estudo, curso e nível de ensino, 2002/03 e 2003/04

CURSO	02/03	03/04
LICENCIATURAS		
Agricultura, Silvicultura e Pescas		
Eng. ^a Agronómica	1	2
Arquitectura e Construção		
Arquitectura	1	1
Eng. ^a Civil		1
Ciências Empresariais		
Administração pública	1	1
Gestão de Empresas	1	2
Gestão de Recursos Humanos	1	1
Ciências Físicas		
Química	1	1
Ciências da Vida		
Biologia	3	2
Ciências Sociais e do Comportamento		
Ciência Política	2	2
Economia	1	1
Psicologia	1	1
Relações Internacionais	2	2
Sociologia	2	2
Direito		
Direito	9	9
Educação		
Professor Ensino Básico	4	4
Engenharia		
Eng. ^a Electrotécnica e Computadores	1	1
Eng. ^a Electrotécnica	2	2
Eng. ^a Electrónica e Telecomunicações		1
Eng. ^a Mecânica	1	1
Indústrias Transformadoras		
Eng. ^a de Minas	1	1
Informação e Jornalismo		
Comunicação Social	2	2
Informática		
Eng. ^a Informática	1	3
Informática e gestão de Empresas	3	3

CURSO	02/03	03/04
Saúde		
Análises Clínicas e Saúde Pública	2	2
Enfermagem	3	2
Farmácia	1	1
Medicina	5	6
Total	52	57
MESTRADOS e PÓS-GRADUAÇÕES		
	02/03	03/04
Ciências Empresariais		
Pós-graduação em Marketing e Direc. de Comunicação	1	1
Ciências Sociais e do Comportamento		
Desenvolvimento Social e Económico em África	1	1
Economia Agrária	1	1
Estudos Africanos	2	2
Direito		
Ciências Jurídico-Económicas	1	1
Ciências Jurídicas		1
Humanidades		
História de África	1	1
Total	7	8
DOUTORAMENTOS		
	02/03	03/04
Direito		
Ciências Jurídico-políticas	1	1
Saúde		
Medicina		1
Total	1	2
TOTAL	60	67

Fonte: IPAD

Anexo X - Boleiros do IPAD nacionais de Cabo Verde por área de estudo, curso e nível de ensino, 2002/03 e 2003/04

CURSO	02/03	03/04
LICENCIATURAS		
Agricultura, Silvicultura e Pescas		
Eng. ^a Agronómica	2	2
Arquitectura e Construção		
Arquitectura	7	5
Arquitectura e Planeamento Urbano		1
Artes		
Artes Plásticas e Pintura	1	1
Ciências Empresariais		
Administração Pública e Autárquica	10	8
Auditoria e Fiscalidade		1
Comércio Internacional	1	1
Comunicação empresarial	1	1
Comunicação e Administração		1
Contabilidade e Administração	4	3
Contabilidade e Auditoria	2	2
Gestão e Administração Pública	3	4
Gestão Comercial e de Produção	1	1
Gestão de Empresas	9	10
Gestão e Eng. ^a Industrial	1	1
Gestão de Recursos Humanos	2	2
Gestão e Planeamento de Turismo	1	1
Publicidade e Marketing	1	1
Ciências Físicas		
Eng. ^a Física	1	1
Eng. ^a Geológica		1
Química	1	2
Ciências da Vida		
Biología	2	2
Bioquímica		1
Ciências Sociais e do Comportamento		
Antropologia	3	1
Ciência Política	1	1
Ciência Política e Relações Internacionais	1	
Economia	4	6
Geografia e Planeamento	3	3
Gestão do Território	1	1
Psicologia	2	2

CURSO	02/03	03/04
Relações Internacionais	4	3
Sociologia	3	1
Direito		
Direito	9	5
Educação		
Ciências da Educação	2	2
Educação	1	
Engenharia		
Eng. ^a Eletrotécnica de Computadores	1	1
Eng. ^a Electrónica e de Telecomunicações	1	1
Eng. ^a Química	1	1
Eng. ^a Sistemas das Telecomunicações e Electrónica	1	2
Humanidades		
Filosofia	1	1
História	1	1
Línguas e Lit Modernas	3	3
Linguística	1	1
Línguas e Secretariado	1	1
Tradução	3	2
Indústrias Transformadoras		
Eng. ^a Alimentar	3	2
Informação e Jornalismo		
Comunicação Social	4	4
Informática		
Eng. ^a Informática e Computadores	1	1
Eng. ^a Informática	4	3
Informática e Gestão	1	1
Matemática e Estatística		
Matemática	4	5
Matemática Aplicada	1	2
Matemática aplicada à Economia e à Gestão	2	3
Saúde		
Ciências da Nutrição	1	
Medicina	10	11
Medicina Dentária	1	1
Optometria - Ciências da Visão	1	2
Reabilitação Psicomotora		1
Serviços Pessoais		
Recreação lazer e Turismo	1	1

CURSO	02/03	03/04
Turismo	3	3
Total	135	132
MESTRADOS E PÓS-GRADUAÇÕES	02/03	03/04
Ciências Físicas		
Clima e Ambiente Atmosférico	2	2
Geociências		1
Química	1	1
Ciências Empresariais		
Gestão de Riscos e Derivados	1	
Ciências Sociais e do Comportamento		
Ciência Política	1	1
Desenvolvimento Social e Económico em África	2	
Estudos Africanos	1	1
Direito		
Curso de aperfeiçoamento conducente ao mestrado em Ciências Jurídico-Empresariais	1	1
Ciências Jurídico-políticas	1	1
Educação		
Ciências da Educação		2
Informática		
Investigação Operacional e Eng.ª Sistemas	1	1
Matemática e Estatística		
Estatística e Gestão da Informação	5	6
Serviços Pessoais		
Gestão de Desporto		1
Total	16	18
DOUTORAMENTOS	02/03	03/04
Matemática e Estatística		
Matemática		1
Total		1
TOTAL	151	151

Fonte: IPAD

Anexo XI - Bolseiros do IPAD nacionais da Guiné-Bissau por área de estudo, curso e nível de ensino, 2002/03 e 2003/04

CURSO	02/03	03/04
LICENCIATURAS		
Agricultura, Silvicultura e Pescas		
Eng ^a Agronómica	1	1
Arquitectura e Construção		
Arquitectura	4	4
Eng ^a Civil	3	3
Ciências Empresariais		
Administração Pública	2	2
Contabilidade e Auditoria	4	3
Gestão de Empresas	11	12
Gestão e Administração Pública	4	4
Relações Internacionais	7	9
Ciências da Vida		
Biologia Marinha e Biotecnologia	1	1
Biologia marinha e pescas	1	1
Ciências Sociais e do Comportamento		
Economia	8	9
Gestão de Desenvolvimento e Cooperação Internacional	1	1
Investigação sobre a luta de libertação da Guiné-Bissau	1	
Sociologia	9	9
Sociologia do Trabalho	2	2
Sociologia e Planeamento	1	1
Psicologia	1	1
Direito		
Direito	1	1
Engenharia		
Eng ^a Aeronáutica	1	1
Eng ^a Telecomunicações e Informática	1	1
Eng ^a Telecomunicações e Electrónica	1	1
Eng ^a Electrotécnica e Computadores	3	3
Eng ^a Ambiente	1	1
Humanidades		
Línguas Literaturas Modernas	1	2
Língua e Cultura Portuguesa	1	1
Informação e Jornalismo		

CURSO	02/03	03/04
Jornalismo	1	1
Informática		
Eng ^a Informática	2	2
Matemática e Estatística		
Matemática Aplicada	1	1
Saúde		
Medicina	4	5
Medicina Dentária	1	1
Radiologia	1	1
Total	81	85
MESTRADOS		
	02/03	03/04
Ciências Empresariais		
Administração e Políticas Públicas	1	1
Ciências Sociais e do Comportamento		
Desenvolvimento Social e Económico em África	1	1
Estudos Africanos	1	1
Desenvolvimento e Cooperação Internacional	1	2
Direito		
Ciências Jurídicas	10	12
Engenharia		
Eng ^a de Recursos Hidricos		1
Eng ^a Electrotécnica e Computadores	1	1
Saúde		
Parasitologia Médica	1	1
Total	16	20
DOCTORAMENTOS		
	02/03	03/04
Direito		
Direito		2
Direito Constitucional	1	1
Total	1	3
Total	98	108

Fonte: IPAD

Anexo XII - Bolsheiros do IPAD nacionais de Moçambique por área de estudo, curso e nível de ensino, 2002/03 e 2003/04

CURSO	02/03	03/04
LICENCIATURAS		
Agricultura, Silvicultura e Pescas		
Eng. ^a Agronómica	3	3
Eng. ^a Florestal	1	
Arquitectura e Construção		
Arquitectura	4	5
Eng. ^a Civil	4	1
Ciências Empresariais		
Administração e Gestão de Empresas	1	1
Auditoria e Fiscalidade	1	1
Comunicação e Relações Públicas	1	1
Gestão	2	2
Gestão e Administração Pública	1	1
Gestão de Empresas	1	2
Publicidade e Design		1
Ciências Físicas		
Eng. ^a Geológica		1
Geologia	1	1
Ciências da Vida		
Biologia	1	
Biologia e Geologia	1	1
Eng. ^a Zootécnica	1	
Ciências Sociais e do Comportamento		
Antropologia	2	1
Ciência Política	1	1
Economia	8	7
Geografia	2	2
Psicologia	1	1
Psicologia Social e Organizações	1	1
Relações Internacionais	2	2
Sociologia	8	9
Ciências Veterinárias		
Medicina veterinária	2	1
Direito		
Direito	9	9
Educação		
Ciências da Educação	2	2
Educação de Infância	1	1

CURSO	02/03	03/04
Ensino de Matemática	1	1
Engenharia		
Eng. ^a Aeronáutica - Negócios Internacionais	1	1
Eng. ^a Aeronáutica	1	1
Eng. ^a Electrotécnica	1	
Eng. ^a Electrotécnica e Telecomunicações	1	2
Eng. ^a Eletrotécnica e de Computadores	4	5
Eng. ^a Telecomunicações e Informática	1	1
Eng. ^a Telecomunicações e Redes		1
Humanidades		
História	1	1
Línguas e Literaturas Modernas	1	
Informação e Jornalismo		
Comunicação Social	1	1
Documentação e arquivística	1	1
Jornalismo	1	1
Informática		
Eng. ^a Informática	1	1
Informática	2	2
Informática e gestão	1	1
Tecnologias de Informação e Comunicação	1	1
Matemática e Estatística		
Estatística e Gestão Informática		1
Matemática		1
Matemática Aplicada à Economia e Gestão	1	1
Protecção Ambiental		
Ecologia	1	1
Eng. ^a do Ambiente	1	1
Saúde		
Ciências farmacêuticas	1	1
Farmácia	1	2
Medicina	6	4
Medicina Dentária	1	1
Serviços Pessoais		



CURSO	02/03	03/04
Direcção Gestão Hoteleira	1	1
Turismo	3	2
Serviços de Transporte		
Eng. ^a de sistemas electrónicos marítimos	2	2
Pilotagem (Navegação)	1	
Total	101	97
MESTRADOS e PÓS-GRADUAÇÕES		
	02/03	03/04
Agricultura, Silvicultura e Pescas		
Zonas Costeiras	1	1
Arquitectura e Construção		
Eng. ^a Civil	1	
Ciências Empresariais		
Pós-graduação Marketing e Gestão	1	
Ciências Físicas		
Ciências Geofísicas-Oceanografia	2	1
Ciências Sociais e do Comportamento		
Desenvolvimento Social e Económico em África	4	
Desenvolvimento e Cooperação Internacional	1	2
Economia Regional em Desenvolvimento Local	1	1
Estudos Africanos	4	7
Sociologia	2	2
Direito		
Curso conducente Mestrado em Ciências Jurídico-Políticas	1	1
Engenharia		
Eng. ^a Mecânica	2	2
Informação e Jornalismo		
Especialização - Ciências Documentais e Arquivo	1	
Total	21	17
DOUTORAMENTOS		
	02/03	03/04
Ciências Sociais e do Comportamento		
Sociologia		1

CURSO	02/03	03/04
Informática		
Eng.ª Electrotécnica e Computadores	1	1
Total	1	2
TOTAL	123	116

Fonte: IPAD

Anexo XIII - Bolsiros do IPAD nacionais de S. Tomé e Príncipe por área de estudo, curso e nível de ensino, 2002/03 e 2003/04

CURSO	02/03	03/04
LICENCIATURAS		
Agricultura, Silvicultura e Pescas		
Eng ^a Agronómica	1	1
Arquitectura e Construção		
Arquitectura	2	2
Ciências Empresariais		
Gestão	1	1
Organização e Gestão de Empresas	3	3
Ciências Sociais e do Comportamento		
Economia	5	5
Psicologia	1	2
Psicologia social e das Organizações	1	1
Relações Internacionais	5	6
Sociologia	4	4
Direito		
Direito	5	6
Engenharia		
Eng ^a civil	1	1
Eng. ^a Electrónica e Computadores	1	1
Eng. ^a Electrotécnica e Telecomunicações	2	2
Eng ^a Quimica	2	2
Humanidades		
Filosofia	1	1
Informática		
Eng ^a Informática	2	2
Informática e Gestão	1	1
Matemática e Estatística		
Matemática	2	2
Saúde		
Medicina	4	4
Serviços Pessoais		
Gestão Hoteleira	1	1
Total	45	48
MESTRADOS e PÓS-GRADUAÇÕES	02/03	03/04

CURSO	02/03	03/04
Ciências da Vida		
Biologia Marinha e Gestão Recursos Marinhos		1
Ciências Sociais e do Comportamento		
Desenvolvimento e Cooperação Internacional	1	1
Humanidades		
História de África	2	2
Total	3	4
	02/03	03/04
DOUTORAMENTOS		
Ciências Sociais e do Comportamento		
Sociologia Económica e das Organizações		1
Total	0	1
TOTAL	48	53

Fonte: IPAD

Anexo XIV - Bolseiros do IPAD por área de estudo e País, ano lectivo 1998/1999



CURSO/PAÍS	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	S. Tomé e Príncipe	Total PALOP
Agricultura, Silvicultura e Pescas	2		1	1	-	4
Arquitectura e Construção	4	15	5	3	2	29
Artes	3	-	-	-	-	3
Ciências Empresariais	8	15	25	4	7	59
Ciências Físicas	1	-	-	2	1	4
Ciências da Vida	2	4	2	-	-	8
Ciências Sociais e do Comportamento	26	66	55	36	17	200
Ciências Veterinárias	3	-	-	2	-	5
Direito	26	17	10	16	12	81
Educação	4	2	2	1	1	10
Engenharia	14	19	14	18	10	75
Humanidades	3	4	3		3	13
Indústrias Transformadoras	-	-	-	-	-	-
Informação e Jornalismo	7	12	9	1	-	29
Informática	2	9	9	1	5	26
Matemática e Estatística	1	5	1	-	-	7
Protecção Ambiental	-	-	-	-	-	-
Saúde	14	15	3	10	5	47
Serviços Pessoais	-	3	1	-	-	4
Serviços de Transporte	-	-	-	-	-	-
TOTAL	120	186	140	95	63	604

Fonte: IPAD

Anexo XV - Bolseiros do IPAD por área de estudo e País, ano lectivo 2003/2004

CURSO/PAÍS	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	S. Tomé e Príncipe	Total PALOP
Agricultura, Silvicultura e Pescas	2	2	1	4	1	10
Arquitectura e Construção	2	6	7	6	2	23
Artes	-	1	-	-	-	1
Ciências Empresariais	5	37	31	9	4	86
Ciências Físicas	1	8	-	3	-	12
Ciências da Vida	2	3	2	1	1	9
Ciências Sociais e do Comportamento	12	20	27	37	20	116
Ciências Veterinárias	-	-	-	1	-	1
Direito	12	7	16	10	6	51
Educação	4	4	-	4	-	12
Engenharia	5	5	9	13	6	38
Humanidades	1	9	3	1	3	17
Indústrias Transformadoras	1	2	-	-	-	3
Informação e Jornalismo	2	4	1	3	-	10
Informática	6	6	2	6	3	23
Matemática e Estatística	-	17	1	3	2	23
Protecção Ambiental	-	-	-	2	-	2
Saúde	12	15	8	8	4	47
Serviços Pessoais	-	5	-	3	1	9
Serviços de Transporte	-	-	-	2	-	2
TOTAL	67	151	108	116	53	495

Fonte: IPAD

Anexo XVI - Bolseiros do GRICES por país, curso, nível de ensino e instituição de formação, ano lectivo de 2003/2004

País de origem		Nº de Bolsas	Formação	Nível	Instituição
Angola		3	Agronomia	Doutoramento (1) e Mestrado (2)	ISA
		2	Ambiente	Mestrado	U. Coimbra, U. Porto
		1	Clima	Mestrado	U. Évora
		2	Ciências do Mar	Mestrado	U. Algarve
		1	Direito	Doutoramento	U. Coimbra
		1	Eng. ^a Mecânica	Mestrado	IST
		1	Eng. ^a Minas	Mestrado	IST
		1	Farmácia	Doutoramento	U. Coimbra
		1	Física	Doutoramento	U. Lisboa
		1	Gestão	Doutoramento	ISCTE
		2	Matemática	Mestrado	IST e ISEGI
		2	Química	Doutoramento	UBI
		1	Sociologia	Doutoramento	ISCTE
Total	<i>Mestrado</i>	11			
	<i>Doutoramento</i>	8			
	<i>Total</i>	19			
Cabo Verde		1	Agronomia	Doutoramento	ISA
		1	Comunicação	Mestrado	U. Fernando Pessoa
		3	Economia	Mestrado	ISCTE, ISEGI e ISEG
		3	Energia	Doutoramento	IST
		1	Eng. ^a Civil	Mestrado	IST
		1	Física	Doutoramento	IST
		1	Gestão	Mestrado	ISEG
		2	Linguística	Mestrado	U. Lisboa, U. Aveiro
		2	Matemática	Doutoramento	U. Aveiro, U. Évora
		1	Saúde	Mestrado	UNL
		1	Sociologia	Doutoramento	UBI
Total	<i>Mestrado</i>	9			
	<i>Doutoramento</i>	8			
	<i>Total</i>	17			
Guiné-Bissau		1	Agronomia	Mestrado	ISA
		1	Clima	Mestrado	U. Évora

País de origem		Nº de Bolsas	Formação	Nível	Instituição
		1	História	Doutoramento	U. Lisboa
		1	Veterinária	Mestrado	UTL
Total	<i>Mestrado</i>	3	-		
	<i>Doutoramento</i>	1			
	<i>Total</i>	4			
Moçambique		1	Direito	Mestrado	U. Lisboa
		2	Economia	Mestrado e Doutoramento	ISEG, U. de Coimbra
		1	Filosofia	Doutoramento	UCP
		1	História	Doutoramento	U. de Lisboa
Total	<i>Mestrado</i>	2			
	<i>Doutoramento</i>	3			
	<i>Total</i>	5			
S. Tomé e Príncipe		2	Agronomia	Mestrado e Doutoramento	ISA
		1	Ciências da Educação	Mestrado	UTL
		1	Clima	Mestrado	U. Évora
		1	Economia	Mestrado	ISEG
Total	<i>Mestrado</i>	4			
	<i>Doutoramento</i>	1			
	<i>Total</i>	5			
Total dos PALOP	<i>Mestrado</i>	29			
	<i>Doutoramento</i>	21			
		50			

Fonte: GRICES

Anexo XVII - Taxas de retorno dos doutorados africanos na América do Norte por curso e área de estudo, 1986 -1996

Área de Estudo	TOTAL Doutorados (N.º)	Residência conhecida (N.º)	% total	Residência (%)			
				País de origem	África	Am. do Norte	Outros
Educação	308	188	61	57	5	37	1
Engenharia	147	73	50	45	0	49	5
Humanidades	159	109	69	51	3	44	2
Língua/Literatura Estrangeira	30	21	70	38	5	52	5
História	34	24	71	58	0	42	0
Letras	63	42	67	62	2	33	2
Outras	32	22	69	36	5	59	0
Ciências da Vida	587	376	64	63	7	28	2
Agronomia	360	239	66	69	7	23	1
Biologia	138	69	50	62	4	29	4
Ciências da Saúde	88	68	77	44	10	44	1
Ciências Físicas	109	82	75	52	4	39	5
Meteorologia	4	4	100	25	25	50	0
Química	34	23	68	30	9	57	4
Ciências da Computação	9	6	67	83	0	17	0
Geologia	9	6	67	33	0	33	33
Matemática	28	23	82	61	0	39	0
Física	22	17	77	65	0	29	6
Outras	3	3	100	67	33	0	0
Ciências Empresariais	85	52	61	52	2	44	2
Gestão de empresas	25	18	72	27	0	67	6
Comunicação	19	9	47	56	0	44	0
Outras	41	25	61	68	4	28	0
Ciências Sociais	274	196	72	57	8	34	1
Antropologia	25	17	68	70	12	18	0
Economia	62	47	76	64	2	32	2
Ciência Política	51	38	75	44	3	53	0
Psicologia	15	9	60	89	0	11	0
Sociologia	56	40	71	55	15	28	2
Outras	63	45	71	49	9	42	0
Outras Áreas	9	6	67	33	0	67	0

Fonte: Social Science Research Council, in Pires et al., 1999

Anexo XVIII - Taxas de retorno e instituições empregadoras dos doutorados africanos na América do Norte, 1986 - 1996

Instituição Empregadora	TOTAL		Residência conhecida (N.º)	% total	País de origem	Residência (%)		
	Doutorados (N.º)	% total (por instituição)				África	Am. do Norte	Outros
Instituição Governamental	73	9	72	90	82	3	13	3
Organizações Internacionais	31	4	29	94	41	45	10	3
Nações Unidas	12	2	12	100	42	50		8
Banco Mundial	3	-	2	67	50		50	-
Centros de Investigação internacionais	13	2	13	100	7	62	15	15
Organizações nacionais	16	2	16	100	75	6	19	-
Centros de Investigação nacionais	49	6	49	100	90	4	4	2
Sector Privado	60	8	60	100	37	2	53	8
Universidades	541	68	535	99	59	4	35	2
Outros	17	2	17	100	29		71	-

Fonte: Social Science Research Council, 1998, in Pires et al., 1999