



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Gabriella Quevedo dos Santos

**INTERNACIONALIZAÇÃO ABRANGENTE EM PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA INTERNACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE AS
POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES**

Florianópolis

2020

Gabriella Quevedo dos Santos

INTERNACIONALIZAÇÃO ABRANGENTE EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA INTERNACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cibele Barsalini Martins
Coorientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Marietto

Florianópolis
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Gabriella Quevedo dos
Internacionalização abrangente em programas de pós
graduação de excelência internacional: uma análise sobre as
políticas e práticas docentes / Gabriella Quevedo dos
Santos ; orientador, Cibele Barsalini Martins,
coorientador, Márcio Luiz Marietto, 2020.
130 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em
Administração, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Administração. 2. Internacionalização Abrangente. .
3. Políticas e Práticas Docentes.. 4. Programas de Pós
Graduação Stricto Sensu.. I. Martins, Cibele Barsalini .
II. Marietto, Márcio Luiz . III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração.
IV. Título.

Gabriella Quevedo dos Santos

INTERNACIONALIZAÇÃO ABRANGENTE EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA INTERNACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Márcio Luiz Marietto - Presidente
globADVANTAGE – Center of Research in International Business & Strategy
Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Prof.^a Dr.^a Luciane Stallivieri
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Sebastião Ailton da Rosa Cerqueira Adão
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Administração.

Prof. Dr. Rudimar Antunes da Rocha
Coordenador Pró Tempore
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração

Prof.^a Dr.^a Cibele Barsalini Martins
Orientadora

Prof. Dr. Márcio Luiz Marietto
Coorientador

Florianópolis, 11 de agosto de 2020.

Esta dedicatória é para minha família, em especial, aos meus avós (Alaides, Edília e Pedro) que infelizmente não estão mais presentes nesta caminhada da vida, mas com certeza enquanto estiveram me presentearam com muito apoio, carinho e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, primeiramente, por sempre me apoiar nas minhas escolhas e por todo suporte a mim dado ao longo deste caminho. Em especial *in memoriam*, a minha vó Edília, partiu desta vida terrena durante este período, deixando um misto de sentimentos, um hiato, uma saudade sem fim.

Recordar da minha conexão com os meus avós é lembrar das minhas raízes, de quem ajudou a construir o meu caráter e os meus valores. Hoje eu sei, que tenho “três estrelinhas no céu” (Pedro, Alaides e Edília). E, que quero dar muito orgulho a eles, por toda confiança e base que me deram enquanto estiveram comigo nesta jornada.

A minha mãe, Maria Sueli Rodrigues Quevedo, que sempre me incentivou a estudar e a lutar pelos meus objetivos, que não mediu esforços para me educar, e que com certeza a conquista desta etapa é nossa.

Aos meus orientadores, Professora Cibele Barsalini Martins e Professor Márcio Luiz Marietto por me aceitarem, pela paciência, ensinamentos e pela condução deste processo.

Aos coordenadores e secretarias dos programas de pós-graduação de excelência da UFSC que foram objetos desta pesquisa. À Secretaria de Relações Internacionais e a Coordenadoria de Internacionalização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSC. Agradeço o acolhimento, disponibilidade e acesso às informações solicitadas, tornando possível este estudo.

Aos membros da banca, Professora Luciane Stallivieri por todo carinho e incentivo. E, ao Professor Sebastião Ailton da Rosa Cerqueira Adão, por estar comigo desde a graduação, me incentivando a seguir na carreira acadêmica, por todos os ensinamentos e contribuições.

Aos meus amigos, por compreenderem o meu afastamento. Aos meus colegas de mestrado, pelo compartilhamento e apoio. E, a todos aqueles que em algum momento fizeram parte dessa trajetória nesses últimos dois anos, seja no ambiente de trabalho, na universidade ou em um momento de descontração, meu muito obrigada.

E por último, não menos importante, ao meu companheiro de todas horas e momentos, Jorge Icaro de Albuquerque Paraíso. Agradeço por todo amor, carinho, incentivo, por ouvir meus devaneios, por me apoiar em qualquer decisão que tomei, por me fazer enxergar o lado positivo de tudo e de todos. E principalmente, por me presentear com a sua família, fazendo dela a minha também.

Se a educação sozinha, não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
(Paulo Freire, 2000)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo identificar as Políticas e Práticas Docentes, voltadas para a internacionalização, desenvolvidas pelos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Pública Federal de Santa Catarina. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa e com característica descritiva. Utilizou-se das seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas focalizadas com os atores sociais dos objetos, que estão envolvidos direta ou indiretamente na gestão dos programas; ademais, fez-se por necessário a pesquisa documental. Por método de análise de dados, a análise de conteúdo serviu para a definição das categorias analíticas da Área-alvo de Políticas e Práticas Docentes do Modelo de Internacionalização Abrangente. Realizaram-se, em sua totalidade, cinco entrevistas, três destas com os sujeitos que se encontram na coordenação dos três programas de pós-graduação analisados e, duas, com os membros da administração da Coordenadoria de Internacionalização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e da Secretaria de Relações Internacionais da UFSC. Os Resultados demonstraram que os três programas dispõem de Políticas e Práticas Docentes de diretrizes de contratação, mobilidade do corpo docente e desenvolvimento profissional no campus. Verificou-se, também, a excelência do PósENQ em termos de maior desenvolvimento de iniciativas/políticas próprias de internacionalização, em detrimento de possuir uma política particular em encorajar seu corpo docente na organização de ao menos uma missão internacional por ano, em detrimento, aos demais objetos analisados. Das contribuições teóricas, verifica-se uma lacuna de publicações científicas brasileiras referente a Internacionalização Abrangente que observa o *stricto sensu* e, aborda a área-alvo de Políticas e Práticas docentes em meio ao contexto internacional. E, do aspecto prático, pode servir de modelo para aqueles programas que buscam avançar na definição das Políticas e Práticas Docentes, bem como, na avaliação do quesito de internacionalização do Sistema de Avaliação da CAPES, em razão dos objetos serem programa de excelência internacional.

Palavras-chave: Internacionalização Abrangente. Políticas e Práticas Docentes. Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

ABSTRACT

This research aimed to identify faculty policies and practices, focused on internationalisation, developed by postgraduate programs of international excellence at the Federal Public University of Santa Catarina. For this, a research was carried out with a qualitative approach and with a descriptive characteristic. The following data collection techniques were used: focused interviews with the social actors of the objects, who are directly or indirectly involved in the management of graduate programs of international excellence; in addition, documentary research was necessary. By data analysis method, the content analysis served to define the analytical categories of the Target Area of Faculty Policies and Practices of the Comprehensive Internationalisation Model. In total, five interviews were conducted, three of these with the subjects who are in the coordination of the three graduate programs of international excellence analyzed and the other two with the administrative members of the Internationalisation Coordination of the Pro-Rectorate of Graduate Studies and the Office of International Relations of the UFSC. The results showed that the three programs of international excellence have faculty policies and practices with hiring guidelines, faculty mobility and professional development on campus. Also, the excellence of PósENQ was verified in terms of greater development of its own internationalisation initiatives/policies, to the detriment of having a particular policy to encourage its faculty to organize at least one international mission per year, to the detriment of other analyzed objects. From the theoretical contributions, there is a gap in Brazilian scientific publications regarding to Comprehensive Internationalisation that observes the stricto sensu and addresses the target area of faculty policies and practices in the international context. From the practical aspect, it may serve as a model for those programs that seek to advance in the definition of faculty policies and practices, as well as in the evaluation of the internationalisation question of the CAPES Evaluation System, because the objects are a program of international excellence.

Keywords: Comprehensive internationalisation. Faculty Policies and Practices. Graduate Programs Stricto Sensu.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Agenda da Internacionalização Abrangente	29
Figura 2 – Modelo da Internacionalização Abrangente	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Área-alvo Compromisso Institucional Articulado.....	33
Quadro 2 – Área-alvo Liderança Administrativa, Estrutura e Pessoal	35
Quadro 3 – Área-alvo Currículo, Co-currículo e Resultados de Aprendizagem.....	37
Quadro 4 – Área-alvo Políticas e Práticas Docentes	39
Quadro 5 – Área-alvo Mobilidade Estudantil	41
Quadro 6 – Área-alvo Colaborações e Parcerias Internacionais	44
Quadro 7 – Objetos da Pesquisa	58
Quadro 8 – Designativos dos Sujeitos da Pesquisa	58
Quadro 9 – Agenda e Tempo de Duração das Entrevistas realizadas.....	61
Quadro 10 – Constructo da Pesquisa	65
Quadro 11 – PPGs em termos quantitativos.....	75
Quadro 12 – Síntese dos Resultados das Ações, Iniciativas e Políticas Internacionais dos PPGs	104
Quadro 13 – Síntese das Políticas e Práticas Docentes dos PPGs.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo entre os Pesos dos Quesitos das Área de Concentração de Engenharias II <i>versus</i> Química.....	50
Tabela 2 – Temáticas dos Projetos de Cooperação Internacional e suas Distribuições Orçamentárias da UFSC.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE – American Council on Education

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES-PrInt – Programa Institucional de Internacionalização da CAPES

CIN – Coordenadoria de Internacionalização

CPCEM – Curso de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

IES – Instituições de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PGMAT – Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais

PII – Plano Institucional de Internacionalização

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PósENQ – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGQ – Programa de Pós-Graduação em Química

PRII – Projeto Institucional de Internacionalização

PROEX – Programa de Excelência Acadêmica

PROPG – Pró-Reitoria de Pós-Graduação

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PVE – Professor Visitante Estrangeiro

RUF – Ranking Universitário Folha

SINTER – Secretaria de Relações Internacionais

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVOS	19
1.1.1	Objetivo Geral	19
1.1.2	Objetivos Específicos	19
1.2	JUSTIFICATIVA.....	19
1.3	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1	INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	23
2.1.1	Modelo de Internacionalização Abrangente para o Ensino Superior	26
2.1.1.1	Área-alvo Compromisso Institucional Articulado	31
2.1.1.2	Área-alvo Liderança Administrativa, Estrutura e Pessoal.....	34
2.1.1.3	Área-alvo Currículo, Co-currículo e Resultados de Aprendizagem	36
2.1.1.4	Área-alvo Políticas e Práticas Docentes	37
2.1.1.5	Área-alvo Mobilidade Estudantil	40
2.1.1.6	Área-alvo Colaborações e Parcerias Internacionais	42
2.2	PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	45
2.2.1	Avaliação da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	46
2.2.2	Sistema de Avaliação da CAPES	48
2.2.3	Internacionalização da Pós-Graduação	52
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	56
3.2	DEFINIÇÃO DOS OBJETOS E SUJEITOS DA PESQUISA	57
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	59
3.3.1	Entrevista Focalizada	59
3.3.2	Pesquisa Documental	62
3.4	MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	63
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
4.1	APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO INSTITUCIONAL DA UFSC.....	68
4.2	APRESENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA DA UFSC	74
4.3	O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA INTERNACIONAL DA UFSC	79
4.4	AS AÇÕES, INICIATIVAS E POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA INTERNACIONAL DA UFSC	85
4.5	DISCUSSÃO GERAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA INTERNACIONAL DA UFSC	102

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A	126
	APÊNDICE B.....	128

1 INTRODUÇÃO

A educação é um assunto que se encontra permanentemente na agenda mundial, isto porque o grau de instrução auferido em cada sociedade revela a capacidade desta em se desenvolver economicamente, na melhoria da qualidade de vida, de seu amadurecimento político, etc. (LIMA, CONTEL, 2011; VIEIRA, 2014). Mais especificamente, em sua qualidade como educação superior, a educação possui a função de formar cidadãos qualificados, com o propósito do progresso econômico-social das nações (MOROSINI, CORTE; 2018).

Em sua gênese, a internacionalização é a evidência basilar das relações entre as universidades (MOROSINI, 2006a). As chamadas *universitas* compreendiam as primeiras organizações das universidades na Idade Média e estavam imersas a dimensões internacionais. Caracterizadas por mobilidades acadêmicas no exterior (LAUS, 2012; ALTBACH; DE WIT, 2015a; STALLIVIERI, 2017a; FRANKLIN; ZUIN; EMMENDOERFER, 2018). Em coexistência, com um desenvolvimento mais tardio, o caso brasileiro engendrou seu arranjo universitário a contar da vinda da Família Real Portuguesa em 1808, o que deu espaço às viagens intelectuais transnacionais das elites coloniais da época (MARTINS, 2002; LIMA; CONTEL, 2011; AMORIM, 2012; FRANKLIN; ZUIN; EMMENDOERFER, 2018).

Nas últimas duas-três décadas, as dimensões internacionais adquiriram centralidade na educação superior, e por sua vez, o reconhecimento e valorização dos seus espaços em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão (CASTRO; CABRAL NETO, 2012; LAUS, 2012; STALLIVIERI, 2017b; LEAL, STALLIVIERI, MORAES; 2017; RAMOS, 2018; MOROSINI, CORTE, 2018). Entretanto, sempre estiveram em um formato mais *ad hoc*, isoladas e implícitas do que explícitas e amplas, em geral (KNIGHT; DE WIT, 2018; DE WIT, 2020).

De fato, a internacionalização do ensino superior não seja tão jovem, sua teorização se demarca como tal (CONTEL; LIMA, 2007; DUARTE *et al.*, 2012; DE WIT, 2015a; KNIGHT, 2015). Por força de não haver unanimidade, o conceito de internacionalização do ensino superior não se comporta como um fenômeno estático já que se vê em constante evolução, em meio a inúmeros obstáculos impostos pelo contexto em que se vê inserido (MOROSINI, 2006a; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; DE WIT, 2013; MOROSINI; CORTE, 2018). Logo, é preciso dizer que não há um tipo ideal para a internacionalização, cada instituição deve adaptar as estratégias de acordo com as suas realidades (HUDZIK, 2011; KNIGHT, 2012; DE WIT, 2013; HUDZIK, 2013).

O processo de internacionalização no bojo universitário passou a ser uma demanda mais à frente das atividades estudantis e colocou-se como sinônimo de competitividade e excelência, em busca da igualdade com as instituições que se encontram no *ranking* nacional e/ou mundiais (DE WIT, 2013; STALLIVIERI, GONÇALVES; 2015; SALMI; ALTBATCH, 2016; STALLIVIERI, 2017b; FRANKLIN; ZUIN; EMMENDOERFER, 2018; MOROSINI; CORTE, 2018; BELFORT *et al.*, 2019). A internacionalização tornou-se um agente de mudança primordial no ensino superior, nas regiões mais desenvolvidas, que com sua expansão, alcançou os territórios emergentes e em desenvolvimento. A valer-se, o processo de internacionalização do ensino superior caminha a uma tendência industrial, a uma fonte de receitas, sendo vista como um recurso para o aperfeiçoamento de reputação para as universidades (DE WIT, 2020).

Em meio a esta esfera, a natureza da internacionalização passa a se difundir de modo mais proativo, do que antes visto (DE WIT, 2013). Logo, os princípios dispostos pelos seus atores que amparam o horizonte da internacionalização se mostram como distintos. As estratégias de internacionalização, por esse motivo divergem, inclusive, nos níveis de ensino: graduação e pós-graduação (KNIGHT, 2012; DE WIT, 2013; HUDZIK, 2013). No que diz respeito a pós-graduação no Brasil, tem-se que essa parece mais comprometida com a internacionalização em detrimento a graduação. A ciência e a internacionalização estão conectadas com o plano de incitar vitalidade e inovações nos programas de *stricto sensu* brasileiros. A internacionalização é o processo que incorpora dimensões universais e multiculturais nestes programas. Assim como, enriquece e diversifica os três eixos da educação superior (MORITZ *et al.*, 2013; DELLA MÉA, 2013; FREITAS, 2015).

Diante do exposto, o modelo estratégico de internacionalização da Instituições de Ensino Superior (IES) recai sob à adaptação da missão, visão e valores das instituições. É neste entender, que se reconhece a pertinência de migrar para o paradigma com ênfase na abrangência, na qual são dispostas ações, iniciativas e políticas advindas da Internacionalização Abrangente (HUDZIK, 2011; KNIGHT, 2012; DE WIT, 2013; HUDZIK, 2013; 2015a). A articulação da Internacionalização Abrangente oportuniza um corrente comportamento estratégico em todas as áreas da IES, por instrumento da fixação de metas e acompanhamento de seus resultados. Estabelece o progresso de melhorias nos eixos centrais da pós-graduação (ensino, pesquisa e extensão) (HUDZIK, 2011; 2013; 2015a; ACE, 2020a).

Nesta direção, os programas de pós-graduação brasileiros estão sujeitos às políticas públicas promovidas por órgãos como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

e outras agências de caráter privado a avançar em suas estratégias de internacionalização. E, como resultado, a internacionalização se apresenta como um dos critérios básicos para avaliação dos programas de pós-graduação (GUILHERME; HERBERTZ; MOROSINI, 2016; TEIXEIRA; MACCARI; MARTINS, 2016; MARANHÃO; DUTRA; MARANHÃO, 2017; MOROSINI; NASCIMENTO, 2017; RAMOS, 2018; BELFORT *et al.*, 2019). Bem como, é celebrada como uma das cruciais metas estabelecidas pelo Plano vigente do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (FREITAS, 2015; NEVES; LAVARDA; MARTINS, 2019).

Encontram-se nos Planos Institucionais de Internacionalização de algumas IES brasileiras, como é o caso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2018), da Universidade Estadual Paulista - UNESP (2018) e, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2018a), o emprego do Modelo de Internacionalização Abrangente como o plano de estratégia para internacionalizar-se. A gestão universitária da UFSC, por seu turno, caminha para a consolidação de sua política de internacionalização institucional. Cabe destacar, a referência disposta por seu respectivo Plano Institucional de Internacionalização – PII, em seu vigente Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, no qual se correlaciona o objetivo holístico de internacionalização institucional (ampliar a internacionalização das atividades institucionais). Concomitantemente, o PDI da UFSC aponta a pós-graduação *stricto sensu* como sua fonte de excelência internacional e trabalha para o fortalecimento e identidade temática da sua pós-graduação (UFSC, 2018a; 2019a).

Das abordagens-alvo que compõem o Modelo de Internacionalização Abrangente, é reconhecida a efetividade da contribuição do corpo docente a sua internacionalização. E, planifica uma exclusiva categoria para tratar, puramente, das Políticas e Práticas Docentes de incentivos para suas colaborações neste campo (HUDZIK, 2011; 2013; 2015a; ACE, 2020a). O que, com uma inclinação mais efervescente à internacionalização, percebe-se a participação docente dos programas *stricto sensu* em imersões internacionais (GUILHERME; HERBERTZ; MOROSINI, 2016). Entretanto, há um distanciamento na construção de estratégias de internacionalização por parte das coordenações de programas de pós-graduação brasileiros, e de modo geral, dos níveis hierárquicos das instituições (NEVES; LAVARDA; MARTINS, 2019).

Em face deste panorama até o momento apresentado, verifica-se a pertinência do engajamento do corpo docente em viabilizar a internacionalização das instituições/programas de pós-graduação *stricto sensu*. Haja vista, (a) notoriedade dada à dimensão internacional na gestão universitária; (b) a corrente da Internacionalização Abrangente para atingir a gestão da internacionalização universitária em todos os âmbitos, não mais segmentados; (c) a crescente

responsabilidade dada ao *stricto sensu* para promover internacionalização no ente acadêmico brasileiro; (d) a possibilidade de análise do corpo docente como ator social no desenvolvimento da internacionalização dos programas de pós-graduação. Com esses objetos, chegou-se ao seguinte questionamento de pesquisa: Quais são as políticas e práticas docentes, voltadas para a internacionalização, desenvolvidas pelos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina?

1.1 OBJETIVOS

A partir da problemática manifestada anteriormente, definiram-se os objetivos geral e específicos deste estudo, os que seguem:

1.1.1 Objetivo Geral

Identificar quais são as políticas e práticas docentes, voltadas para a internacionalização, desenvolvidas pelos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever o ambiente em que os programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina estão inseridos;
- b) Levantar como se dá o processo de internacionalização nos programas pesquisados;
- c) Verificar as ações, iniciativas e políticas de internacionalização, a partir do Modelo de Internacionalização Abrangente, desenvolvidas nos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina.

1.2 JUSTIFICATIVA

Com base na problematização apresentada anteriormente, ressalta-se que este estudo possui como escopo a verificação da relação entre os aportes literários escolhidos com o tema proposto. Para tanto, torna-se pertinente mencionar as contribuições desta pesquisa, uma vez que as IES possuem a responsabilidade de harmonizar os almejos institucionais, nacionais e internacionais, com a finalidade de efetivar sua função social em sua colaboração de solucionar

problemas e promover o desenvolvimento humano internacional (ROBAINA, SORIANO; 2016).

No mundo do conhecimento globalizado, o termo internacionalização do ensino superior passou a exigir uma análise mais aprofundada da repercussão das políticas e práticas que tecem o campo, à medida que gradativamente mais países e instituições participam do processo ao redor do globo (JONES; DE WIT, 2014). O que repercutiu no redirecionamento de suas vertentes a uma perspectiva mais abrangente, pois, compreende-se que, se esta conjuntura estiver ausente, a internacionalização raramente ganhará uma configuração institucional sólida (DE WIT, 2020; HUDZIK, 2020). Como também, estimula os esforços do *stricto sensu*, no qual presencia-se uma importante posição nos avanços de tecnologia e ciência no Brasil e, que abrange os níveis: nacional e internacional. E a este caso de sucesso se deve ao sistema de avaliação da CAPES e aos atos de amparo às pesquisas desenvolvidas pelo CNPq (MORITZ, *et al.*, 2013). Em paralelo a esses órgãos, são definidas, também, metas e estratégias pelos atuais Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 para promover a internacionalização (BRASIL, 2010; SILVA, 2013; BRASIL, 2015; FREITAS, 2015; NEVES; LAVARDA; MARTINS, 2019).

Vale destacar que, algumas das principais linhas da internacionalização do ensino superior no globo nos últimos trinta anos, voltaram-se: à internacionalização no exterior do que “em casa”; às ações mais fragmentadas e complementares, ao invés de abrangentes; à disposição de grupos elitizados de professores e alunos do que abranger interculturalismo a todos; à orientação para a mudança contínua no cenário político, econômico, sociocultural e educacional, à luz dos princípios econômicos; motivações ligadas a *rankings* em nível regional, nacional e mundial; com pouca sinergia entre os espaços de ensino, pesquisa e extensão das universidades para com a dimensões internacionais perante à sociedade; à preocupação de elaboração de planos estratégicos por parte das instituições de ensino do que por seus Estados; uma atenção particular das economias mais desenvolvidas frente ao estabelecimento de estratégias para sua amplificação diante das economias emergentes (DE WIT, 2019; 2020).

Dados agrupados por uma pesquisa realizada pela CAPES junto aos programas de pós-graduação brasileiros, com a finalidade de identificar os seguintes resultados de indicadores de internacionalização apontados no ano de 2016, comprovam: docentes visitantes e pós-doutores estrangeiros; docentes permanentes estrangeiros; projetos de cooperação internacional; artigos publicados em revistas internacionais e/ou com coautoria estrangeira; disciplinas ministradas em outro idioma; estudantes internacionais regulares ou temporários; dupla titulação/cotutela; discentes em doutorado sanduíche; estudantes com fluência em língua estrangeira; e, alunos

matriculados em disciplinas lecionadas em idioma estrangeiro (CAPES, 2017b). Há indícios de que a maioria dos indicadores ora levantados pelos programas no Brasil implicam na mobilidade acadêmica. Todavia, está explícito de que a mobilidade é uma dimensão importante, mas não suficiente para internacionalizar um programa de pós-graduação (MOROSINI, 2019).

Compete enfatizar que, os denominados “programas de excelência internacional” pesquisados, estão inclusos no Programa de Excelência Acadêmica – PROEX. O programa este que, por sua vez, determina o apoio a projetos de ensino e pesquisa coletivos aos programas pertencentes a instituições jurídicas de direito público ou de direito privado avaliados com nota 6 e 7 pela CAPES. Já os programas, auferem, no que lhe concerne, verba orçamentária que se destina às prioridades elencadas pelos próprios programas, em qualquer das modalidades dispostas pela CAPES: concessão de bolsas de estudo no exterior, investimentos em laboratórios, custeio para a produção científica, passagens, congressos, publicações, seminários, entre outros (CAPES, 2017a; 2020).

Apesar de as lógicas e classificações econômicas orientarem a agenda da internacionalização até o presente para a mobilidade acadêmica, encontram-se mais motivações para os vieses da internacionalização, seja: a internacionalização do currículo em casa (NILSSON, 2003; BEELEN; JONES, 2015); seja, a Internacionalização Abrangente (HUDZIK, 2011; 2013; 2015b), que se estende a todas as esferas da educação de modo inteirado (DE WIT, 2019; 2020). No que corresponde à literatura acerca da Internacionalização Abrangente (WOICOLESCO, 2019; ABAD; 2019), ainda, é pouco desenvolvida no Brasil (WOICOLESCO, 2019). Tal como, o uso da Teoria da Internacionalização Abrangente é observado em estudos internacionais (BRENNAN; DELLOW, 2013; BUTLER, 2016; POPESCU, 2016; POPESCU; MARJON, 2017; POPESCU, 2018; 2019), resultantes da pesquisa realizada em bases de dados científicas, contendo os descritores “*comprehensive internalization*” e “*higher education*”.

Sendo assim, verifica-se que há uma lacuna de publicações na literatura brasileira referente ao tema, já que não foram encontrados trabalhos que abordassem a dimensão das Políticas e Práticas Docentes, voltadas à internacionalização, em programas de pós-graduação sob a égide do Modelo de Internacionalização Abrangente. Deste modo, esta pesquisa contribui na compreensão de como estes programas de pós-graduação definem suas ações, iniciativas, e políticas de internacionalização para a apropriação da promoção de Políticas e Práticas Docentes, e utilizá-los na análise da gestão universitária em geral (eixo base deste estudo). No sentido de capacitar a internacionalização em suas gestões dos programas com base na reflexão

teórico-prática e, propiciar um maior destaque frente suas administrações em escala global. Em síntese, este estudo se propõe a avançar no tema a ser investigado, com a proposta de uma maior compreensão acerca das Políticas e Práticas Docentes voltadas a internacionalização organizadas por estes programas de pós-graduação.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

A estrutura desta dissertação está organizada em cinco capítulos. A presente Introdução (capítulo um) tem por finalidade apresentar o contexto do tema proposto, sua problemática, os objetivos estabelecidos e, a justificativa para a elaboração do estudo.

A Fundamentação Teórica abrange as contribuições literárias que serviram para direcionar o estudo do tema. A Internacionalização do Ensino Superior é a primeira delas, trata-se de seus conceitos e abordagens. Posteriormente, neste mesmo capítulo, tece-se a respeito do Modelo de Internacionalização Abrangente, em que são especificadas as Áreas-alvo que devem permear, com destaque a Área de Políticas e Práticas Docentes. Na sequência, apresenta-se a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Para assim, adentrar nas subseções de como se organiza sua avaliação, seu sistema de avaliação dirigido pela CAPES e, chegar na última, onde pauta-se a trajetória e características da Internacionalização em seu âmbito.

No que tange ao terceiro capítulo, este por sua vez, circunscreve os procedimentos metodológicos adotados. Apresenta-se a caracterização da presente pesquisa, quanto ao seu método, abordagem e natureza. Bem como, discorre-se as estratégias de investigação empregadas. Além de trazer as informações sobre as técnicas de coleta e análise de dados que serviram de sustentação para a defesa do estudo.

A apresentação da Análise e Discussão dos Resultados está disponível no capítulo cinco. O último capítulo compreende as Considerações Finais, em que se produz conclusões do estudo, no qual se traz à tona os principais resultados e contribuições, tal como suas limitações e recomendações para futuras agendas de pesquisas. Para assim, as Referências e o Apêndice representam o desfecho desta dissertação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo encontram-se os aportes teóricos designados para servir de reflexão aos objetivos deste estudo. Esta fundamentação teórica está dividida em dois momentos. O primeiro momento, apresenta-se a Internacionalização do Ensino Superior, seus conceitos e abordagens. Em seguida, apresenta-se o Modelo de Internacionalização Abrangente para o Ensino Superior, com destaque para a Área-alvo de Políticas e Práticas Docentes, em que emergem as categorias analíticas da pesquisa. Enquanto o segundo momento, aborda brevemente considerações acerca da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Para assim, em seguida tratar sobre a Avaliação e o Sistema de Avaliação da CAPES. E, por último, discorre-se sobre a Internacionalização neste âmbito.

2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A universalidade das instituições de ensino superior, como se percebe, sempre existiu. Ao final do século XX e início do século XXI, atribui-se ainda mais a internacionalização universitária o seu destaque como prática. Uma vez que é exaltada a importância de sua ação com a eclosão da globalização. As transformações vivenciadas, devido ao surgimento deste fenômeno, nos mais diversos cenários, transfiguraram as necessidades da humanidade, que nesta época impuseram condições de uma sociedade globalizada. Com uma roupagem complexa, as IES subsistem frente a estas adversidades e, tentam acompanhar de forma ágil todo esse processo, o que aflorou a importância da mobilidade internacional (KNIGHT; MADDEN, 2010; SILVA; LIMA; RIEGEL, 2013; STALLIVIERI, 2017b; FRANKLIN; ZUIN; EMMENDOERFER, 2018; DE WIT, 2020).

Em meio a este círculo, a natureza da internacionalização passa a se difundir de um modo mais proativo, do que antes visto, como reativo (DE WIT, 2013). Sua intensa evolução tomou proporções, no sentido de: propósitos, valores e significância (KNIGHT, 2012; 2013). Em realidade, apesar de a internacionalização no ente universitário não ser considerada um fato recente, sua teoria se concebe como tal. Por força de haver pluralidade de prismas em relação a sua definição (DUARTE *et al.*, 2012; DE WIT, 2015a; KNIGHT; DE WIT, 2018). Com resgate a evolução de seus conceitos. A noção de “internacionalização do ensino superior” remonta nos anos 1990 e é mantida até hoje. Na verdade, a datar dos anos 1970, o termo internacionalização já aparecia nas publicações. No entanto, somente em 1990, devido aos progressos neste campo,

as expressões se substituíram e foi empregado o termo internacionalização para traçar todos os caminhos amarrados a este (DE WIT, 2013).

Quer dizer, a internacionalização universitária não se trata de um fenômeno estático, mas sim, está em um contínuo desenvolvimento (DE WIT, 2013; BUTLER, 2016). Todavia, é possível encontrar mais conceitos consoantes a sua literatura, tais como: “cooperação internacional, educação transnacional, educação através de fronteiras, educação sem fronteiras” (CASTRO; CABRAL NETO, 2012, p. 71). Sob a perspectiva célebre de Knight (2015), a internacionalização do ensino superior pode ser compreendida como uma intenção de internacionalizar por servir-se da integração de organismos internacionais, interculturais e globais nas funções, objetivos e transmissões de conhecimento como um método para aperfeiçoamento ou alcance de objetivos econômicos, acadêmicos, socioculturais ou políticos da região/país, e não mais um meio de utilização para tornar-se uma instituição internacional somente.

A internacionalização passa a valer em todos os quadros das instituições de ensino superior. Reforça assim a consciência, de que esta deve se estender para mais das três esferas da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, é necessário delinear com clareza os meios, formas e objetivos inerentes a este processo de internacionalização. Há duas formas de figurar, a saber: ativa ou passiva. A forma ativa, se configura por envolver o Estado e a IES na promoção de políticas com a meta de se tornar um polo atrativo à comunidade acadêmica internacional. Do contrário, a forma passiva idealiza sem possuir políticas criteriosas, o “envio” dos agentes da IES nacional para as instituições estrangeiras, em que busca-se incrementar a capacitação do capital humano e engendra o renome desta instituição/nação de origem na esfera global (LIMA; MARANHÃO, 2009; MARRARA; RODRIGUES, 2009; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; STALLIVIERI, 2017b; MOROSINI; CORTE, 2018; BELFORT *et al.*, 2019).

Sinônimo de competitividade, a internacionalização no eixo da educação superior assumiu uma posição singular nas estratégias institucionais e nos compromissos das nações. Na presença de um ambiente externo vertiginoso instável, lhe é reputada a atribuição de encorajar o desenvolvimento competitivo em igualdade frente as mais renomadas IES do mundo afora. Deixando de ser opção para se tornar uma exigência, a internacionalização das IES se esforça em converter o cenário atual em uma concorrência equilibrada entre as nações, mediados pelos serviços da educação superior (DE WIT, 2013; HUDZIK, 2015b; STALLIVIERI, 2017b; BELFORT *et al.*, 2019).

Neste sistema de competição da internacionalização do ensino superior, as universidades consideradas de classe mundial (internacionalizadas) correspondem as

instituições que exercem suas atividades na vanguarda do desenvolvimento científico e intelectual em escala global. Nesse sentido, o perfil destas universidades chamadas de classe mundial é composto por:

“a) extensa concentração de talentos, formado por uma massa crítica de estudantes e professores; b) abundância de recursos, por intermédio de orçamentos provenientes do governo para despesas operacionais e pesquisa, pesquisa de contrato de organizações públicas e empresas privadas, os retornos financeiros gerados por doações e taxas de ensino; e, c) governança favorável, ou seja, o grau de autonomia acadêmica e administrativa que gozam no sentido normativo da estrutura regulatória de apoio, de visão e liderança e de liberdade acadêmica.” (SALMI; ALTBACH, 2016, p. 1, tradução nossa)

Reações naturais a estas mudanças, ao passar do século XX para XXI, foram observadas. A abordagem da internacionalização em casa, com sua origem em 1999 (NILSSON, 2003) na Suécia, com o desígnio de atender estudantes que não participam do programa europeu emblemático, conhecido como ERASMUS¹. O movimento da internacionalização do currículo e ao ensino e aprendizagem (LEASK, 2015), com seu nascimento no Reino Unido e na Austrália, uma abordagem semelhante a anterior, não obstante, com eixo central de seu propósito focado no recrutamento de acadêmicos internacionais propulsores de renda. E, nos Estados Unidos, despontou a Internacionalização Abrangente (HUDZIK, 2011), com a atenção inclinada para cumprir a internacionalização em todos os espaços do *campus*, como um mecanismo a uma alternativa elementar dos intercâmbios em um viés, e no recrutamento internacional de alunos, em contrapartida (DE WIT, 2020).

Nesse sentido, a internacionalização se encontra no topo da pauta de prioridades das instituições de ensino superior ao redor do mundo (HUDZIK, 2015b). De certo modo, percebe-se que não há um consenso na definição da internacionalização no organismo acadêmico. Por efeito de o termo de internacionalização do ensino superior não ser estático e estar em constante desenvolvimento nos mais diversos territórios. É perceptível a defesa da sinergia entre os espaços (ensino, pesquisa e extensão) que formam este nível de educação. Ou seja, a internacionalização tem de ser abrangente. É sob esta perspectiva, que na próxima seção se descreve o Modelo de Internacionalização Abrangente, conduzindo em conjunto, estudos

¹ O Programa European Action Scheme for the Mobility of Students - ERASMUS (Plano de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários) é um dos maiores programas de intercâmbio internacional. Com mais de trinta anos de história, o programa é considerado uma das iniciativas e políticas promovidas mais conhecidas pela União Europeia (UE) (FEYEN; KRZAKLEWSKA, 2012; TOSTES; SILVA, 2019).

realizados ao longo da última década com diferentes contribuições, no intuito de demonstrar a relevância desta vertente teórica como uma mudança de paradigma da internacionalização no cerne universitário. No decurso desta sustentação, tenciona-se a apontar a abordagem do modelo, com ênfase na área-alvo de Políticas e Práticas Docentes, que devem ser adequadas à realidade de cada instituição.

2.1.1 Modelo de Internacionalização Abrangente para o Ensino Superior

Em resposta as tendências das abordagens explicitadas e, apesar de, a mobilidade acadêmica se fazer presente nos principais debates e políticas de internacionalização em todo o globo. Recentemente, há uma dedicação progressista à internacionalização do currículo em casa. Similarmente, há um apelo mais à frente para a internacionalização abrangente, que discorre todas as modalidades do ensino superior de modo integrado. Quer dizer, os valores tradicionais celebrados no passado, como cooperação, entendimento mútuo e paz, trocas internacionais e desenvolvimento do capital humano em conjunto, ainda que testemunhados nos discursos de internacionalização da educação, deram espaço também, ao caminho para a competitividade, receitas financeiras e posicionamento do ensino superior como marca (DE WIT, 2019; 2020).

A Internacionalização Abrangente para o ensino superior tem a facilidade de pôr ao alcance dimensões interculturais e inclusivas à tríade das finalidades da universidade moderna (pesquisa, ensino e extensão), compreende seus serviços organizacionais e comerciais. Com coerência, a sua incorporação no contexto institucional das universidades, deve ser imbricada na prática universitária diária, em que deixa de ser vista como atividades isoladas em si (HUDZIK, 2015b). Assim sendo, esta abordagem oportuniza, em seu debate, a reflexão diante do diálogo entre os aspectos institucionais, sociais e interculturais que coadunam as instituições de ensino superior (ABAD, 2019; HUDZIK, 2020).

À vista das demandas do século XXI e os impactos oriundos da globalização torna-se emergente a modificação para um paradigma mais abrangente da internacionalização das IES, que se expande tanto nas relações transfronteiriças institucionais e quanto no empenho por parte do corpo docente. A globalização reconfigurou o engajamento internacional das instituições. A ação “internacionalizar” não é uma atividade isolada, de fato, deve abranger várias atividades (HUDZIK, 2013; DE WIT; HUNTER, 2015; HUDZIK, 2019). O modelo mais adequado de internacionalização trata-se do mais favorável perante à missão, aos valores e às ações das instituições de ensino superior. Ou seja, não é toda “receita de bolo” que se pode fazer (DE

WIT, 2013; KNIGHT, 2012; HUDZIK, 2013). Neste quadro, é de se creditar a pertinência desta mudança no paradigma da internacionalização das IES, colocando como tal a Internacionalização Abrangente de Hudzik (2011) como estratégia para atender às demandas impostas (DE WIT, 2013; HUDZIK, 2013; 2020).

A Internacionalização Abrangente respalda-se no compromisso firmado por meio de sua ação com o objetivo de integrar as abordagens internacionais, globais e comparativas no espaço das missões de ensino, pesquisa e serviço da educação superior. Seu termo é discutido na agenda dos Estados Unidos que o classifica como um olhar mais globalizado e robusto à internacionalização no âmbito institucional. Ele desenha o comportamento organizacional e os valores institucionais na íntegra das IES. Por ser um imperativo institucional, todos os integrantes são incumbidos de participar. Portanto, afeta de maneira holística o ambiente interno e externo do *campus* (HUDZIK, 2011; 2013).

Ressalta-se que esta perspectiva abrangente de internacionalização, adquire forma por instrumento da Força Tarefa do Diálogo sobre Internacionalização da Associação de Educadores Internacionais (NAFSA). Ao que tudo indica, esta força-tarefa solicitou uma visão geral dos principais aspectos da internacionalização buscando promover uma base comum para um forte diálogo nas Comunidades de Conhecimento NAFSA, no ensino superior dos Estados Unidos e no âmbito da comunidade acadêmica em geral, fazendo com que esta por último, se engajasse nas dimensões da Internacionalização Abrangente como um todo (HUDZIK, 2011).

Podendo ser considerada como um paradigma estruturador desde os programas acadêmicos à instituição como um todo. Esta abordagem afeta um vasto círculo de pessoas, programas e políticas, o que leva a alternâncias significativas e eminentemente desafiadoras. Há uma ampla gama de genialidades de direções a serem seguidas no contexto desta abordagem. Contudo, esta perspectiva não se trata de uma rogativa para que todas as instituições se engajem em todas as formas de internacionalização. O que se entende é que as variáveis definidas como pontos de partida possam reproduzir consequências personalizadas aos obstáculos impostos no cenário em que estas instituições se inserem (HUDZIK, 2011).

Em 2015, em sua obra “*Comprehensive Internationalization – Institutional pathways to success*”, John K. Hudzik retoma a discussão sobre o conceito da Internacionalização Abrangente como proposta que viabiliza o sucesso do plano institucional de internacionalização universitário:

A Internacionalização Abrangente é o meio pelo qual as instituições de ensino superior respondem às expectativas mais amplas e complexas de se conectar globalmente em todas as missões para melhor servir os estudantes, a clientela e a

sociedade em um contexto do século XXI. Em resumo, a Internacionalização Abrangente procura integrar o acesso de toda a comunidade institucional ao conteúdo e à perspectiva internacional, global e comparativa. Existe a expectativa de que todos na instituição tenham um papel a desempenhar em sua entrega. A intenção geral é a integração da internacionalização no *ethos*, valores e missões institucionais essenciais (HUDZIK, 2015b, p. 1, tradução nossa).

O escopo aqui não é determinar um modelo padrão ou objetivos. Senão, é pertinente compreender que há uma série de abordagens que podem ser mais bem alocadas de acordo com as necessidades que cada instituição manifesta. Podendo desta forma, cada instituição definir qual caminho a seguir em face a sua missão, visão, valores, programas, recursos e comunidade em geral. A gênese deste paradigma de estratégia de internacionalização tece sobre a missão e valores institucionais (HUDZIK, 2011).

Manifestações como estas, clamam por mais empenho a uma direção mais qualitativa da internacionalização, retoma-se a perspectiva de cooperação na prosperidade da cidadania, da qualidade e empregabilidade das pesquisas, ensino e serviço à sociedade. Com efeito, o movimento de Internacionalização Abrangente, sugere sentido normativo ao processo, à medida que ressalta que o processo de internacionalização no ente universitário não ocorre de forma isolada, e que precisa de clareza em suas metas. Ou seja, a vertente abrangente não deve ser um meio em si mesmo, e sim, deve estar direcionada à melhoria da qualidade para todos, e não para, tão somente grupos de elite. Posiciona seus esforços a toda a comunidade acadêmica, em realidade (HUDZIK, 2011; DE WIT, 2020).

Recentemente, Hudzik (2020) reexamina e declara a Internacionalização Abrangente, como uma abordagem necessária e contínua, se esta não ocorrer de forma integral, possivelmente não ganhará uma posição sólida no campo institucional. Com atenção a esta realidade, são retratadas estratégias para a sua integração, tais como: o desenvolvimento da cultura institucional orientada para a internacionalização e sua incorporação no estabelecimento de políticas, prioridades e orçamentos, entende-se que os líderes em internacionalização devem ser efetivos na disseminação e implementação; e, a construção de parcerias com recursos de dupla finalidade, ao invés de retirar o recurso de um propósito existente, associa-se determinada meta de internacionalização, que como resultado gera uma perspectiva mais aceitável.

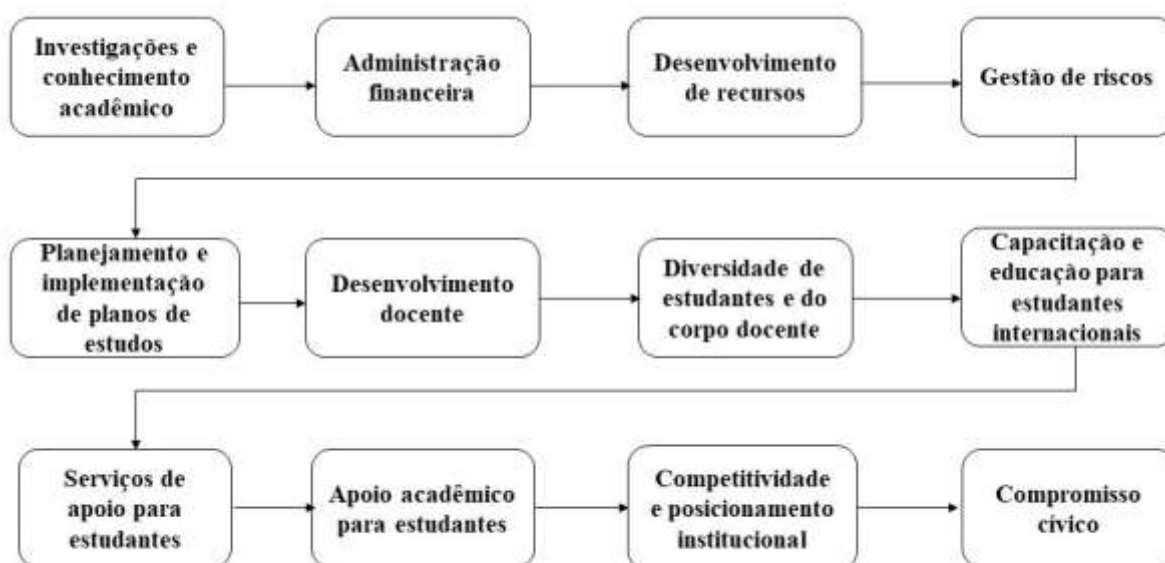
O Modelo da Internacionalização Abrangente é sobretudo um processo transformador. Sua significância de expansão depende, como em qualquer projeto de larga escala, o comprometimento de recursos financeiros adequados, energia, criatividade, tempo e, o mais importante, apoio incondicional dos membros. É um processo estratégico e organizado para estruturar e integralizar ações, iniciativas e políticas com grandezas internacionais e que,

posiciona as instituições de ensino superior a vislumbrar suas ações inclinadas a perspectiva global e vinculadas internacionalmente (ACE, 2012; 2020a).

No estudo de Butler (2016) sobre a Internacionalização Abrangente, em que investigou por meio de um estudo de caso múltiplo, a experiência com o modelo em três universidades comunitárias nos Estados Unidos, investigou-se as percepções dos executivos, docentes, colaboradores e discentes envolvidos. Segundo o autor, as universidades estavam em distintos estágios em conclusão a implementação do modelo. Os resultados alcançados do estudo, explicitaram a disparidade do entendimento multicultural e mensuração da internacionalização neste modelo. E acrescenta, o prisma da abrangência em assessorar a expansão do foco de mobilidade estudantil a estratégias de internacionalizar a instituição por inteiro. Não se destina a ser o “todo para todos” no ente acadêmico, mas auxilia na construção de uma perspectiva mais integrada e abrangente. E, ainda salienta: parecer inerte ao longo do processo de internacionalização com certa frequência é natural, basta a instituição aprender e procurar novas formas de superar os desafios neste universo.

Sob a apropriação da perspectiva de Hudzik (2015b), Woicolesco (2019) argumenta acerca da agenda de Internacionalização Abrangente em seu estudo, considera-se suas particularidades, de complexidade e multifacetada e, deve estar sistematizada em metas progressistas, em compromisso de longo prazo, dispostas no âmago das ações e políticas institucionais. Conforme, demonstra-se na Figura 1:

Figura 1 – Agenda da Internacionalização Abrangente



A Internacionalização Abrangente é um desafio para qualquer instituição de ensino superior, porém exterioriza em bônus uma gama de oportunidades. Para que ocorra esta internacionalização, a IES precisa se encaixar às adversidades institucionais e globais em constantes alterações (HUDZIK, 2013). Verifica-se assim, a importância em se realizar um prévio diagnóstico institucional para identificar o grau de internacionalização da IES, com a finalidade de observar com maior precisão as potencialidades de internacionalização e as competências em incorporar as demandas desta inserção internacional (STALLIVIERI, 2017b).

Em sua pluralidade, a abordagem é complexa e pode transpassar todas as dimensões do ensino superior. Percebe-se que as dimensões não são totalizantes, porém apresentam-se como as basilares influências internas e externas implícitas por meio do compromisso firmado com o comportamento abrangente, a valer:

“desenvolvimento docente, projeto e entrega de currículo, desenho da educação, diversidade de discentes e docentes, pesquisa e bolsas de estudos, treinamento e educação para a clientela externa, assistência ao desenvolvimento, serviços de apoio estudantil e acadêmico, desenvolvimento de recursos, gestão financeira, gestão de risco, competitividade e posicionamento institucional e engajamento local” (HUDZIK, 2011, p. 11).

É plausível encontrar a Internacionalização Abrangente em todos ou em algumas destas categorias: estudar no estrangeiro, pesquisa, ensino e serviço transfronteiriço, currículo no campus, intelectuais internacionais, idiomas, experiências regionais e globais, solução global de problemas e prática de desenvolvimento internacional, construção de parcerias e conexões globais e, globalização do “*ethos* institucional”. Logo, há mais probabilidade em remodelar o *ethos* institucional, a constituição de conhecimento e a disseminação de seus paradigmas (HUDZIK, 2011).

O *American Council on Education* - ACE (Conselho Americano de Educação) é o principal órgão coordenador e associativo estadunidense que mobiliza políticas públicas, práticas inovadoras e qualidade ao campo do ensino superior. Esta associação representa universalmente as IES dos Estados Unidos. O Conselho engloba, organiza, estimula e conduz esforços de advocacia para delinear políticas públicas efetivas e auxilia as IES a melhor servir a comunidade acadêmica e a sociedade em geral (ACE, 2020a; 2020b). Outra maneira de entender o conceito de Internacionalização Abrangente por Hudzik (2011), é a proposta organizada pelo ACE, em que foram identificados seis áreas-alvo interconectadas que pleiteiam

dedicação e recursos para atingir este Modelo de Internacionalização, propriamente dito (ACE, 2020a; 2020b). É delineado na Figura 2, à vista disso, o Modelo² em seis áreas, a saber:

Figura 2 – Modelo da Internacionalização Abrangente



Fonte: ACE (2012; 2020a, tradução nossa).

Quanto maior for a quantidade de políticas e práticas e, o alcance de público, mais o esforço configura-se como abrangente, por interpretação. É neste entender, faz-se oportuno como desdobramento, a descrição de modo singular das Áreas-alvo que compõem o Modelo de Internacionalização Abrangente.

2.1.1.1 Área-alvo Compromisso Institucional Articulado

A primeira Área-alvo abrangente é o Compromisso Institucional Articulado. Deve ser instituído por parte da IES um comitê estratégico de internacionalização, onde neste possa ser desenvolvido um planejamento estratégico com as coordenadas para o percurso de internacionalização que a instituição irá trilhar. Com desígnio de plano estratégico institucional de internacionalização, o compromisso articulado da instituição envolve atores constituintes e elaboração do roteiro de implementação (ACE, 2020a).

Ferramentas formais de apreciação robustecem esse compromisso, compondo metas explícitas para a instituição atingir, nomeadamente de: planejamento estratégico, elege-se a

² O Modelo de Internacionalização Abrangente concebe as Áreas-alvo como interconectadas por *iniciativas* (iniciativas), *polícies* (políticas) e *programs* (programas) (ACE, 2012; 2020a). O termo “programas”, por sua vez, é compreendido como “ações” neste estudo, já que resultam em programas internacionais. Em razão dos objetos desta pesquisa consistirem em programas de pós-graduação, a tradução literal deste termo deve considerar ações ao invés de programas à fim de não tornar prolixa a expressão “programas”.

internacionalização nas declarações de missão e planos estratégicos institucionais de modo categórico; comitê de internacionalização, formado por atores representantes de todo *campus* para monitorar a efetivação do plano de internacionalização; atores representantes no *campus*, composto por colaboradores responsáveis por grupos de debate, pesquisas e foco na transmissão das prioridades e preocupações de internacionalização a toda comunidade acadêmica; e, a avaliação, orientada a acompanhar as metas anteriormente articuladas, em suas evoluções e resultados de internacionalização, sendo formalmente monitoradas e avaliadas (ACE, 2020a).

Da inclusão de metas para internacionalização no plano institucional é possível o auxílio natural dos membros do conselho e demais consideráveis colaboradores interessados. Porém, um exclusivo plano de internacionalização institucional, ou seja, um plano independente, na maior parte dos casos, contribui de forma mais tangível e incentivadora do que antes colocada como metas no plano institucional geral das IES. Dentre essas possibilidades, de modo coeso, precisa-se avaliar a cultura do *campus* e o estado de em que se encontra a internacionalização para determinar qual abordagem a aderir (ou harmonização das duas) presumivelmente tornar-se-á mais eficaz (STALLIVIERI, 2017b; POPESCU, 2018; ACE, 2020a; HUDZIK, 2020).

No extenso projeto de pesquisa sobre o Modelo de Internacionalização Abrangente em desenvolvimento na Universidade de Ciências Aplicadas da Holanda conduzido pelo autor Popescu (2018), o autor aborda o Compromisso Institucional Articulado e, traça os recentes progressos de políticas de planejamento estratégicos internacionais dentro desta instituição. Pontua, por sua vez que, uma instituição de ensino superior que queira produzir pesquisas de impacto internacional precisa construir diretrizes para internacionalização integral no *campus*.

Por certo, há de se valer de determinadas considerações estratégicas. Seja a missão, como os valores, objetivos e quais as necessidades do meio universitário. De modo geral, as motivações que levam a IES a se internacionalizar, sejam expectativas e escopos ora implícitos, ora explícitos, ou incluso, complexos, são questões que devem ser analisadas com rigor para a definição de metas mensuráveis. Tal como, com a sua clientela, aqui entendido como toda a comunidade interna e externa a academia. Delega-se o comando deste comitê às partes dirigentes a responsabilidade de supervisionar o desenrolar desta ação estratégica (HUDZIK, 2011; ACE, 2020a).

Do planejamento à ação, torna-se imperativo o movimento e sinergia integrais dos membros do *campus* para definir as prioridades e estratégias aqui colocadas. Com a difusão de liderança e do engajamento de todos os participantes, há de se elaborar os resultados esperados com o intuito de obter sucesso, construção de uma cultura organizacional no *campus*, incorporar

a missão, visão e valores existentes à luz do comportamento abrangente (HUDZIK, 2013). Em outros termos, um adequado planejamento estratégico para desenvolver a internacionalização deve estar bem nivelado aos propósitos institucionais (STALLIVIERI, 2017b; POPESCU, 2018; HUDZIK, 2020).

Na verdade, as universidades carecem de uma visão clara e de participar de um olhar para o ensino superior globalizado, da construção de diálogo com os seus membros, das parcerias com outras universidades e com os governos. O diálogo deve ser aberto e compreensível na exposição de suas estratégias e ambições para com a internacionalização em detrimento aos seus dirigentes de tomadas de decisões. Afinal, organizar as informações bases para as estratégias de internacionalização e torná-las perceptíveis e transparentes são tarefas valorosas para a comunidade acadêmica e suas partes comprometidas (POPESCU, 2018; HUDZIK, 2020). No Quadro 1, apresentam-se as ações, iniciativas e políticas que compreendem esta Área-alvo:

Quadro 1 – Área-alvo Compromisso Institucional Articulado

Área-alvo	Iniciativas/Políticas/Programas
Compromisso Institucional Articulado	Declarações de missão; Planos estratégicos; Mecanismos formais de avaliação.

Fonte: adaptado de: ACE (2012, p. 4, tradução nossa).

A valer-se, a dimensão de articular o compromisso institucional para com a Internacionalização Abrangente, por assim se dizer, engloba de modo interdependente os elementos acadêmicos. A ressalva nesta dimensão, trata-se em realizar uma avaliação para identificar o estágio de internacionalização e a cultura do *campus*, com o desígnio de observar com maior rigor as potencialidades e as competências para incorporar este modelo de internacionalização, do mesmo modo, deve-se acompanhar o processo proposto. Complexa e ampla, esta área-alvo predispõe da participação e definição de metas voltadas ao objetivo central, que se trata do plano estratégico institucional de internacionalização integral. Concluído este breve intervalo, passa-se a Área-alvo de Liderança Administrativa, Estrutura e Pessoal.

2.1.1.2 Área-alvo Liderança Administrativa, Estrutura e Pessoal

A segunda Área-alvo refere-se a Liderança Administrativa, Estrutura e Pessoal. Em menção ao compromisso com a Internacionalização Abrangente se alastrar por todos os eixos no ente acadêmico, deve se existir a colaboração de todos. A participação e liderança pessoal na internacionalização, neste universo, deve disseminar além dos núcleos de internacionalização das IES, as unidades de apoio, com envolvimento de líderes, do corpo docente, dos técnicos-administrativos e estudantes da instituição (HUDZIK, 2011; ACE, 2020a).

A participação dos líderes, núcleos administrativos e relatórios adequados ao assunto simbolizam a estrutura elementar para a construção e implementação da internacionalização abrangente no espaço universitário. Os pilares necessários nesta dimensão compreendem: liderança sênior, reitor e administração geral da instituição têm de estar engajados com o este processo desde sua formação; escritório internacional, ou em sua pluralidade, faz parte de sua competência a coordenação das atividades de internacionalização em todo o *campus*, colocar o líder da equipe como responsável pelo relatório desta Internacionalização Abrangente para a administração geral da IES (ACE, 2020a).

Popescu (2019), por meio de uma pesquisa exploratória, o autor analisou esta dimensão-alvo (Liderança Administrativa, Estrutura e Pessoal) na Faculdade de Administração de Empresas e Direito da Universidade de Ciência Aplicadas (University of Applied Sciences - HAN) na Holanda, com base nos pilares que compreendem esta dimensão. Os resultados do estudo demonstraram que o desenvolvimento das políticas e práticas são alicerçados na Internacionalização Abrangente, assim como as oportunidades em firmar atividades no exterior foram otimizadas pelas políticas e relações internacionais da faculdade. De modo que, a abordagem abrangente está embasada nos termos vigentes da administração institucional em seu registro e aplicação. E, ainda identifica um cenário inerente para a implementação desta internacionalização com a representação dos principais líderes, estruturas administrativas e de relatórios congruentes:

“como parte de sua estrutura de esforços estratégicos de internacionalização, as instituições de ensino superior devem considerar sua Agenda Estratégica de Internacionalização 2020/2030; juntamente com a assistência para o ensino e a pesquisa do terceiro ciclo, o ensino superior nos países parceiros deve priorizar a internacionalização; como parte da estrutura da assistência ao desenvolvimento, o relacionamento entre os parceiros estratégicos do ensino superior deve ser fortalecido e facilitado pelas estruturas administrativas e de relatórios apropriadas (POPESCU, 2019, p. 24, tradução nossa).

O sucesso da Internacionalização Abrangente pleiteia uma ampla cultura ou análise do clima institucional em que os sujeitos envolvidos reconheçam a magnitude de suas ações (HUDZIK, 2013). O exercício do escritório internacional na IES coordena as atividades deste modelo em todo *campus*, defende e facilita as ações para todo o ente. O sucesso, neste quadro, não depende meramente do encorajamento incitado por esses escritórios. Depende também, da contribuição generalizada dos docentes e unidades acadêmicas, que são substanciais neste tipo de internacionalização (HUDZIK, 2011; 2013; ACE, 2020a). Ademais, precisa-se de uma infraestrutura favorável e disponível, com recursos suficientes para atender as novas necessidades e criar, se urgente, órgãos administrativos na tratativa hábil de lidar nas relações linguísticas com os parceiros internacionais (STALLIVIERI, 2017b).

Uma vez destacada, a universidade deve cumprir o objetivo abrangente de internacionalizar por via da definição de metas a médio e longo prazo, no tocante dos mecanismos criativos para assegurar autonomia e liberdade acadêmica. Contudo, não deve apenas, favorecer um perfil específico (pesquisa, serviços, negócios, etc.) para que haja uma gestão da administração geral acessível e participativa focada na obtenção de resultados. Eventualmente, sinergias distintas podem questionar as práticas e diretrizes apropriadas por distintos tipos inovadores de parcerias. A imprescindibilidade de aperfeiçoar a qualidade de pesquisa e ensino devem ser os principais agravantes para a orientação de internacionalização das IES. Por isso, para alcançar este e demais objetivos, é inevitável o esforço integral e estratégico dos centros administrativos das instituições. Dessa forma, o sucesso desponta quando a perspectiva abrangente passa a fazer parte da estratégia de internacionalização institucional (POPESCU, 2019). De forma breve, o Quadro 2 representa as ações, iniciativas, e políticas cinscuncritas na Área-alvo em tela, a seguir:

Quadro 2 – Área-alvo Liderança Administrativa, Estrutura e Pessoal

Área-alvo	Ações/ Iniciativas/ Políticas
Liderança Administrativa, Estrutura e Pessoal	Configurações de equipe, escritório e organização de relatórios.

Fonte: adaptado de: ACE (2012, p. 4, tradução nossa).

Em tese, a Área-alvo que se concentra na Liderança Administrativa, Estrutura e Pessoal representa a abrangência da internacionalização em transcender os núcleos de

internacionalização para às demais unidades de apoio aos serviços da universidade. Determinante é o engajamento dos líderes, docentes, técnicos-administrativos e discentes neste paradigma. É neste entender, que, para garantir o sucesso da Internacionalização Abrangente, o escritório internacional fará frente da coordenação em parceria com os sujeitos envolvidos prudentes com suas ações e, estabelecido de condições favoráveis a tornar possível este plano a médio e longo prazo. Diante desta abordagem, em seguida, adentra-se na próxima Área-alvo, em que se explana o Currículo, Co-currículo e Resultados de Aprendizagem.

2.1.1.3 Área-alvo Currículo, Co-currículo e Resultados de Aprendizagem

A terceiro Área-alvo trata-se de Currículo, Co-currículo e Resultados de Aprendizagem. Currículo e co-currículo internacionalizados endossam seu capital humano à exposição de horizontes internacionais e a construção de competências globais. Como propósito elementar da educação superior, a aprendizagem do corpo discente é um ponto crítico de internacionalização. Os resultados de aprendizados dos estudantes com o foco global desenvolvem habilidades e conhecimentos particulares a serem explanadas por programas e cursos de graduação e pós-graduação. Para tal fim, se exige um corpo docente internacionalmente comprometido (HUDZIK, 2011; ACE, 2020a).

Como requisitos gerais, nesta abordagem abrangente, os cursos devem estar centrados em línguas estrangeiras, discussões a nível regional e global. De tal modo, que consiga avançar em organizar cursos e/ou disciplinas internacionalizadas com transferência ao destaque de debates globais. Esta dimensão fortalece o diálogo e o convívio intercultural de estudantes das mais diversas origens e, possibilita o co-currículo dos acadêmicos envolvidos. Os resultados de aprendizagem do corpo acadêmico podem ser vistos por meio das metas atingidas e dos resultados das avaliações introduzidas. A utilização da tecnologia a favor de propiciar aprendizagem global, por auxílio de cursos, estabelece contatos com docentes e discentes estrangeiros (ACE, 2020a).

O espaço universitário é tido como um *locus* por excelência de aprendizagem: é neste espaço que se constroem habilidades, conhecimentos e competências interculturais forma cidadãos com currículos internacionalizados (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015; MOROSINI; USTÁRROZ, 2016). A versatilidade curricular possibilita uma significativa inclusão de estudantes a uma experiência internacional. Em que se assume inúmeras formas, desde a aceitação de atividades extracurriculares até o reconhecimento de disciplinas eletivas

e/ou obrigatórias. A internacionalização dos currículos é capaz de beneficiar intelectualmente, também, os alunos que não dispuseram da oportunidade de estudar fora, para conviver com os estudantes estrangeiros (STALLIVIERI, 2017b). Verifica-se pertinente, no Quadro 3 a seguir, trazer as ações, iniciativas e políticas que retratam esta dimensão-alvo:

Quadro 3 – Área-alvo Currículo, Co-currículo e Resultados de Aprendizagem

Área-alvo	Ações/ Iniciativas/ Políticas
Currículo, Co-currículo e Resultados de Aprendizagem	Requisitos gerais de ensino e idioma; Co-curricular atividades e programas; Resultados específicos da aprendizagem dos alunos.

Fonte: adaptado de: ACE (2012, p. 4, tradução nossa).

Neste eixo dimensional, pleiteia-se a responsabilidade do corpo discente e docente em expandir seus horizontes a conhecimentos e currículos globais. Para tal fim, é necessário disciplinas ministradas e cursos em outros idiomas estrangeiros. Além disso, o uso da tecnologia age de forma benéfica ao auxílio do contato com acadêmicos no exterior, o que contribui para a universalidade curricular dos alunos que não possuíram a disponibilidade de realizar intercâmbio (por exemplo). Em suma, é neste âmbito, que se propõe a construção intercultural do capital humano abrangente, seja por meio de metodologias próprias ou, por meio de aprendizagens no exterior. Segue-se assim, para a Área-alvo, foco deste estudo, Políticas e Práticas Docentes.

2.1.1.4 Área-alvo Políticas e Práticas Docentes

A quarta Área-alvo de Internacionalização Abrangente denominada como Políticas e Práticas Docentes, se reconhece o mérito do corpo docente como protagonistas das produções de ensino e pesquisa, os quais por seus cargos, desempenham uma atribuição ímpar na internacionalização da universidade. Políticas e programas institucionais e governamentais são criadas para disponibilizar recursos aos seus docentes, suscitando os ensejos dos educadores no desenvolvimento de competências de magnitude globais. E, de mesmo modo, se espera que estes sujeitos estejam qualificados a potencializar suas habilidades advindas das suas vivências internacionais nas instruções dadas aos seus “aprendizes” (HUDZIK, 2011; 2015a; ACE, 2020a).

Numerosas ações destemidas e criativas que buscam parcerias internacionais e projetos de internacionalização são oriundas das empreitadas cometidas por personalidades que formam o corpo docente das instituições. Os professores neste quesito estratégico, são avaliados por intermédio de suas experiências transnacionais, sejam acadêmicas ou laborais, pelas instituições. Emergem institucionais políticas e práticas para os seus respectivos docentes, com o interesse de incentivar a cooperação destes no palco de estratégias internacionais das IES (HUDZIK, 2015a; ACE, 2020a).

Butler (2016, p.1, tradução nossa) disserta sobre “Internacionalização Abrangente – examinando o quê, o por que e como em universidades comunitárias” e, acentua em suas implicações de pesquisa a aderência do corpo docente, a qual permanece sendo uma primazia para que os esforços e processo de internacionalização sejam prósperos. O engajamento do corpo docente é primordial para apoiar e inspirar os demais membros docentes compreendidos no processo de Internacionalização Abrangente universitário. Assim como, capacitações, treinamentos, políticas e desenvolvimento de currículo para o corpo docente fazem parte das competências da governança administrativa das instituições de ensino superior.

Com suporte nas experiências internacionais detalhadas no currículo, o docente é gratificado e estimulado a contribuir mediante: políticas de promoção, considera-se seu histórico de “convívio no estrangeiro” em detrimento aos códigos de promoção na carreira docente; diretrizes de contratação, antecedentes e interesses internacionais são critérios para a aprovação dos candidatos à docência universitária; mobilidade do corpo docente, ensino, participação e condução em programas de ensino e pesquisa e conferências no exterior; e, desenvolvimento profissional no *campus*, por meio de seminários, programas, cursos ou *workshops* que promovem competências e perspectivas internacionais ao professorado (HUDZIK, 2015a; ACE, 2020a). À vista disso, são delineadas às dimensões analíticas das Políticas e Práticas Docentes segundo a ótica da Internacionalização Abrangente:

Categoria analítica 1 (Políticas de promoção): Os códigos de ascensão afirmam explicitamente que o trabalho e a experiência internacionais devem ser considerados nas decisões de promoção na carreira docente (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a).

Categoria analítica 2 (Diretrizes de contratação): Antecedentes internacionais, experiência e interesses estão entre os critérios sobre os quais os candidatos são avaliados (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a).

Categoria analítica 3 (Mobilidade do corpo docente): Os professores têm a oportunidade de ensinar, conduzir pesquisas e participar de conferências no exterior. Mecanismos administrativos e de financiamento apoiam a participação do corpo docente em programas externos (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a).

Categoria analítica 4 (Desenvolvimento profissional no campus): Oficinas, seminários e outros programas ajudam os professores a desenvolver competências internacionais e a incorporar perspectivas internacionais em seu ensino (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a).

Nos resultados da última edição do “*Mapping Internationalization on U.S. Campuses*” em 2017, a dimensão de Políticas e Práticas Docentes analisada, em via de regra, os dados relacionados ofertaram indícios de que o corpo docente é fundamental impulsionador da internacionalização, além disso, as instituições americanas oferecem em contrapartida aos seus docentes, oportunidades de desenvolvimento profissional em dimensões internacionais. Contudo, apenas uma a cada dez instituições, colocou a modalidade de experiência internacional nos critérios de decisões de promoção (ACE, 2017).

Em muitas das situações, as parcerias internacionais promovidas pelo corpo docente na contribuição da internacionalização das IES se exprimem remotamente, o que resulta na permanência apenas das influências destas ligações em seus respectivos departamentos acadêmicos. Nesse sentido, a Internacionalização Abrangente se vê ameaçada, o que pode vir a se tornar um processo com fim em si mesmo: vazio (HUDZIK, 2011; KNIGHT, 2012; 2013).

A Internacionalização Abrangente demanda a participação efetiva e voluntária de todos os eixos da universidade, haja vista comunicação entre todos, como já referido anteriormente. Seja qual for, vale ressaltar que, todas as IES precisam de incentivos para internacionalizar. O financiamento da internacionalização é um grande incentivo ao corpo docente. Contudo, não se efetiva por si só. Assim, é relevante ter a cultura de um sistema de meritocracia institucional para servir de fomento aos exercícios do docente com o propósito de atingir os benefícios pretendidos. Isto significa, o enriquecimento mútuo (HUDZIK, 2011; 2020). Em vista disso, as ações, iniciativas e políticas configuram-se, de modo semelhante, com as categorias analíticas que englobam esta área-alvo, conforme exemplificado no Quadro 4.

Quadro 4 – Área-alvo Políticas e Práticas Docentes

Área-alvo	Ações/ Iniciativas/ Políticas
Políticas e Práticas Docentes	Diretrizes de contratação; Políticas de promoção; Oportunidades de desenvolvimento de professores.

Fonte: adaptado de: ACE (2012, p. 4, tradução nossa).

A área-alvo de Políticas e Práticas Docentes, por sua vez, se vê presente nas demais áreas, dado a importância do compromisso do corpo docente nas iniciativas, políticas e práticas que envolvem os seis eixos da Internacionalização Abrangente. As demarcações das políticas e práticas de estímulo a participação do docente, como políticas de promoção, diretrizes de contratação, mobilidade do corpo docente, desenvolvimento profissional no *campus*, refletem e transformam o contexto de ensino, pesquisa e extensão do *campus*. Nesse sentido, na próxima subdivisão, caracteriza-se a Área-alvo atinente à Mobilidade Estudantil.

2.1.1.5 Área-alvo Mobilidade Estudantil

A quinta Área-alvo remete-se a Mobilidade Estudantil, que engloba os fluxos de alunos internacionais sob os conceitos de formas: passiva e ativa (já vistas no início desta seção) no envio e recebimento destes estudantes (LIMA; MARANHÃO, 2009; MARRARA; RODRIGUES, 2009; BELFORT *et al.*, 2019; ACE, 2020a). Acerca deste meio, é imprescindível programas de reingresso, orientações tanto para o discente que está de “*in-put*” quanto para o que se destina a “*out-put*” e o uso de dinâmicas de apoio para receber e ajustar estes indivíduos com vistas a maximizar o aprendizado (ACE, 2020a).

As atividades de mobilidade estudantil podem ser encorajadas por mecanismos como: políticas de transferências de créditos, os discentes podem obter créditos para estudar no exterior mediante a aprovação destes programas; financiamentos e assistência financeira, por meio de programas de bolsas de estudo; programas de orientação e reingresso, assessoram os alunos a maximizar o aprendizado ao longo do intercâmbio, e ainda, reconhecem e integram os conhecimentos internacionais adquiridos por estes, quando os mesmos retornam a sua universidade de origem; programas de assistência social e acadêmica, facilitam a total a adaptação destes alunos à vida no campus (ACE, 2020a).

No artigo de Popescu e Geessink (2016), “*Comprehensive Internationalization at HAN University of Applied Sciences - Student Mobility*”, que faz parte do projeto anteriormente mencionado, é analisada a dimensão da Mobilidade Estudantil na Universidade de Ciências Aplicadas da Holanda (*University of Applied Sciences – HAN*). Os autores consideraram ao longo do estudo, como centros da mobilidade estudantil: a promoção da mobilidade acadêmica e administrativa, desde o envio ao recebimento de estudantes, da oferta de programas ministrados na língua do país destino; em contrapartida, incremento de programas de aprendizado próprio com propósito a desenvolver competências interculturais em estudantes e colaboradores, com a função de promover a internacionalização em casa.

O fenômeno mobilidade estudantil embora não seja jovem, está mais acentuado do que antes visto, em razão das estratégias de internacionalização empregadas pelas IES e das respostas às demandas ora globais. “A mobilidade não envolve, apenas, o movimento de deslocamento; ela é muito mais ampla, pois é social e envolve estruturas, meios, culturas e significados” (CASTRO; CABRAL NETO, 2012, p. 77). Há dois tipos de mobilidade estudantil a considerar: a vertical, é aquela que sucede em meio a IES provenientes de países periféricos com centrais, quer dizer, países com padrões de desenvolvimento assimétricos, que despendem de maiores dificuldades na adaptação de seus estudantes a essas dissemelhanças encontradas; a horizontal, envolve IES internacionais com o mesmo grau de desenvolvimento, a adaptação de seus estudantes é acessível e rápida (STALLIVIERI, 2017a).

Um dos mitos mais reconhecidos é reputar aos estudantes internacionais o atributo de decisivos agentes de internacionalização. Muito se crê, exceto há relatos que não, que quão grande for o número de estudantes no exterior, mais as universidades estarão internacionalizadas. A expectativa foge reiteradamente da realidade, em muitas instituições os estudantes se sentem excluídos social e academicamente por experimentar tensões de etnia. Alunos de graduação tendem a resistir, ou melhor das hipóteses, se manter neutros no acolhimento destes estudantes transfronteiriços. Desafortunados com estas recepções, os alunos aproximam-se um dos outros e vivenciam uma maior interculturalidade do que os estudantes locais. É claro, que estas situações não são aplicadas em todas as IES. Todavia, se supõe que o propósito da vinda destes estudantes serve para internacionalizar o *campus*, o que de certo modo, se mascara às reais proposições disfarçadas pelas universidades, de gerar receitas e de favorecer a posição nos *rankings* globais (KNIGHT, 2011). No Quadro 5, representa-se em síntese as ações iniciativas e políticas pertencentes a Área-alvo em tópico:

Quadro 5 – Área-alvo Mobilidade Estudantil

Área-alvo	Ações/ Iniciativas/ Políticas
Mobilidade Estudantil	Programas de estudo no exterior; Recrutamento e apoio de estudantes internacionais.

Fonte: adaptado de: ACE (2012, p. 4, tradução nossa).

Em suma, a Área-alvo nesta base teórica, assume o caráter de programas de mobilidade acadêmica, que possibilitam vivências internacionais por recurso da entrada e saída de alunos. Entretanto, neste fluxo de alunos há de se observar e acompanhar suas tramitações resultantes à fim de realizar também a internacionalização “em casa”. Programas de assistência e

financiamento auxiliam estes estudantes a melhor se adaptar neste âmbito. Além, da adaptação de políticas de transferências de créditos no histórico curricular, percebe-se a aderência de programas de reingresso aos intercambistas no trabalho de promover a aprendizagem de forma integral, de modo a não atribuir ao aluno a responsabilidade ímpar de ser agente de internacionalização. Na sequência das Áreas-alvo componentes ao Modelo Abrangente, passa-se para a última, Colaborações e Parcerias Internacionais.

2.1.1.6 Área-alvo Colaborações e Parcerias Internacionais

Por último, a sexta área-alvo de Internacionalização Abrangente aborda as Colaborações e Parcerias Internacionais. Entende-se que prósperas colaborações e parcerias incrementam as atividades relacionadas a internacionalização. Estas interações propiciam vivências transculturais e globais a docentes e discentes e, geram tanto visibilidade às organizações que a compõem, como aperfeiçoamento dos currículos e criação de receitas no contexto local e no mundo afora (ACE, 2020a).

Colaborações e parcerias internacionais estão presentes na singularidade das atividades do ensino superior, bem como, são recursos fundamentais para incitar a internacionalização. Sendo capazes de existir em meio a cooperações internacionais, que se estabelecem na tríade da educação superior a serviço da sociedade e que, culminam em novas circunstâncias neste âmbito. Ao definir esses recursos e ponderar suas implicações práticas, se reconhece que a esfera das cooperações do ensino superior, dada ao compartilhamento de pesquisas e da migração de intelectuais em nível internacional, encontrou-se, em todo tempo, em rede. A diferença está no agora, há vista de que o *networking* internacional passou a ser condição indispensável no ensino superior. Deste modo, as redes se fazem presentes de várias formas, locais, globais e transnacionais; temporárias com base em projetos ou estruturadas em programas a longo; com proporções pequenas ou amplas; colaborativas ou exploradoras. Em que se sucedem a posições duplas ou de grupos, gradualmente (ACE; 2011; 2015; DE WIT, 2015b; MARINGE; DE WIT, 2016).

De modo frequente, acredita-se que quanto maior o número de acordos internacionais que a IES dispor, maior é o seu grau de internacionalização. Na prática, isto se torna uma falácia, em virtude de na maioria dos casos as instituições de educação superior não conseguem gerenciar tantos acordos, pois torna-se pertinente manter ativo. O que reflete em parcerias e acordos não produtivos. O quantitativo é colocado símbolo de *status*, o que de fato, a avaliação errônea ora acometida, não comprova a qualidade e excelência destas colaborações.

Efetivamente, com o compromisso de ter uma abordagem abrangente como estratégia é mais indicado preservar um número mais reduzido de parcerias com o propósito de atendê-las de maneira valiosas (KNIGHT, 2011). De natureza similar, coloca-se em evidência, uma metáfora sob o costume das parcerias serem traçadas com pouca ou sem análise prévia, ao que se concebe, trazida em discussão por De Wit (2015b, p. 97-98):

“a maioria das parcerias para o ensino superior é iniciada sem uma fase preliminar de testes, na qual o 'casal de noivos' tenta ver se a parceria funciona de forma suficiente para dar a ela um caráter permanente por meio de 'casamento'/acordo formal. Pode-se até falar em muitos casos de 'casamentos arranjados', nos quais o casal é forçado a se casar, em vez de fazê-lo por conta própria, com base na atração e interesse mútuos. Isso pode ser devido a oportunidades de financiamento ou acordos assinados pela liderança da universidade, sem o conhecimento e/ou acordo prévio da universidade que precisam trabalhar juntos. Em outros casos, acadêmicos individuais podem forçar todo o departamento ou instituição a entrar em acordo. A metáfora também é relevante quando se trata de divórcios. É mais fácil ter um casamento e iniciar um casamento (bem como uma parceria no ensino superior) do que terminar com eles. Muitas parcerias, como os casamentos, continuam sem ser ativas, apenas porque há um acordo assinado e é embaraçoso e complicado quebrá-las. Como os casamentos, as parcerias podem estar em pé de igualdade, com um participante dominante que define a agenda, gera o principal financiamento e possui os maiores benefícios. Este é particularmente o caso quando se trata de parcerias Norte-Sul.”

Das características, as parcerias no centro do ensino superior, são promovidas de acordo com alguns critérios: distribuição geográfica, poder, influência, proporção e, prestígio. Destes critérios, as parcerias podem ocorrer das IES com governos, indústrias, outras instituições de ensino locais ou do exterior, outras instituições que promovem treinamento universitário e/ou formação de docentes (MARINGE; DE WIT, 2016). As bases universais para colaborações e parcerias bem-sucedidas, quando aplicadas, precisam estar em harmonia com os objetivos e necessidades da comunidade acadêmica local (HUDZIK, 2015b; ACE, 2020a).

Prismas estratégicos nesta esfera, são reconhecidos como: parcerias com instituições no exterior, as alianças discorrem do corpo docente e das unidades acadêmicas e/ou institucionais, sistemas de avaliação são colocados para avaliar as propostas e legitimá-las; colaborações da comunidade local são indicadas a fiscalizar por seu turno as práticas de internacionalização produzidas no *campus*; redes de interações no *campus*, os departamentos de internacionalização das IES trabalham na gestão do assessorando de uma série de atividades e oferecem aos seus discentes e docentes o apoio para interações de sucesso nestas redes de compartilhamento internacionais (HUDZIK, 2015b; ACE, 2020a).

Sob esta perspectiva, Popescu e Marjon (2017) publicaram o artigo com referência a esta dimensão-alvo no ano de 2017 e, interpretaram o propósito da universidade no sentido de

produzir, com seus membros e parceiros, repercussões de valor e benefícios sociais para que todos possam desfrutar. Alguns destes anseios exigem a entrega de várias ações da comunidade acadêmica, desde a graduação a pós-graduação. A colaboração em escala internacional, ajuda a contribuir com a pesquisa, com o ensino, e ainda, proporciona uma condição melhor a instituição de ensino superior a garantir aporte nacional e internacional para suas pesquisas e, concomitantemente, atrair os melhores pesquisadores e alunos de outras instituições. Visto que, entre as universidades melhores do mundo, muitas recrutam e colaboram em dimensões globais.

Em razão das adversidades e implicações de disponibilizar tempo e recursos para a permanência das cooperações internacionais, é plausível que o processo de Internacionalização Abrangente institucional da universidade tenha de estar em progresso junto com as demais áreas-alvo, com o objetivo de estas colaborações e parcerias sucederem com sucesso. Em vista disso, ter núcleos e colaboradores institucionais compenetrados nas temáticas internacionais, currículos recheados de experiências globais, políticas que incrementem o engajamento internacional do corpo docente, são exemplos, que despertam uma base sólida para a Internacionalização Abrangente, e resultam na interdependência para criar as parcerias nesta área. A tomada de decisão de envolvimento com parceiros no exterior deve partir da ciência de que o ambiente em que se está inserido, de modo amplo, esteja disposto a adentrar neste círculo, bem como, a relação mútua das atividades das outras áreas-alvo podem influenciar nas colaborações e parcerias, e como que estas, por seu turno, podem apoiar as demais áreas, para ter de fato, uma internacionalização de natureza abrangente (ACE, 2015). Resumidamente, o Quadro 6, evidencia as principais ações, iniciativas e políticas que correspondem esta Área-alvo:

Quadro 6 – Área-alvo Colaborações e Parcerias Internacionais

Área-alvo	Ações/ Iniciativas/ Políticas
Colaborações e Parcerias Internacionais	Programas de nível duplo e/ou conjuntos; <i>Campus</i> de filiais; e, Outros programas transfronteiriços.

Fonte: adaptado de: ACE (2012, p. 4, tradução nossa).

Constata-se assim, o poder de influência da Internacionalização Abrangente nos ambientes interno e externo do *campus*, em suas parcerias e interações institucionais. É indispensável um olhar mais atento à cooperação interinstitucional transfronteiriça, às parcerias e às relações. Difundir os eixos da educação superior e da pós-graduação simplifica as colaborações e parcerias que vão mais adiante das mobilidades estudantis (HUDZIK, 2011;

2013). O conceito da internacionalização como ação renova o pensar das universidades em posição umas às outras, da forma como se permitem nestas atividades de parcerias e colaborações, considerando os aspectos que as diferenciam. Pois bem, os comportamentos das instituições de ensino superior em face à internacionalização divergem em diretrizes que sustentam a estratégia e a configuração estratégica de cada organização, abarcando seus princípios de missão, recursos e reputação (POPESCU; MARJON, 2017).

A articulação abrangente viabiliza uma nova conduta nos programas de pós-graduação, sejam nos envolvimento em pesquisa ou extensão, estende-se para os demais departamentos das instituições de ensino. Concebida como um processo, a internacionalização não é uniforme. Não obstante, são os resultados que oferecem a Internacionalização Abrangente o seu prestígio. A retórica de que as IES têm de ponderar tanto nos aspectos locais quanto globais trata-se de uma dicotomia, pois ambas as realidades estão nas universidades de hoje, em sua pluralidade (HUDZIK, 2011; 2015a).

Em última análise, quanto maior for o alcance da população em geral e das dimensões geográficas, mais abrangente se torna a internacionalização em sua definição (HUDZIK, 2011). Em consoante a asserção já expressa, considera-se que as Áreas-alvo de Internacionalização Abrangente para as IES englobam e propiciam o progresso na qualidade dos três eixos que lhes dão forma (ensino, pesquisa e extensão) não como um fim em si mesmo, mas para a sociedade em geral. Portanto, a realização da Internacionalização Abrangente se dá pela requisição da combinação de interesses internos e externos as IES, que buscam delinear as prioridades institucionais e dar sequência as estratégias, no intuito de gerar um produto: a universidade internacional.

2.2 PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

A pós-graduação, enquanto nomenclatura e arranjo, tem sua origem na organização da universidade norte-americana. E a este fato se deve a pós-graduação considerar o certificado de *college* como um pré-requisito para entrada no *graduate* ou *undergraduate*. *Graduate* (pós-graduação) trata-se dos estudos que avançam os temas defendidos no *college* (graduação), na obtenção de graus como Mestre e/ou Doutor e, coloca de maneira intrínseca a pesquisa científica a este nível de educação. Ao passo que, o segundo, vem a ser uma especialização da profissionalização do *college* (BRASIL, 1965; ALVES; OLIVEIRA, 2014; CAPES, 2017c).

Quer dizer, *undergraduate* trata-se da pós-graduação *lato sensu*; e, a *graduate* refere-se à pós-graduação *stricto sensu*, a qual é o enfoque deste estudo.

Em alternativa, compreende-se que a pós-graduação como educação, independente do país onde desenvolveu a sua história, representa o impacto da inter-relação de todas as demandas determinadas pelas nações. Sejam elas: sociais, culturais, econômicas e de influência política (MOREIRA; VELHO, 2008). Logo, empenha-se em contextualizar a pós-graduação *stricto sensu* brasileira, através da abordagem de sua Avaliação, para apresentar o Sistema de Avaliação dirigido pela CAPES, o qual proporcionou a expansão e consolidação desta especificidade de pós-graduação, que encadeou no seu interesse para com a internacionalização. Com este vínculo, finaliza-se este embasamento teórico com a Internacionalização no âmbito da Pós-Graduação, que pode ser vista no intervalo 2.2.3 desta subseção.

2.2.1 Avaliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Com início na década de 1950, torna-se indispensável o aperfeiçoamento do capital intelectual e o controle do conhecimento tecnológico e científico para garantir tanto o desenvolvimento econômico-social quanto a consolidação nacional. Não obstante, naquela época, o Brasil contava com pouco mais de 60 mil discentes na graduação e, a pós-graduação era subdesenvolvida, todavia. Verificava-se assim, imensos desafios pela frente. Em 11 de julho de 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sob o Decreto nº 29.741, um órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A CAPES apresentava como proposta "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (CAPES, 2002; CAPES, 2008; VELLOSO, 2014; MACHADO, 2016).

Ao longo dos seus quase 70 anos de atuação, a CAPES passou a ser nomeada como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e, desde então, trabalha na revolução da consolidação e expansão da pós-graduação brasileira *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (CAPES, 2002; STEINER, 2005; CAPES, 2008). A disseminação da pós-graduação no Brasil está associada na dependência articulada à avaliação e financiamento dos programas/cursos por parte do Estado, que intitolou a CAPES como órgão coordenador destas práticas (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Por ser uma instituição que fomenta o fortalecimento da pós-graduação, suas atribuições sucedem em conformidade com as seguintes linhas de ação:

“1 - avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; 2 - acesso e divulgação da produção científica; 3 - investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; 4 - promoção da cooperação científica internacional; e, 5 - indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância” (MORITZ *et al.*, 2013, p. 16; MACHADO, 2016, p. 102).

O processo de avaliação vinculado à CAPES é referência em qualidade para os programas de pós-graduação nacional. A CAPES possibilitou uma nítida correlação entre desempenho e sucesso. Pois, enquanto melhor for a avaliação de determinado programa, maior são as suas possibilidades, e de seu corpo docente e discente, em adquirir apoios financeiros, sejam eles: em bolsas de estudos, pesquisas e/ou infraestrutura (BALBACHEVSKY, 2005).

Os programas de característica *stricto sensu* brasileiros estão desde de 1976 sendo avaliados pelo sistema da CAPES, o qual está incumbido de aprovar a instituição, permanência e sucesso destes programas (FONSECA-SILVA, 2008; MACCARI *et al.*, 2009; JÚNIOR; CATTANI, 2009; BARREYRO; LAGORIA, 2010; INDJAIAN, 2014; CAPES, 2014, 2018). Isto é, estes programas estão regidos sob a coordenação deste órgão (MOREIRA; VELHO, 2008; MELLO; CRUBELLA; ROSSONI, 2010; MARCHLEWSKI; SILVA; SORIANO, 2011; MORITZ *et al.*, 2013; TEIXEIRA; MACCARI; MARTINS, 2016). É de responsabilidade da CAPES o credenciamento dos programas, enquanto o alcance de boas notas pertence aos programas no que se refere à avaliação. Esses quesitos, com efeito, vêm a se revelar como elementares norteadores estratégicos destes programas (TEIXEIRA; MACCARI; MARTINS, 2016).

Os programas novos são autorizados para exercer suas atividades de acordo com a qualificação de aprovação dada pela CAPES. Tão somente, receberão nota na próxima avaliação periódica e permaneceram suas atividades se possuírem nota mínima igual ou superior a 3. Já os programas que estão em funcionamento que não atingirem a nota mínima serão impedidos de abrir novo processo seletivo de alunos até atingir a nota novamente. E, o corpo discente terá a garantia de concluir o curso, bem como, obter o título em outro programa que esteja autorizado pela CAPES (MACCARI *et al.*, 2014; MACCARI; MARTINS; ALMEIDA, 2015; MARTINS; MACCARI, 2015).

A avaliação da pós-graduação é considerada um instrumento que disponibiliza subsídios por parte das agências de fomento nacionais e de organizações internacionais. Além

do acompanhamento anual, todos os programas *stricto sensu* são submetidos a uma criteriosa avaliação periódica, cujos resultados são publicamente divulgados. Essa avaliação, atualmente, é realizada a cada 4 (quatro) anos. Os programas recebem notas na seguinte escala: 1 e 2, têm canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por eles oferecidos; 3 significa desempenho regular, atendem ao padrão mínimo de qualidade, exceto os cursos de doutorado que exigem nota mínima igual a 4 para sua aprovação e permanência no programa; 4 é considerado um bom desempenho; e, 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado e, para os programas compostos com mestrado e doutorado um melhor desempenho. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional (MACCARI *et al.*, 2009; MARTINS, 2013; FAGA; QUONIAM, 2015; CAPES, 2018).

O sistema de avaliação do Brasil é o mais consolidado em referência aos demais sistemas que integram a América Latina. Apresenta, por seu turno, uma trajetória sem interrupções na pós-graduação de caráter estrito (BARREYRO; LAGORIA, 2010). O órgão coordenador dispõe, por intermédio de seu sistema de avaliação, introduzir as áreas, e por consequência aos programas, a buscarem o aperfeiçoamento ano após ano. Visto que, as métricas crescem progressivamente de forma rigorosa na avaliação, seja em termos de eficiência e/ou de eficácia (MARTINS *et al.*, 2013). Desta forma, na próxima subseção, descreve-se esse Sistema.

2.2.2 Sistema de Avaliação da CAPES

O sistema de avaliação sob coordenação da CAPES garantiu sólidas infraestruturas ao encadeamento de expansão e consolidação da pós-graduação brasileira e cooperou com a elaboração de premissas em prol do progresso da pesquisa científica e tecnológica nacional (MACCARI, 2008; MACCARI *et al.*, 2009). Do mesmo modo que, evolui com a premissa de gerar conhecimento e formar capital humano para o progresso nacional. O sistema induz, em grande parte, às estratégias articuladas pelos programas, sendo reconhecido como “um grande planejador estratégico dos programas” (MACCARI; MARTINS; ALMEIDA, 2015, p. 62).

O sistema compreende o acompanhamento anual, que transcorre por meio dos dados informados na Plataforma Sucupira; e, a Avaliação Quadrienal do desempenho de todos os cursos e programas que incorporam o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (MARTINS, 2013; CAPES, 2016). Os princípios que regem esta avaliação, são: “a avaliação

por pares; transparência da informação, dos critérios e dos resultados; e a comensurabilidade entre as áreas de avaliação” (CAPES, 2016, p. 7).

Cabe salientar, aqui, que a CAPES avalia o desempenho dos programas de pós-graduação como um todo, e não o desempenho individual dos docentes ou discentes. O conceito de modelo de sistema de avaliação da CAPES traz a organização, no que lhe concerne, o delineamento e a estrutura para os programas e cursos das mais diversas áreas de conhecimento (NASCIMENTO, 2010; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2011). E, ainda, incentiva o desenvolvimento dos cursos de mestrado e doutorado por meio de bolsas de estudo, financiamentos e outros mecanismo, com o objetivo de criar capitais intelectuais altamente qualificados para produzir pesquisa e a prática da docência em nível superior (MARTINS; MACCARI, 2015).

Para que a CAPES possa avaliar os programas é necessário que cada um deles, faça ano a ano, o preenchimento do relatório conhecido como Sucupira, o qual possui o propósito de oferecer subsídios para a avaliação e acompanhamento anual destes programas. Este relatório deve abranger a produção científica e técnica, participações em eventos, bancas, patentes, cursos ofertados, prestações de serviço, orientações realizadas, intercâmbios institucionais, palestras, ensino a distância, projetos de pesquisas, financiamentos e fomento e outros informes. Ou seja, “o programa” é responsável em providenciar no relatório todas as atividades prestadas por seus professores e alunos referente ao ano que passou (FAGÁ; QUONIAM, 2015).

Visto como um parâmetro de qualidade do *stricto sensu*, neste estudo, são evidenciadas as áreas de conhecimento de Engenharias II e Química, que contemplam as subáreas respectivamente: Engenharia Química, Engenharia de Materiais, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Nuclear e Engenharia de Minas (reproduzem a área de Engenharias II); e, Química (representando a área de Química) (CAPES, 2019c; 2019b). Os critérios são universais para todos os programas e, são elaborados com atenção aos seguintes quesitos: proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual; e, inserção social (CAPES, 2017c). Apesar disso, considerando o Relatório de Avaliação Quadrienal da CAPES (2017d; 2017e) de ambas as áreas, os pesos destes quesitos são divergentes de uma área para outra, podendo ser mais bem visualizado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Comparativo entre os Pesos dos Quesitos das Área de Concentração de Engenharias II *versus* Química

Áreas de Concentração	Engenharias II	Química
Quesitos	Peso (%)	Peso (%)
Proposta do Programa	0	0
Corpo Docente	20	15
Corpo Discente, Teses e Dissertações	30	35
Produção Intelectual	40	35
Inserção Social	10	15
Total	100	100

Fonte: adaptado de CAPES (2017c; 2017d).

Para tanto, se propõe realizar uma breve descrição, com base no Relatório de Avaliação Quadrienal de 2017 das áreas de Engenharias II e Química (CAPES, 2017d; 2017e) relativas ao mestrado e doutorado acadêmico, observando os quesitos para avaliação dos programas do campo de Química, Engenharia Química e Engenharia de Materiais. Ainda que, estes quesitos e itens serão substituídos por outros para a próxima Avaliação Quadrienal, período referente aos anos de 2017 a 2020. Torna-se necessário verificar cada um, na tentativa de compreender, em sua essencialidade, a última avaliação concretizada pela CAPES em face a estes programas de pós-graduação:

1 – Proposta do Programa: Apesar de não lhe ser conferido peso para as áreas demonstradas, este quesito engloba de forma qualitativa: a) a coerência, consistência, abrangência e atualização do programa; b) o planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, considera-se os desafios internacionais de sua área; e, c) a infraestrutura existente para o ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão. Com referência a estes itens, a comissão de avaliação, em suma, observa se há simetria das linhas de pesquisa com suas áreas de concentração, bem como com a estrutura curricular destes programas. Também visualiza, como o programa desenvolve seu planejamento no sentido de prospecção dos alunos, de atualização dos docentes. E, examina se as atividades estão voltadas para o impacto nacional e internacional do programa na sociedade como um todo.

2 – Corpo Docente: neste critério são facultados pesos distintos para as áreas, ou seja, 20% para a área de Engenharias II e 15% para a Química. Para mais, no decurso de sua avaliação, são analisados os seguintes itens em ambas as áreas: a) perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa (30%); b) adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa (30%);

c) distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa (30%); e, d) contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação (10%). Na avaliação deste critério, é analisado de modo geral, o papel do docente permanente no programa. Podendo ser assim, considerado como o quesito de maior importância no sistema de avaliação (MACCARI *et al.*, 2014; MACCARI; MARTINS; ALMEIDA, 2015), em razão de os demais quesitos estarem sujeitos aos resultados deste.

3 – Corpo Docente, Teses e Dissertações: este quesito corresponde 30% do peso total para a área de Engenharias II e 35% para a Química. E contém como critérios para observar, os seguintes: a) quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo DP e à dimensão do corpo docente (30%); b) distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa (10%); c) qualidade das teses e dissertações e da produção de docentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área (40%); e, d) eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados (20%). Este quesito configura o desempenho dos docentes que integram o programa. Contudo, não menos importante, a função do corpo docente na sua avaliação.

4 – Produção Intelectual: Para este quesito o peso atribuído é de 40% para as Engenharias II e 35% para a Química. Assim como o anterior, são apuradas as produções intelectuais, só que neste universo, visualiza-se as produções dos membros docentes e docentes dos programas. Posto que avalia os seguintes itens: a) publicações qualificadas do programa por docente permanente; b) produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes; c) distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do programa; e, d) produção artística nas áreas em que tipo de produção for pertinente, este por último é avaliado de forma qualitativa, em razão de lhe ser conferido peso. Este quesito exprime a pontuação maior em face aos demais. Em síntese, é verificada a capacidade de produção intelectual dos docentes e docentes que integram o programa.

5 – Inserção Social: Este quesito equivale a 10% da avaliação geral para a grande área de Engenharias II e 15% para a Química. Dispõe de itens, tais como: a) inserção e impacto do programa; b) integração e cooperação com outros programas e centro de pesquisas com vistas

ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação; e, c) visibilidade ou transparência disposta pelo programa à sua atuação. Em resumo, neste critério é mensurado a interação do programa com a comunidade acadêmica e não acadêmica, ou seja, quantificar a atuação do programa com a comunidade em geral, organizações e/ou instituições tanto no nível local quanto nacional.

A conclusão deste processo, expressos em uma escala de notas de 1 a 7, dirá quais cursos/programas permaneceram autorizados a perpetuar suas atividades. Conseqüentemente, será encaminhado dois relatórios: o relatório individual para cada programa da área analisada; e, o relatório quadrienal, que é uma síntese da avaliação que contempla indicadores e desempenho dos programas/cursos de determinada área (JÚNIOR; CATTANI, 2009; MACCARI; MARTINS, 2015; CAPES, 2016).

Compreende-se que, desta forma, que a CAPES incentiva de forma ativa os programas ao uso deste método de avaliação. No entanto, cada programa deve cultivar estratégias em prol de sua conservação, de forma coerente e consistente a fim de desenvolver capitais humanos qualificados para economia brasileira. Pois, como parte da pós-graduação, neste caso vista como fonte de educação, lhe é atribuído ao fazer ciência e tecnologia diante das aspirações econômicas-sociais do país. Parte-se, para então, a compreensão da Internacionalização da Pós-Graduação, em que se realiza uma breve contextualização deste âmbito.

2.2.3 Internacionalização da Pós-Graduação

A pós-graduação (*stricto sensu*) assume relevo em meados da década de 1990, em meio às mudanças oriundas dos respectivos retratos: abertura do mercado e competitividade delimitada a nível internacional. Os centros de debate, nesta qualidade de educação, recuperam a qualificação do corpo docente e produtividade científica em revistas de alto impacto, estratos A1 e A2 (VIEIRA, 2014). A pós-graduação vista como agente de internacionalização, exprime a prioridade na pauta do governo em colocar a pesquisa científica, como mecanismo para o progresso da ciência e tecnologia do país. A Internacionalização, assim, é de interesse uma perspectiva associativa a imersões interculturais nas metodologias de aprendizagem, pesquisa e, serviços ao ensino superior (CUNHA-MELO, 2015; BELFORT *et al.*, 2019).

A dimensão internacional respalda-se na pós-graduação, haja vista a centralidade dada a sua conexão expressa com a pesquisa e a geração de conhecimento. Notáveis são suas atividades em face ao processo de internacionalização das instituições de ensino superior (LAUS; MOROSINI, 2005; MOROSINI, 2006b; MOROSINI, 2018). A internacionalização no exercício acadêmico de pesquisa vincula à pós-graduação e, incorpora influência interseccional

de coeficientes alusivos ao membro individual do quadro docente, à vista da disciplina oferecida, por seu meio institucional e, por uma série de coeficientes externos, como financiamentos (WOLDEGIYORGIS; PROCTOR; DE WIT, 2018).

Ramos (2018), ao tratar da lógica e dos mecanismos da internacionalização dos programas de pós-graduação de excelência acadêmica brasileira, constatou uma concepção de internacionalização orientada a atividades, em que a mobilidade acadêmica, ainda é vista como um dos principais recursos para as colaborações e parcerias internacionais. Além disso, a pesquisa está no centro do processo de internacionalização neste campo.

A internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* agrega à qualificação do seu quadro docente e discente. Retrata um processo complexo, que envolve proporções de cooperação internacional, com o desígnio de estimular a ascensão da ciência e atender exigências da nação, sem agravamentos da defluência secundária das predisposições, exclusivamente, institucionais (MARRARA, 2007). Com conexão ao objetivo, as formas, ativa e passiva de internacionalização, conceituadas anteriormente, aplicam-se na influência da avaliação da pós-graduação brasileira. Um dos principais indicadores de internacionalização na pós-graduação mostra-se o uso de idiomas estrangeiros, sua aplicação alcança inúmeros tipos de processos: oferta de disciplinas, produções científicas e processos seletivos, são exemplos predominantes. E, podem colaborar, nas formas ativa e passiva de internacionalização (MARRARA, 2007; MARRARA; RODRIGUES, 2009).

Dos objetos legais que norteiam a internacionalização neste domínio são, por certo, absorvidos pelo Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG e, logo, respeitam o princípio de legitimidade administrativas de agências de fomento e Ministério (MARRARA, 2007). O PNPG 2011-2020, dá perpetuidade aos planos anteriores e inclui novas e relevantes inclinações ao sistema de pós-graduação. O plano vigente, coloca como prioridade à internacionalização da pós-graduação no que diz respeito a suas propostas de execução. No qual, defende o aumento de internacionalização dentro dos programas de pós-graduação de caráter estrito, por artifício da exposição destes programas; da participação de pesquisadores estrangeiros em solo brasileiro; da formação internacionalizada dos discentes; além de, colocar como pauta o estabelecimento de acordos de dupla diplomação e de cooperação duradoura com outras instituições do exterior (BRASIL, 2010; BELFORT *et al.*, 2019).

Apesar das propostas trazidas pelo PNPG em vigor, as políticas de internacionalização promovidas pelas IES, são traçadas de forma abrangente, não contemplam somente, as singularidades da graduação e da pós-graduação. As redes de relacionamento dos docentes

impactam no processo institucional, sobretudo na esfera da pós-graduação que, constituem substancialmente, as principais atividades no rol da internacionalização. Dentre as principais adversidades produzidas na internacionalização da pós-graduação, aparecem: a informalidade das parcerias e relações internacionais, o que pode ocasionar falha do controle do processo; e, a correlação das atividades praticadas pelos docentes, atribui-se o compromisso do membro docente ao resultado do processo de internacionalização (DUARTE *et al.*, 2012).

Há uma relação de dependência do docente em respeito às ações desenvolvidas por agências de fomento que incitam a internacionalização, como CAPES e CNPq. A autonomia do corpo docente é condição compulsória para a construção e aproveitamento das parcerias oriundas de suas relações internacionais. Uma das particularidades pertencentes à internacionalização no contexto dos programas de pós-graduação, vislumbra-se a dependência institucional perante o seu quadro docente. Em virtude de eventual saída de um determinado professor, que carrega uma numerosa lista de parcerias no exterior, pode repercutir significativamente nos indicadores de internacionalização de um programa de pós-graduação (DUARTE *et al.*, 2012).

Das condições formais e informais, ambas são pertinentes ao processo de internacionalização. Um acordo firmado não prevê de fato, o desenvolvimento efetivo e imediato da colaboração internacional. Há uma linha tênue entre o engajamento do docente e das universidades envolvidas à medida que, de nada vale a instituição, por seu turno, estabelecer acordos e/ou convênios com outras instituições estrangeiras se, o docente não participar efetivamente. Ou seja, o vínculo internacional restringe-se a participação efetiva da figura do professor. Em contraste, vislumbra-se a instituição ser o agente catalisador da internacionalização da graduação, enquanto a pós-graduação, é delimitada por cooperação proativa do quadro docente, pois, dificilmente os acordos irão se sustentar sem o desenvolvimento conjunto de pesquisas, por exemplo (DUARTE *et al.*, 2012).

Dinâmica é a integralidade da internacionalização. Para além das iniciativas, políticas e práticas de mobilidade, passa-se às tarefas de fluxo de ideias, inserção das dimensões internacionais nos eixos e atribuições das IES (CAPES, 2017b). A significância da pós-graduação no processo de internacionalização do ensino superior inclusive abrange agências governamentais como a CAPES e o CNPq, que geralmente promovem programas de fomento a docentes e pesquisadores, em evidência o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt, divulgado em 2017, por meio do Edital 41/2017, que tem, entre seus objetivos:

“a) fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; b) estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; c) ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; d) promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional; e) fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e, f) integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização” (CAPES, 2017f, p.1).

Das disposições deste Programa, são previstas às instituições contempladas o financiamento dos seguintes itens: auxílio a missões de trabalho no exterior; projetos de pesquisa em cooperação internacional; recursos para manutenção de projetos; bolsas no exterior, por meio de doutorado sanduíche, professor visitante e capacitação de cursos de curta duração; bolsas no país para atração de jovens pesquisadores e docentes com experiência internacional; e demais iminentes ações não previstas no edital, porém contempladas pela CAPES. Em outras palavras, surge um programa governamental que busca ampliar e aperfeiçoar as ações de internacionalização, meramente à pós-graduação das instituições constituintes (CAPES, 2017f).

A propósito, no contexto vigente, a internacionalização provoca uma nova conduta da sociedade científica, a qual reage com certo grau positivo e, reconhece os valores e prioridades para a cooperação internacional (STALLIVIERI, 2017b). Como consequência, percebe-se que a internacionalização passa a valer em todos os quadros das instituições de ensino superior. Reforça-se assim a consciência, de que esta deve se estender para mais das três esferas da educação superior: ensino, pesquisa e extensão (CASTRO; CABRAL NETO, 2012; STALLIVIERI, 2017b; MOROSINI; CORTE, 2018; PEDRINI, 2019). Exposta a revisão literária durante as passadas e atual seções, no próximo capítulo, apresenta-se os procedimentos metodológicos que serão empregados para a condução do alcance dos objetivos ora propostos neste estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são evidenciados os procedimentos metodológicos utilizados com a finalidade de responder a problemática e atender o objetivo proposto por este estudo. Dessa forma, inicialmente aborda-se a caracterização de pesquisa, em termos de abordagem e objetivo. Em seguida, são evidenciados os objetos e sujeitos da pesquisa. Bem como, logo após, são descritos os mecanismos de coleta de dados empregados e, por fim, o método da análise dos dados coletados. Visando ilustrar o percurso metodológico aplicado à face do exposto, o Quadro 10 contempla o constructo da pesquisa e sua base estrutural de elaboração, que pode ser verificado ao final deste bloco.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em consonância com a abordagem do problema, este estudo, pautou-se na pesquisa qualitativa. A investigação contemplou o uso de estruturas de cunho interpretativo/teórico que esclarecem o estudo da problemática da pesquisa e, discorrem sobre os significados que os sujeitos da pesquisa atribuem a um problema de caráter humano ou social (MARCONI; LAKATOS, 2010; CRESWELL, 2014). Nesta lógica, o fenômeno social é analisado sob a ótica dos indivíduos que estão envolvidos e dos dados coletados com a tentativa de conceber o desenvolvimento e desempenho como um todo do fenômeno ora estudado.

Dado ao *design* da pesquisa qualitativa ser aberto e variável. Releva-se que, há um consenso entre os pesquisadores com relação às particularidades de uma apropriada pesquisa qualitativa, como: apresentar coerência, sistematizar e dar transparência ao uso dos procedimentos metodológicos; ter uma escrita criativa e engenhosa; tornar oportuno explicações fundamentadas e significativas; ser ética e reflexiva; e, dispor de um aporte teórico comprovado e colaborar com o mesmo (GOLDEN-BIDDLE; LOCKE, 1993; BALLINGER, 2004; FINLAY, 2006; MEYRICK, 2006; EASTERBY-SMITH; GOLDEN-BIDDLE; LOCKE, 2008; KUPER; LINGARD; LEVINSON, 2008; PRATT, 2008; SAVALL *et al.*, 2008; TRACY, 2010; CUNLIFFE, 2011; BANSAL; CORLEY, 2012; TRAINOR; GRAUE, 2014; CAVALCANTI, 2017).

Afinal, a pesquisa qualitativa atende indagações muito intrínsecas nas ciências sociais. Devido a ela lidar “com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis” (MINAYO, 2016,

p. 21-22). A natureza desta análise qualitativa traduz o fenômeno social com profundidade, no qual se observa os fatos ocorridos com maior detalhe (BABBIE, 1998; MARCONI; LAKATOS, 2010; CRESWELL, 2014; MINAYO, 2016).

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa se enquadra como descritiva, pois se propõe a descrever os fenômenos e fatos sociais de determinada realidade (BABBIE, 1998; MARCONI; LAKATOS, 2010; TRIVIÑOS, 2010). À vista disso, este estudo objetiva identificar quais são as Políticas e Práticas Docentes, voltadas para a internacionalização, desenvolvidas pelos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina. Tal como, descreveu outros elementos que puderam ser identificados ao longo da elaboração do estudo e que atendem a pertinência necessária no que tange aos objetivos específicos ora traçados.

3.2 DEFINIÇÃO DOS OBJETOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Inicialmente, ressalta-se que a seleção dos objetos aconteceu de forma intencional (MARCONI; LAKATOS, 2010). O interesse desta pesquisa foi tratar os objetos de modo mais profundo, ou seja, trazer a compreensão das opiniões, intenções, perspectivas e análises dos sujeitos envolvidos sob o fenômeno social, sem pretensão de quantificá-los, atendendo ao seu enquadramento qualitativo.

Ademais, os programas foram selecionados, primeiramente, por estarem situados na estrutura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cuja instituição é reconhecida por estar entre as dez melhores universidades federais do país, mais precisamente, como a quarta melhor universidade federal pública do Brasil em termos de qualidade, segundo o Índice Geral de Cursos (IGC) do Ministério da Educação (INEP, 2018; UFSC, 2019b). E, por serem classificados como programas de excelência internacional, conceito 7, de acordo com a última Avaliação Quadrienal de 2017 da CAPES. Aliadas a estas justificativas de escolha, compreende-se, a aderência entre os objetivos do estudo com os objetos designados. Para tal, no Quadro 7 são retratados os objetos de pesquisa:

Quadro 7 – Objetos da Pesquisa

Sigla	Nome
PGMAT	Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais
PósENQ	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química
PPGQ	Programa de Pós-Graduação em Química

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Para efeitos dos objetos de pesquisa, tem-se a seleção dos sujeitos, isto é, transfigura-se a pertinência em identificar os atores sociais que integram direta e/ou indiretamente a gestão no tocante do tema internacionalização dos ambientes ora estudados. Optou-se por entrevistar os atuais coordenadores dos programas de pós-graduação, bem como, o coordenador da Coordenadoria de Internacionalização (CIN) da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) da UFSC e o assistente de administração da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) que está voltado aos programas internacionais de pós-graduação da instituição, o que pode ser representado no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Designativos dos Sujeitos da Pesquisa

Setor	Cargo/Função	Designativo
PGMAT	Coordenador	COORD - PGMAT
PósENQ	Coordenador	COORD - PósENQ
PPGQ	Coordenador	COORD - PPGQ
PROPG	Coordenador	COORD - PROPG
SINTER	Assistente de administração	ADM - SINTER

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Cabe esclarecer que, com a designação dos atores sociais incluídos na gestão dos programas de pós-graduação de excelência internacional, vinculados diretamente ou não, conduziu-se à coleta de dados de feição a responder ao problema de pesquisa evidenciado no estudo, além de atender aos objetivos colocados. Haja vista que, as dimensões de estudo se encontram em um recorte temporal, configura-se assim como *Ex-Post-Facto* (MARCONI; LAKATOS, 2010). Pois, a escolha dos objetos se atribuiu à classificação do conceito 7 pela CAPES na Avaliação Quadrienal de 2017, o que os tornam programas de excelência internacional, e que, conseqüentemente, desempenham ações de particularidades a nível internacional. A partir disso, foram delineadas como técnicas de coleta de dados: entrevistas em profundidade e pesquisa documental, que são discriminadas na subseção a seguir.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Normalmente, a metodologia é confundida com os métodos empregados nas pesquisas, em outras palavras, compreende-se que, as técnicas e os procedimentos que serão utilizados para realizar a coleta dos dados no estudo (GRIX, 2002). Verifica-se que para cada método há um conjunto de técnicas e processos diferentes para a sua elaboração (MARIETTO; MACCARI, 2015). É neste entender, que esta pesquisa se objetiva empregar as seguintes técnicas:

3.3.1 Entrevista Focalizada

A entrevista focalizada trata-se de um método de coleta de dados aberto e espontâneo, onde o foco recai em um tema específico. Em outros termos, o investigador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando o entrevistado se afasta do tema original, o investigador concentra-se em retomar a fala acerca do tema (GIL, 2008). O objetivo do investigador, aqui compreendido como entrevistador, é assimilar o máximo de informações sobre as experiências do entrevistado em relação ao assunto.

Para efeito de organização do método na condução das etapas que envolvem a realização das entrevistas nesta pesquisa, utilizou-se as sete etapas propostas em uma investigação qualitativa, de acordo com Kvale (1996): 1) tematização; 2) *design* da entrevista; 3) realização das entrevistas; 4) transcrição; 5) análise; 6) verificação; e, 7) divulgação dos resultados. A etapa de tematização se refere ao desígnio em fazer o uso das entrevistas como método de coleta de dados para resolver o problema e objetivos da pesquisa. Na sequência, a segunda etapa de Kvale (1996) empregou-se o *design* das entrevistas não estruturadas (GIL, 2008; SAUNDERS; LEWIS; THORNILL, 2009), na qual foi delineada de maneira informal (sem seguir padrões) com os atores organizacionais integrantes, em benefício da compreensão do fenômeno social que se procura evidenciar.

Em continuidade, com referência à etapa da realização das entrevistas (KVALE, 1996), absorveu-se a perspectiva dos autores Rubin, H.J., e Rubin, I. S., (2012), os quais identificam um modelo de pesquisa qualitativa chamada de entrevista responsiva (*responsive interviewing*). Este modelo de pesquisa se constrói em volta de três espécies de questionamentos: os questionamentos principais, os estímulos e os questionamentos de *follow-up*. Os questionamentos principais garantem que a problemática da pesquisa seja respondida.

Já os estímulos, são expressões que servem para encorajar os entrevistados a dialogar e, que contribuem com mais exemplos e detalhes. E, os questionamentos de *follow-up*, auxiliam na investigação dos assuntos, ideias, conceitos-chave e eventos que foram mencionados ao longo da entrevista na tentativa de proporcionar um conhecimento mais profundo sobre o fenômeno ao pesquisador.

À face desta interpretação, mesmo que a orientação não se baseasse em um roteiro fixo de perguntas, as entrevistas foram desencadeadas com o seguinte questionamento principal quando propostas aos coordenadores dos programas: “*Como se dá o processo de internacionalização em seu programa de pós-graduação?*”. E, quando propostas ao coordenador e ao assistente de administração que compõem os órgãos institucionais no apoio à internacionalização dos programas: “*Quais as atividades administradas pelo seu setor em prol da internacionalização da pós-graduação?*”. Foi solicitado a cada entrevistado expressar livremente seu olhar às atividades de internacionalização desempenhadas com relação as Políticas e Práticas Docentes neste contexto. A pesquisadora se absteve de interromper o entrevistado durante os seus relatos. Contudo, quando preciso, foram utilizados estímulos com objetivo de fornecer maiores detalhes, como também, foram feitas questões de *follow-up* para assegurar a compreensão da pesquisadora em referência às descrições do assunto em questão. A conclusão das entrevistas se bastava quando os entrevistados constatavam não ter mais o que acrescentar e/ou quando a pesquisadora interpretava que os esclarecimentos mencionados já se faziam suficientes à pesquisa.

Foi empreendido um contato inicial com todos os coordenadores e os administradores responsáveis dos núcleos que exercem atividades em benefício à internacionalização da pós-graduação da UFSC (que equivalem a cinco respondentes) por *e-mail*, onde foi explicitado o objetivo da pesquisa e requisitada a disponibilidade destes atores para o agendamento da entrevista. Logo após o primeiro contato, obteve-se o retorno e o agendamento de três entrevistas. Em seguida, encaminhou-se mais uma vez um *e-mail* os sujeitos da pesquisa que não haviam retornado ao primeiro contato e, após a segunda tentativa, obteve-se retorno de uma possível agenda disponível em dezembro para duas entrevistas. Foi realizada, à vista disso, um terceiro contato por e-mail para confirmar qual data disponível seria possível efetuar as entrevistas, obteve-se assim o retorno e agendamento das duas entrevistas que faltavam ser confirmadas. O Quadro 9 resume as informações de agenda e tempo de duração das entrevistas realizadas.

Quadro 9 – Agenda e Tempo de Duração das Entrevistas realizadas

Entrevista	Data	Tempo de duração de entrevista
#1	13/11/2019	1h01min46seg
#2	14/11/2019	1h20min05seg
#3	28/11/2019	1h14min02seg
#4	16/12/2019	56min46seg
#5	20/12/2019	1h10min52seg

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O espaço para a realização das entrevistas foi decidido pelos próprios entrevistados, onde, todos escolheram ser entrevistados em suas próprias estações de trabalho. Em razão das escolhas por parte dos participantes em ser entrevistados no ambiente de trabalho, em alguns casos existiu pausas para que o entrevistado conseguisse resolver demandas pertinentes a seu ofício. O que foi possível, graças às entrevistas utilizarem o recurso de gravação em áudio, que puderam ser interrompidas e retomadas posteriormente.

Evidencia-se que, o estudo respeitou aos pressupostos éticos dispostos nas pesquisas qualitativas (FLICK, 2009). Ao passo que, antes de iniciar cada entrevista, houve uma conversa por parte da pesquisadora com o entrevistado, em que se reiterou o objetivo do estudo e uma breve explicação da temática da pesquisa. E, ainda não menos importante, foi informado o uso exclusivo de suas contribuições para fins de investigação científica e foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que pode ser visto no Apêndice A. Após a leitura e assinatura do TCLE, foi requerido a autorização para dar início a gravação em áudio da entrevista, por meio do aparelho celular da própria pesquisadora, no qual não ocorre contrariedade por parte dos participantes. Posto isso, foi assegurado aos entrevistados a abertura de requerer sua remoção da pesquisa em qualquer momento, assim como a retirada de quaisquer trechos de suas falas durante a entrevista que acreditssem ser oportuno.

Com relação à etapa de transcrição de Kvale (1996), entende-se que a ação de transcrever não é um processo estático, mas que é transposto de vários elementos que podem interferir a configuração da transcrição (NASCIMENTO; STEINBRUCH, 2019). A transcrição das entrevistas sucedeu pela própria pesquisadora. A seleção da técnica de transcrição é derivada da apropriação do método, em que pode ter duas vertentes de classificação, ou seja, a transcrição naturalizada é utilizada quando se busca a representação do discurso e pode ser empregada na análise de discurso. Enquanto, a transcrição desnaturalizada se preocupa com o conteúdo, o pesquisador interpreta o que foi falado e a maneira como foi dita, o que irá

corresponder à análise de conteúdo (BUCHOLTZ, 2000; OLIVER, 2005; NASCIMENTO; STEINBRUCH, 2019).

Optou-se assim, por transcrever as entrevistas de forma desnaturalizada em sua maior parte, sendo a pesquisadora responsável por ajustar possíveis erros gramaticais nos excertos das falas dos entrevistados demonstradas no próximo capítulo, com o compromisso de representar da forma mais fiel exequível às transcrições das gravações e, desvia-se de confusões de linguagem para o leitor. As demais etapas delineadas por Kvale (1996) englobam os procedimentos para a análise das entrevistas, explicados no subcapítulo 3.4. E, posteriormente, no capítulo 4, que compreende a etapa de verificação e divulgação dos resultados.

3.3.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental trata os materiais primários, pode ser classificada como bibliográfica ou historiográfica, com a finalidade de sistematizar e examinar em consonância com os objetivos definidos na pesquisa (PIMENTEL, 2001). A coleta de dados se dá por intermédio de documentos primários, escritos ou não, que auxiliam o desenrolar da proposta da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2010). Quer dizer, trata-se da identificação, observação e contemplação destes documentos (SOUZA; KANTORSKI; VILLAR LUIS, 2011).

Esta estratégia de investigação é constituída por fontes de documentos públicos e arquivos particulares, que permeiam tanto registros administrativos quanto documentos históricos e mais recentes, que são oriundos das atividades cotidianas cometidas pelos indivíduos e organizações (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009; MARCONI; LAKATOS, 2010). O que, neste presente estudo, utilizou-se deste método com a proposta de contextualização da pesquisa, bem como, dar subsídio e verificação de dados coletados ao longo das entrevistas realizadas com os participantes.

Assim sendo, beneficiou-se do uso da estratégia de pesquisa documental com a intenção de conhecer o cenário, da estrutura dos programas de pós-graduação, objetos do estudo, por meio do Regimento Interno de cada programa, assim como, da Proposta do Programa que se encontra disponível na Plataforma Sucupira da CAPES. Com atenção aos critérios da Avaliação, consultou-se os Documentos de Área das Áreas de Conhecimento e as Fichas de Avaliação Quadrienal de 2017 das Engenharias II e Química, nas quais os programas estão inseridos. Quanto à proposição de internacionalização dos programas de pós-graduação, foram consultados documentos, como: CAPES-PrInt, Plano Institucional de

Internacionalização da UFSC e demais documentos citados pelos sujeitos ao longo das entrevistas.

Em sua totalidade, os documentos deram suporte as referências inerentes ao descrever o contexto e a confirmar as respostas dos entrevistados e os objetos em estudo. Isto posto, foram dispostos fragmentos dos documentos que abordavam os conteúdos trazidos pelos entrevistados no decurso de suas entrevistas, do mesmo modo que, foram realizadas demarcações em trechos significantes em coerência com o tema da pesquisa. Realizou-se, pois, a elucidação de fragmentos desses documentos como referência para validar e trazer à tona as informações recebidas durante as entrevistas.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados qualitativos, em sua essência, são complexos e não padronizados, o que resulta em implicações em seu método de análise. À vista disso, os dados coletados em pesquisas de caráter qualitativo precisam ser condensados (sintetizados), agrupados (por categorias) ou reorganizados sob a condição de narrativa, busca-se dar significado ao fenômeno em análise (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009).

Na presente pesquisa, o método de investigação das entrevistas, respeitou a sequência das etapas propostas por Kvale (1996) e, chega-se na etapa da análise das entrevistas. Esta etapa consiste na escolha do método de análise mais adequado com relação aos dados provenientes das entrevistas e do objetivo do estudo. Diante disso, empregou-se a Análise de Conteúdo, este tipo de análise contempla um conjunto de técnicas para analisar comunicações e realizar a descrição de seu conteúdo por meio da inferência dos conhecimentos relativos aos dados provenientes das entrevistas, documentos e observações (BARDIN, 2016). Esse método foi empregado, então, com base nas etapas para a sua aplicação, a saber:

Etapa 1 – Pré-análise: corresponde a organização de todo material das transcrições das entrevistas, após sucessivas releituras, foi possível realizar as devidas marcações dos excertos que continham argumentos que incrementavam e aprimoravam os contextos para as projeções teóricas e definições de objetivos sobre o fenômeno ora estudado.

Etapa 2 – Exploração do Material: caracterizada pela exploração dos dados brutos do texto, o que permitiu atingir a representação do conteúdo das entrevistas. Com suporte a ótica de Gibbs (2009), a codificação ou categorização dos dados desta pesquisa considerou as

abordagens, tanto de conceitos quanto de dados da pesquisa. As categorias analíticas delineadas *a priori* (ver Capítulo 2) guiaram as fases de coleta e análise dos dados deste estudo.

Etapa 3 – Análise dos Dados: Após as marcações e categorizações das identificações dos registros das entrevistas, foi possível associar e interpretar os dados, na qual foi atribuída especificidades contextuais aos dados que, sem este tratamento, continuariam “desamparados” em referência às proposições teóricas do estudo. Para atingir os objetivos da pesquisa foi necessário relacionar os critérios do Sistema de Avaliação da CAPES (definição prática) com as categorias analíticas e as teorias estruturantes, a ser visto no Capítulo 4.

Ainda, a pesquisa baseou-se na coleta de dados para os dados secundários por método da Pesquisa Documental. Os dados coletados por meio deste método, forneceram a contextualização da pesquisa, bem como, para complementar e confirmar as evidências trazidas pelos entrevistados. Por consequência, aplicou-se a triangulação de métodos (BRUNING; GODRI; TAKAHASHI, 2018), em virtude do uso para confrontar os dados provenientes de diferentes fontes (entrevistas focalizadas e pesquisa documental) com intenção de encontrar convergências e divergências factíveis no estudo. O Quadro 10, por seu turno, representa de maneira sintética, o construto da pesquisa e organização para sua elaboração:

(continua)

Quadro 10 – Constructo da Pesquisa

Objetivo geral: Identificar quais são as políticas e práticas docentes, voltadas para a internacionalização, desenvolvidas pelos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Pública Federal de Santa Catarina.				
Objetivos da pesquisa	Referencial teórico	Definições Teóricas	Categorias analíticas	Levantamento
a) Descrever o ambiente em que os programas de pós-graduação de excelência internacional se inserem	Internacionalização do Ensino Superior	DT1 - Internacionalização do Ensino Superior (NILSSON, 2003; LIMA; MARANHÃO, 2009; MARRARA; RODRIGUES, 2009; KNIGHT; MADDEN, 2010; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; KNIGHT, 2012; KNIGHT, 2013; SILVA; LIMA; RIEGEL, 2013; STALLIVIERI, 2017b; FRANKLIN; ZUIN; EMMENDOERFER, 2018; MOROSINI; CORTE, 2018; BELFORT et al., 2019; DE WIT, 2020);	CA1 - Políticas de posse e promoção (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a); CA2 - Diretrizes de contratação (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a); CA3 - Mobilidade do corpo docente (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a); CA4 - Desenvolvimento profissional no campus (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a).	Pesquisa Qualitativa: - Entrevistas focalizadas; - Pesquisa Documental
	Modelo de Internacionalização Abrangente para o Ensino Superior	DT2 - Internacionalização Abrangente (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; HUDZIK, 2013; STALLIVIERI, 2017b; POPESCU, 2018; ACE, 2020a);		
b) Levantar como se deu o processo de internacionalização nos programas pesquisados	Internacionalização do Ensino Superior	DT1 - Internacionalização do Ensino Superior (DE WIT, 2013; BUTLER, 2016; LIMA; MARANHÃO, 2009; MARRARA; RODRIGUES, 2009; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; STALLIVIERI, 2017b; MOROSINI; CORTE, 2018; BELFORT et al., 2019);		
	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	DT3 (prática) - Avaliação da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> (BALBACHEVSKY, 2005; MORITZ et al., 2013; MACHADO, 2016);		
		DT4 (prática) - Sistema de Avaliação da CAPES (MACCARI et al., 2014; MACCARI; MARTINS; ALMEIDA, 2015; CAPES, 2017c; 2017d; 2017e);		
		DT5 - Internacionalização da Pós-Graduação (LAUS; MOROSINI, 2005; MOROSINI, 2006b; MARRARA, 2007; MARRARA; RODRIGUES, 2009; DUARTE et al., 2012; VIEIRA, 2014; MOROSINI, 2018; RAMOS, 2018; PEDRINI, 2019)		

(conclusão)

c) Verificar as ações, iniciativas e políticas de internacionalização, a partir do modelo de Internacionalização Abrangente, desenvolvidas pelos programas de pós-graduação de excelência internacional	Modelo de Internacionalização Abrangente para o Ensino Superior	DT2 - Internacionalização Abrangente (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; HUDZIK, 2013; HUDZIK, 2015b; BUTLER, 2016; ACE, 2017; POPESCU; MARJON, 2017; STALLIERI, 2017b; POPESCU, 2018; WOICOLESCO, 2019; ACE, 2020a; HUDZIK, 2020).		
		DT4 (prática) - Sistema de Avaliação da CAPES (MACCARI et al., 2014; MACCARI; MARTINS; ALMEIDA, 2015; CAPES, 2017c; 2017d; 2017e);		
	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	DT5 - Internacionalização da Pós-Graduação (MARRARA, 2007; MARRARA; RODRIGUES, 2009; DUARTE et al., 2012; CAPES, 2017f; RAMOS, 2018; WOLDEGIYORGIS; PROCTOR; DE WIT, 2018)		

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Estes métodos serviram para atender os objetivos específicos pretendidos na pesquisa, por meio do exame de seu conteúdo oriundos das entrevistas abertas em profundidade e dos documentos que provenientes dos programas de pós-graduação e dos núcleos responsáveis pela internacionalização da instituição. Finalmente, encaminha-se para a análise e discussão dos resultados, busca-se evidenciar a *práxis* da pesquisa, a ser visto no próximo capítulo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresenta-se a análise e discussão dos resultados por meio do emprego dos procedimentos ora demonstrados no capítulo antecedente. Este capítulo se constituiu, para atingir os objetivos delineados, a partir do diálogo das categorias analíticas estabelecidas com o que trazem os aportes literários traçados para interpretar as evidências (excertos das entrevistas e documentos) em torno do tema central, Políticas e Práticas Docentes voltadas a Internacionalização Abrangente dos programas de pós-graduação de excelência internacional. À vista disso, este capítulo está dividido de acordo com a interpretação dos objetivos específicos. Com exceção do subcapítulo 4.2, em que se trata da apresentação dos objetos da pesquisa. Ao final, com suporte na consecução destes objetivos, faz-se a discussão do objetivo geral proposto (ver subcapítulo 4.5). Cabe evidenciar que, a apresentação dos objetos desta análise ocorreu de forma conjunta à fim de divulgar as convergências e divergências perante aos resultados obtidos.

De modo a manter o anonimato, destaca-se que durante a análise dos dados, os excertos das transcrições das entrevistas em que se faz referência aos entrevistados que compõem os programas de pós-graduação de excelência há a substituição pelos designativos “[COORD – PGMAT]”, “[COORD – PósENQ]” e “[COORD – PPGQ]”. E, já os entrevistados provenientes dos setores que executam atividades de apoio à internacionalização destes programas/instituição, foram substituídos pelos nomes fictícios: “[COORD – PROPG]” e “[ADM – SINTER]”. Se mencionados nomes de membros da universidade, os nomes foram substituídos pelo designativo “XXX”. De modo igual, vale acentuar que se optou por utilizar estes excertos agrupados (sujeitos representantes dos núcleos e dos programas) quando necessário, em consoante a uma representação dos dados, onde o escopo sustenta-se na autenticidade e confiança dos dados explorados com efeito de uma maior precisão da análise.

4.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO INSTITUCIONAL DA UFSC

Com o intuito de descrever o ambiente em que os programas de pós-graduação reconhecidos como internacionalizados estão vinculados, torna-se pertinente, a contextualização da instituição. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi fundada em 18 de dezembro de 1960 em seu *campus* sede no município de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina com o objetivo de promover ensino, pesquisa e extensão para a comunidade acadêmica (UFSC, 2019c).

A UFSC é uma instituição pública e gratuita, que possui campi em mais quatro municípios: Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville. Ao longo de sua evolução como instituição de ensino atuou e continua a exercer atividades de ensino, pesquisa e extensão desde o ensino básico à pós-graduação. A UFSC constituiu uma comunidade de cerca de 70 mil pessoas, integrados por: docentes, técnicos-administrativos e alunos de ensino básico, fundamental, médio, graduação e pós-graduação (UFSC, 2019c).

Classificada como a quarta melhor universidade federal brasileira e a sétima melhor considera-se as instituições estaduais e privadas do Brasil, de acordo com o *Ranking Universitário Folha (RUF)* de 2019. A UFSC pleiteou desde os anos 1980 a expansão da pós-graduação e da pesquisa. Além de ser reconhecida nacional e internacionalmente por meio das cooperações internacionais em que se está inserida, totalizando 349 acordos assinados em 2018 com aproximadamente 40 países em todos os continentes (RUF, 2019; UFSC, 2018a; 2019b).

A UFSC em números: possui mais de 30 mil alunos matriculados em 107 cursos de graduação presenciais e 13 cursos de educação a distância. No que tange à pós-graduação, a instituição detém de mais de 8 mil alunos matriculados nos cursos *stricto sensu*: são 65 mestrados acadêmicos, 21 mestrados profissionais e, 56 cursos de doutorado. Nos 7 cursos de *lato sensu* são cerca de 3 mil alunos. Na última avaliação realizada pela CAPES, exatos 20 programas de pós-graduação foram conceituados com notas 6 e 7 (considerados de excelência internacional), e do totalizante de 66 programas avaliados pelo órgão, 65,15% deles obtiveram nota igual ou superior a 5 (UFSC, 2018b; 2019b).

O PDI da UFSC (2020-2024) define a internacionalização como um de seus valores e a coloca entre as sete áreas de sua atuação acadêmica. Com uma ótica transversal, o PDI absorve a perspectiva da necessidade de um esforço comum por parte da comunidade universitária em favorecimento da internacionalização da instituição. Os esforços desempenhados para a internacionalização institucional dividem-se em duas formas: a internacionalização em casa e a internacionalização no exterior. A internacionalização “em casa” pauta-se na tradução linguística estrangeira de *websites*, documentos da instituição e criação de cursos/disciplinas. Já a internacionalização no “exterior” engendra a mobilidade acadêmica, o que, conseqüentemente, requer o empenho de mais recursos (UFSC, 2019a).

Ao considerar as evidências levantadas dos documentos públicos, disponíveis no sítio institucional da UFSC, relaciona-se estas evoluções vivenciadas desde a década de 1980, em detrimento aos efeitos promovidos pela globalização, fez com que a instituição formula-se propósitos e inseriu a internacionalização como um dos princípios a serem dispostos nos

debates para ter pesquisa e ensino de impacto internacional por meio de suas colaborações com parceiros internacionais (KNIGHT; MADDEN, 2010; KNIGHT, 2012; 2013; SILVA; LIMA; RIEGEL, 2013; STALLIVIERI, 2017b; FRANKLIN; ZUIN; EMMENDOERFER, 2018; DE WIT, 2020).

Identifica-se também, a predisposição da UFSC em ser competitiva dado a participação em rankings, como o caso do RUF. Além disso, o PDI representa o compromisso com a gestão estratégica institucional a fim de garantir a concorrência equilibrada com as demais universidades classificadas de classe mundial (DE WIT, 2013; HUDZIK, 2015b; STALLIVIERI, 2017b; BELFORT *et al.*, 2019). O que representa ser uma instituição que cumpre suas atividades na vanguarda do avanço científico e intelectual mediante a concorrência do cenário atual. Isto significa dizer, que a UFSC próspera na classificação de universidade de classe mundial (SALMI; ALTBACH, 2016).

Ressalta-se, todavia, a identificação de uma perspectiva transversal proposta por seu atual PDI, em que a UFSC reconhece que os esforços de internacionalização devem permear todos os espaços do seu contexto institucional. Verifica-se inclusive, a aplicação das formas ativa, aqui entendida como a “internacionalização em casa”; e, a passiva, sob a perspectiva de mobilidade acadêmica (LIMA; MARANHÃO, 2009; MARRARA; RODRIGUES, 2009; HUDZIK, 2011; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; STALLIVIERI, 2017b; MOROSINI; CORTE, 2018; BELFORT *et al.*, 2019). Aliás, a interpretação da “internacionalização em casa” corrobora com o significado proposto por Nilsson (2003), em que as atividades acadêmicas internacionais são traduzidas em novas oportunidades sem que exija a mobilidade de estudantes e docentes ao estrangeiro.

Em persistência ao processo de internacionalização institucional, a UFSC dispõe do Plano Institucional de Internacionalização (PII), o qual concebe as dimensões da Internacionalização Abrangente (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; HUDZIK, 2013; ACE, 2020) para dar o direcionamento ao processo de internacionalização da instituição, no qual inclui as diretrizes, políticas e ações estratégicas. Da disposição do objetivo geral do PII:

“consolidar o processo de internacionalização da UFSC nos próximos 4 (quatro) anos com vistas a pavimentar o caminho para que a UFSC consiga se desenvolver de forma sustentável como uma universidade de classe mundial, aumentando a conscientização internacional e intercultural de estudantes, servidores docentes e técnico-administrativos; fortalecendo a pesquisa e produção de conhecimento; e promovendo a cooperação internacional e a solidariedade” (UFSC, 2018a).

Observa-se que, com base no PII, a instituição está orientada na construção de diretrizes para contribuir de forma precursora o objetivo proposto no plano institucional para tratar puramente da Internacionalização Abrangente. Ressalta os fatores de pesquisa e produção intelectual para promulgar este Modelo (STALLIVIERI, 2017b; POPESCU, 2018; ACE, 2020a). E, representa a Área-Alvo Compromisso Institucional Articulado (ACE, 2012; 2020a) em dispor de um planejamento estratégico a médio prazo (quatro anos) em que envolve atores e núcleos institucionais para dar andamento aos roteiros delineados neste documento, cada qual em certa medida.

Com o compromisso firmado de internacionalizar a instituição, o PDI pleiteia a excelência de sua pós-graduação *stricto sensu* e, enfatiza o planejamento de sua expansão com base em quatro diretrizes: liderança, nucleação, solidariedade e internacionalização. Estímulos são produzidos para que o corpo docente e discente desenvolva pesquisas/produtos com impacto nacional e internacional, realizem formação no exterior e que participem de congressos e redes internacionais. Compreende-se que, “a produção conjunta entre discentes e docentes faz parte do ensino, qualificando os laboratórios, aprimorando as áreas e fortalecendo a identidade dos programas” (UFSC, 2019a, p.50). Com dedicação, pretende-se, fortalecer e impulsionar a política de internacionalização da pós-graduação para identificar as demandas da sociedade e construir a identidade temática da pós-graduação da UFSC (UFSC, 2018a).

Da estrutura organizacional institucional, a UFSC determina núcleos que incentivam a internacionalização da instituição e dos seus programas de pós-graduação, evidenciam-se a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG), núcleo responsável pela administração dos cursos de pós-graduação da universidade; e, a Secretaria de Relações Internacionais (SINTER), a qual é o órgão executivo integrante da Administração Central da UFSC, diretamente vinculada ao Gabinete da Reitoria e em sua essência auxilia e promove a internacionalização da instituição como um todo (PROPG/UFSC, 2020a; SINTER, 2020a).

Com relação à dinâmica das competências dos núcleos de internacionalização institucional, segundo os entrevistados, são distintas de acordo com as atividades de cada setor. Na Coordenadoria de Internacionalização da PROPG, as atividades ocorrem em formato de apoio aos processos de cotutelas de mestrado e doutorado, reconhecimento de títulos e, programas internacionais. Na SINTER, ocorre no sentido de suporte a convênios e acordos internacionais, basicamente:

“[Pesquisadora] *Quais são as atividades administradas pelo seu setor em prol da internacionalização da pós-graduação?*

Bom, resumidamente a gente trabalha com 3 linhas principais, né... nós temos o reconhecimento de títulos estrangeiros *stricto sensu* [mestrado e doutorado]; nós cuidamos também, dos processos de cotutela, que são processos de dupla titulação internacional; e, a gente dá apoio a programas de internacionalização, atualmente a gente está administrando o programa CAPES-PrInt, que conta com a participação de 40 programas de pós-graduação, todos os programas. Bom, a UFSC hoje tem 43 programas de pós-graduação de excelência com conceito CAPES 5 ou superior. E, o programa, o projeto institucional de internacionalização da UFSC que está abrangido pelo CAPES-PrInt tem/conta com 40 programas de pós-graduação. Seriam essas, as nossas 3 atividades principais.” (COORD – PROPG)

“[Pesquisadora] *Quais são as atividades administradas pelo seu setor em prol da internacionalização dos seus programas de pós-graduação?*

[...] Relacionando/voltando mais para a docência... ‘O que eu faço aqui é?’ Existe um processo, que é de contratação de professor visitante estrangeiro aqui na UFSC, então o processo começa através de um edital, o edital é lançado pela PRODEGESP, só que ele vem da PROPG. Esse recurso da PROPG, ele vem agora/atualmente é o Print-Capes... Não só pelo Print-Capes, porque o valor é pago pela UFSC e PROPG (o valor do salário do professor). Então, o processo começa lá pelo edital e do edital são selecionados os professores e a PRODEGESP começa o processo de contratação, o que é elaborar o contrato e depois do contrato juntar todos os documentos e ela manda para mim [...].” (ADM-SINTER)

[...] A gente trabalha com alguns editais que favorecem os professores, como o edital AUGM de gestores e de docentes, tem de docentes, de gestores e administradores para docentes. Esse edital... Normalmente são vagas de bolsas para uma semana, de professor e para universidades credenciadas pela AUGM. ‘Você sabe o que é AUGM?’

[Pesquisadora] Não. A AUGM é a Associação de Universidades do Grupo Montevidéu, a UFSC faz parte dessa Associação... São várias Universidades aqui do Cone Sul, Argentina, Uruguai, não sei se do Paraguai ainda tem alguma... Tem Chile, acho que chega a ter Bolívia, tem Colômbia [se eu não me engano], ainda tem Brasil... Tem algumas, e é uma das redes de universidades que mais dá retorno para universidade [para UFSC] com bolsas mobilidades de premiação, têm as jornadas acadêmicas em que os alunos vão para lá. Então dentro desse rol de bolsas de mobilidade tem as docentes... A princípio para docentes, todo ano tem recurso financeiro. Esse ano não teve, porque não teve recurso financeiro. Mas, todo ano que tem recurso financeiro, tem uma quantidade de bolsas [...] tanto para os nossos docentes irem para lá durante uma semana, quanto para os docentes de lá, virem para cá durante uma semana”. (ADM – SINTER)

Em disposições de editais de incentivo ao corpo docente dos programas de pós-graduação, a SINTER realiza o acompanhamento inicial do Professor Visitante Estrangeiro (PVE) contratado, por meio da publicação dos editais disponibilizados pela instituição, em conjunto com a PRODEGESP³ nos trâmites de visto, residência e carteira de trabalho junto ao Ministério Público. O que contempla as *diretrizes de contratação*, que engloba antecedentes e

³ “A Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas é um órgão executivo central, integrante da Administração Superior da Universidade Federal de Santa Catarina, criada com o objetivo de auxiliar o Reitor em suas tarefas executivas na área de desenvolvimento e gestão de pessoas, almejando o fortalecimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como um melhor nível de qualidade de vida no trabalho aos servidores docentes e técnico-administrativo em educação” (PRODEGESP, 2020, s/n).

interesses internacionais como critérios de aprovação a candidatos para contratação do corpo docente (HUDZIK, 2011; 2013; ACE, 2012; 2020a).

De outro modo, auxilia no edital da AUGM⁴, em que se trata da *mobilidade docente* _interpretado neste estudo_ onde a SINTER dá respaldo tanto para os seus docentes de pós-graduação, quanto para os docentes visitantes. Percebe-se que, este edital em evidência, permite aos docentes oportunidades de ministrar e participar de pesquisas, cursos e/ou conferências no exterior (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a). Salienta-se também, na visão do entrevistado, a tradição da SINTER na graduação, e, é externaliza-se a preocupação em desenvolver ações/estratégias que atuem de modo mais profícuo com o escopo de elaborar relatórios do cenário da pós-graduação, embora seja caracterizada suas limitações.

A partir do exposto, constata-se a relevância da estrutura institucional para as ações de internacionalização nos PPGs. Os núcleos institucionais são responsáveis, em parte, pelo suporte dado à pós-graduação. À medida que reconhecem o mérito das atividades desempenhadas pelo membro docente no impacto de suas pesquisas e gerações de conhecimentos, o que vai ao encontro do que afirmam Woldegiyorgis, Proctor e De Wit (2018) acerca da internacionalização no exercício acadêmico, o qual vincula o fazer pesquisa às atividades sucedidas por docentes da pós-graduação.

Ademais, a UFSC dispõe do Projeto Institucional de Internacionalização – PrInt/CAPES-UFSC (PRII) que visa a mobilidade da pós-graduação, bem como, atender os critérios do Programa CAPES-PrInt. No que concerne à abrangência do Projeto, este se estende a 40 dos 43 programas de pós-graduação da UFSC com conceito de avaliação 5, 6 e 7 da CAPES. O Projeto está distribuído em 5 áreas temáticas (conforme consta na Tabela 3) sobre 27 subprojetos, além das ações de internacionalização não vinculadas aos projetos de cooperação internacional (PROPG/UFSC, 2020b).

“O projeto em si, ele tem uma série de metas e de objetivos a serem alcançados que a princípio eram até 2020 e agora com o contingenciamento de 30% dos recursos a CAPES acabou estendendo até 2023. Então... Por exemplo, publicação de artigos em coautoria com docentes estrangeiros, oferecimento de disciplinas em inglês, workshops, seminários, eventos internacionais... Tudo isso está abarcado dentro do Projeto Institucional de Internacionalização que é financiado, por sua vez, pelo CAPES-PrInt”. (COORD – PROPG)

⁴ “A Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) é uma rede de universidades públicas e autônomas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai que, por suas semelhanças em termos de vocações, públicos, estruturas acadêmicas e níveis de serviços, desenvolvem atividades de cooperação” (SINTER, 2020c, s/n).

Tabela 2 – Temáticas dos Projetos de Cooperação Internacional e suas Distribuições Orçamentárias da UFSC

Tema	Valor (R\$)
Linguagens, Interculturalidade e Identidades	11.080.032,98
Nanociência e Nanotecnologia	6.086.834,45
Saúde Humana	9.994.355,28
Sustentabilidade Ambiental	13.918.633,18
Transformação Digital: Indústria e Serviços 4.0	7.418.947,17
Ações não vinculadas a projetos	5.456.732,00
Total Geral	53.955.535,06

Fonte: PROPG/UFSC (2020b)

Para efeitos das modalidades pertencentes a atuação do PRII, são elencados inclusive os itens financiáveis no contexto institucional do PrInt/CAPES-UFSC, sendo eles: capacitações ao quadro docente; doutorado sanduíche; jovem talento com experiência no exterior; professor visitante no exterior e no Brasil; pós-doutorado com experiência no exterior; missões vinculadas ou não a projetos de cooperação. Em síntese, este projeto elaborou-se por meio do Edital Conjunto CG-PRINT/UFSC nº. 01/2018/PROPG/PROPESQ, que possui como proposta a mobilização dos Programas de Pós-Graduação com a finalidade de construir subprojetos interdisciplinares. E, possui, no que lhe concerne, critérios a disposição mínima da participação de três programas de excelência de pós-graduação próprios e demais requisitos exigidos pela CAPES e aderentes ao Plano Institucional de Internacionalização da UFSC (PROPG/UFSC, 2018; 2020). Realizada a descrição do contexto institucional da UFSC, a seguir passa-se à apresentação dos objetos da pesquisa.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA DA UFSC

Os três programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), objetos de análise deste estudo: Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais (PGMAT), Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química (PósENQ) e Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ) estão localizados no campus sede do município de Florianópolis no Estado de Santa Catarina (PGMAT, 2019a; CAPES, 2019a; PPGQ, 2020a). Das disposições gerais que constituem estes programas, ou seja, organizadas em seus Regimentos Internos (PGMAT, 2017; PósENQ, 2018; PPGQ, 2018), evidenciam-se as características em comum, a saber:

- Coordenação Didática: Fica a cargo do Colegiado do Pleno e do Colegiado Delegado do programa. Quanto aos membros, fazem parte o Coordenador e Subcoordenador, os docentes permanentes, pela representação discente na proporção de um para cinco dos membros docentes, e o Chefe do Departamento;

- Coordenação Administrativa: É de responsabilidade do Coordenador e do Subcoordenador, os quais deverão ser docentes permanentes do programa e deverão assumir um mandato de dois anos, com permissão de somente uma recondução. Ademais, o Subcoordenador terá de substituir o Coordenador em suas ausências ou impedimentos, e em caso de vacância será necessário completar o mandato do Coordenador. Como apoio à administração há uma Secretaria que é o órgão subordinado ao Coordenador do programa, que é integrada por um Chefe de Expediente e por servidores e estagiários designados a desempenhar as atividades de natureza administrativa.

O Quadro 11 apresenta, em termos quantitativos, a formação de mestres e doutores desde a implantação como programa de curso *stricto sensu* e, de outro modo, a composição do atual corpo docente dos programas estudados:

Quadro 11 – PPGs em termos quantitativos

PPGs em números	PGMAT	PósENQ	PPGQ
Formação de mestres	344	538	700
Formação de doutores	161	278	411
Corpo docente permanente	19	21	42
Corpo docente colaborador	6	5	3

Fonte: adaptado de (PÓSENQ, 2018; PPGQ, 2018; PPGMAT, 2019a).

Cabe ressaltar que, a representação ilustrada pode ser superior à medida em que os Regimentos dos Programas outorgam a atuação de professores visitantes (PPGMAT, 2017; PÓSENQ, 2018; PPGQ, 2018). Ademais, os objetos da pesquisa, obtiveram nota 7 na Avaliação Quadrienal de 2013-2016 da CAPES da CAPES, o que mantém assim, a qualificação de Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) (CAPES, 2019a; PGMAT, 2019a; PPGQ, 2020a; PósENQ, 2020). Cada qual, com suas particularidades para atingir o conceito máximo de excelência internacional, a considerar.

O PGMAT, teve sua proposição em março de 1994 e aprovação pela CAPES em 19 de julho de 1994, na época com a denominação de Curso de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais (CPCEM). O programa foi elaborado com o amparo da cooperação

dos programas de pós-graduação já consolidados naquele período na UFSC (Engenharia Mecânica, Física e Química). E a estes reuniram-se mais docentes e pesquisadores dos Departamentos de Engenharia Civil e Engenharia Química. Em meados de 1999, o programa sofreu alteração para sua atual designação, chamada Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais (PGMAT) (PGMAT, 2019a; CAPES, 2019a).

Em demarcações de foco, o programa tem por objetivos geral e específicos: “formar recursos humanos de alta qualidade, contribuir para o desenvolvimento das ciências básicas da área, através das linhas de pesquisa de seus professores, e incentivar e diminuir o tempo de transferência do conhecimento científico para o setor tecnológico.” E como missão, respectivamente: “a formação de profissionais versáteis de alto nível e forte perfil multidisciplinar, qualificando-os à docência, à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico e inovador na grande área de Materiais, seguindo as principais tendências mundiais.” (PGMAT, 2019, s/n; CAPES, 2019a, s/n).

Com relação a sua proposta curricular, o PGMAT conta com as seguintes áreas de concentração: Materiais Metálicos, Materiais Cerâmicos e Materiais Poliméricos, que norteiam suas atividades por meio de linhas de pesquisa específicas. As quais, são:

- a) Área de concentração de Materiais Metálicos: Materiais Magnéticos; Metalurgia do Pó e Materiais Sintetizados; Metalurgia Física e Mecânica; Microeletrônica; Tecnologia de Plasma Aplicado e Plasma e Materiais Sinterizados; e, Tribologia;
- b) Área de concentração de Materiais Cerâmicos: Biocerâmicas; Cerâmica Avançada; Cerâmicas Celulares; Cerâmica Tradicional; e, Vitrocerâmicos; e,
- c) Área de concentração de Materiais Polímeros: Blendas Poliméricas; Membranas Poliméricas; Compósitos Poliméricos Condutores; Processo de Manufatura Aditiva; e, Síntese e Caracterização de Polímeros” (PGMAT, 2019b, s/n).

Compreende-se a relevância e a contribuição do programa na formação de capital humano em nível *stricto sensu*, em virtude de nas duas últimas avaliações da CAPES (2014 e 2017) o PGMAT foi avaliado com nota 7. O que manteve sua qualificação no PROEX desde 2014. Bem como, com tal característica se situa entre os mais produtivos e melhores programas de pós-graduação na Área de Avaliação de Materiais (CAPES, 2019a; PGMAT, 2019a).

Ao passo que, a constituição do PósENQ sucedeu por meio da criação do curso de Mestrado em Engenharia Química da UFSC sucedeu em março de 1993. No entanto, foi somente em 1998, que ocorreu a criação do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química da UFSC com a aprovação da CAPES, dispõe assim dos cursos de mestrado e

doutorado, que passou a ser nomeado de PósENQ (CAPES, 2019a; PÓSENQ, 2020). Da disposição dos objetivos, o programa tem por objetivos geral e específicos, respectivamente:

“a formação de recursos humanos qualificados e habilitados para atuar em pesquisa avançada nas áreas de processos químicos e biotecnológicos”; enquanto que os específicos, “a) Atender a demanda de formação de mestres e doutores para atuarem na academia; b) Atender a demanda da formação de profissionais com elevada qualificação para atuarem nos setores industriais e governamentais, seja em pesquisa, gestão ou execução de projetos; c) Atender a demanda da sociedade como um todo na formação de mestres e doutores; d) Colaborar com o desenvolvimento científico tecnológico, tanto do Brasil como dos países em que possui cooperação; e) Formar profissionais capazes de participar de grupos de pesquisa com competência e liderança; f) Formar profissionais capazes de liderar centros de inovação de empresas brasileiras ou multinacionais; g) Contribuir efetivamente em projetos de inovação de adensamento tecnológico; h) Desenvolver tecnologia, procedimentos e patentes de interesse do setor industrial brasileiro; e, i) Demonstrar à sociedade brasileira a importância dos conhecimentos gerados nas pesquisas desenvolvidas no Programa” (CAPES, 2019a, s/n).

A proposta curricular do PósENQ é sistematizada em uma única área de concentração, denominada de Desenvolvimento de Processos Químicos e Biotecnológicos, onde são dispostas as seis linhas de pesquisas, as quais são: Engenharia de Reações Químicas e Desenvolvimento de Materiais; Engenharia Genômica e Engenharia Biomédica; Fenômenos de Transporte e Meios Porosos; Modelagem, Otimização e Controle de Processos; Processos Biotecnológicos; e Termodinâmica e Processos de Separação. Ademais, a estrutura curricular do curso reúne três conjuntos de disciplinas, a saber: a) disciplinas obrigatórias; b) disciplinas eletivas; e, c) disciplinas de tópicos especiais (CAPES, 2019a; PÓSENQ, 2018).

Em 2017, o PósENQ recebeu o conceito máximo, ou seja, conceito 7 na Avaliação Quadrienal de 2013-2016 da CAPES, após ter sido avaliado no espaço de dois triênios com conceito 6 (CAPES, 2019a). Do ponto de vista de gestão, a coordenação está à frente da Comissão de Gestão – CG/PROEX 2019-2020 (PósENQ, 2019), em que são colocadas em pauta as prioridades em detrimento da verba orçamentária adquirida pelo PROEX (CAPES, 2017a; 2020). Nesse sentido, o PósENQ expressa sua robustez em ser um Programa de Pós-Graduação que avança em sua área em nível de excelência nacional, uma vez que está entre os melhores cursos de Engenharia Química do Brasil. Além de ser nivelado a um curso/programa de excelência internacional por sua qualidade de formação e de produção científica (CAPES, 2019a; PósENQ, 2020).

O PPGQ, por seu turno, iniciou sua história em meados do ano de 1971, mais especificamente em fevereiro de 1971, por artifício da posição positiva da Comissão Executiva da Coordenação Regional Sul da Pós-Graduação frente ao Projeto do Curso de Pós-Graduação

em Físico-Química apresentado. Logo, a união do Curso de Pós-Graduação em Físico-Química se manteve até a avaliação de Curso em 1987, onde os pareceres emitidos pelos dois presidentes das Comissões Científicas da CAPES da época, em seu processo de avaliação, sugeriram o desmembramento do Curso de Pós-Graduação em Físico-Química em: Mestrado em Física; Mestrado em Química; e, a constituição do Curso de Doutorado em Química (CAPES, 2019a; PPGQ, 2020a).

Em seguida, em 10 de setembro de 1987, o reitor vigente sancionou o desmembramento do Curso de Mestrado em Físico-Química de tal modo: Curso de Mestrado em Física e Curso de Mestrado em Química, que iniciaram suas atividades em 1988 na Universidade. Em paralelo a este processo, o Chefe de Departamento de Química, no período em exercício, submeteu o Projeto de Implantação do Curso de Doutorado em Química, que conseqüentemente, foi deferido em 27 de julho de 1987. Posto isso, passou a ser ofertado em março de 1988 o Doutorado em Química na UFSC, o qual foi credenciado em conjunto com o credenciamento do curso de mestrado, ambos receberam aprovação no ano de 1991 (CAPES, 2019a). Dos objetivos geral e específicos, o PPGQ reúne por essa ordem:

“a formação de recursos humanos altamente qualificados aptos para intervir com competência profissional, teórica, prática e técnica; com capacidade de avaliar, identificar, e optar por novos caminhos com visão inovadora para o desenvolvimento da pesquisa dentro da área de Química”; e, compreende-se por objetivos específicos: a) formar recursos humanos altamente qualificados em níveis de Mestrado e Doutorado nas áreas de Química Orgânica, Química Inorgânica, Química Analítica e Físico-Química, visando contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do país; b) promover e propiciar a excelência acadêmica de seus pesquisadores; c) buscar o desenvolvimento da ciência de elevado nível acadêmico e tecnológico” (PPGQ, 2018, s/n).

Da proposta curricular, o PPGQ promove as seguintes áreas de concentração: Físico-Química; Química Analítica; Química Inorgânica; e, Química Orgânica (PPGQ, 2018; CAPES, 2019a; PPGQ, 2020b). Destaca-se, que a pesquisa básica ou pesquisa acadêmica, por assim se dizer, é a essência/sustentação deste programa, visto que foi por meio dela que se deu sua evolução e consolidação. A aplicação da concepção da pesquisa acadêmica é estimada pelo PPGQ dado a visualização de sua prática por parte dos grandes centros de educação no mundo, países com altos graus de desenvolvimento e que são *cases* de sucesso acadêmico (CAPES, 2019a).

Portanto, é expressa a visibilidade e magnitude do PPGQ como um programa de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que pertence ao PROEX da CAPES, título (conceito 7). Uma das principais comprovações da significância do programa a nível nacional e internacional está

na direção da carreira dos seus egressos, à medida que há um número considerável de ex-alunos atuantes nas IES estaduais e federais no país e, ainda, no exterior. Por conseguinte, essa peculiaridade reforça a consolidação do programa como um programa de excelência (CAPES, 2019a; PPGQ, 2020a). Finalizada a apresentação dos programas de pós-graduação de excelência internacional (Ciência e Engenharia de Materiais, Engenharia Química e Química), passa-se ao processo de internacionalização dos objetos, com o intuito de atender o objetivo específico “b” do estudo.

4.3 O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA INTERNACIONAL DA UFSC

No intuito de mapear o processo de internacionalização dos programas de pós-graduação de excelência internacional foi necessária a realização da pesquisa documental no Módulo Coleta da Plataforma Sucupira, onde estão todos os dados de infraestrutura; corpo docente; disciplinas ofertadas; produções científicas; dissertações e teses; parcerias internacionais, os quais são preenchidos pelo coordenador do programa de pós-graduação. Ressalta-se que, é obrigatoriedade do programa preencher este módulo, pois é a partir dessas informações que a CAPES consegue realizar sua avaliação, bem como, o SNPG reconhecê-lo como tal (CAPES, 2019a). Ademais, buscou-se assimilar estes documentos de forma interpretativa com as narrativas dos entrevistados, com o Sistema de Avaliação e com os aportes teóricos, que tivessem associação com o tema em questão.

Ao iniciar as entrevistas, individualmente, com os coordenadores dos PPGs, foi realizada a interrogação inicial *“Como se dá o processo de internacionalização em seu programa de pós-graduação?”* _ onde os entrevistados explicaram que, em unanimidade, a correlação dos processos de internacionalização com as fundações dos programas de forma natural. Haja vista, a associação expressa do fazer ciência e pesquisa concatenar relações internacionais. O que se relaciona com a concepção levantada anteriormente (LAUS; MOROSINI, 2005; MOROSINI, 2006b; MOROSINI, 2018), dada a associação expressa com a geração de pesquisa e de conhecimento com a imersão ao internacional.

“Desde o início do programa já existia essa mentalidade, essa cultura visando a internacionalização. Tanto é, que isso é verdade, é que assim os artigos publicados, as patentes publicadas, elas nascem a partir, por exemplo: a maioria dos artigos são todos em inglês, claro tem alguns em alemão, outros em francês, mas tem que entender que a partir do momento que a gente institui a língua estrangeira, vamos pensar o inglês

né... você, já está internacionalizando o programa, e pra gente produzir artigos na maioria das vezes em inglês, a gente está priorizando isso.” (COORD – PGMAT)

“Como atividades naturais, não houve, não existiu nenhuma estratégia. Obviamente, que estratégias haviam [nada documentado], mas muito discutido em reuniões, ou seja, gerações anteriores já falavam da necessidade da internacionalização. Visto que, isso [internacionalização] era uma exigência da CAPES para programas serem considerados de excelência. ‘Então, o que que acontece?’ Como havia essas conversas [olha pessoal nós precisamos nos internacionalizar, isso é um ponto de avaliação], os professores naturalmente foram tomando ações. ‘Que ações são essas?’ Procura de editais nos *sites* da CAPES, CNPq, [agora] FAPESC⁵ também, que está oferecendo alguns editais específicos para mobilidade internacional. Então, essas ações, elas obviamente foram conversadas, foram discutidas previamente antes mesmo de eu estar aqui, já existia essas nuances, e as pessoas foram naturalmente procurando. E, eu percebo que a cada ano isso se intensifica, ou seja, virou um *modus operandi*, virou uma cultura dentro do programa.” (COORD – PósENQ)

“O programa eu acho que ele é uma excelência por ações que não foram feitas do dia para noite, eu conheço a história mesmo não estando aqui desde o início.” (COORD – PósENQ)

“Isso, vem de uma forma mais natural, porque é um curso de ciências básicas e normalmente se tem um contato bastante grande já, desde a formação dos alunos e dos professores num [*incompreensível*] internacional. Porque basicamente as publicações de interesse de todos [*incompreensível*]. Então, já começa com a necessidade básica de ter o conhecimento na língua inglesa, para poder dominar a leitura/interpretação dos textos e artigos em inglês. No programa isso começou, que eu acredito, que como todo programa que já começou internacional, porque muitos dos professores, os primeiros orientadores no início do programa [quase 50 anos]. Boa parte, veio de outros países, então aqui normalmente, temos chilenos, tivemos chilenos, temos alguns ainda, argentinos já tivemos, e de outros países, também. E, isso acho que ocorreu em outros programas ao longo do Brasil... A ausência de orientadores com título de doutor para orientar mestres e doutores fez com que importássemos [...]. Ao longo desse processo de décadas, muitos hoje docentes e na época, eventualmente pós-graduandos, fizeram doutorado parcialmente ou completamente nos países de língua estrangeira, normalmente Inglaterra, Europa, Estados Unidos, de maneira geral”. (COORD – PPGQ)

Pode-se analisar, neste sentido, que a internacionalização descreve todos os caminhos interligados a ela (DE WIT, 2013). Quer dizer, de acordo com as considerações dadas pelos coordenadores, o processo de internacionalização dos programas em geral, envolveram aspectos que compreendem o quesito de Inserção Social do Sistema de Avaliação (CAPES, 2017d; 2017e), dado as ações de produção de pesquisa científica em língua estrangeira, das colaborações internacionais e participação de corpo docente com experiência internacional.

⁵ “A Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) é o órgão do governo estadual que repassa recursos públicos para a execução de atividades de pesquisa, inovação, capacitação de recursos humanos e difusão de conhecimentos (por meio de eventos, livros, etc). O apoio financeiro é dado geralmente por meio de editais de chamadas públicas, e excepcionalmente por demanda espontânea. Seu orçamento tem sido suplementado mediante parcerias federais com CNPq, CAPES, FINEP e Ministério da Saúde, além das internacionais – em especial aquelas firmadas pelo CONFAP (Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa)” (FAPESC, 2020, s/n).

Pois, a lógica que permeia o processo de internacionalização nos programas de excelência internacional, traz a pesquisa e a mobilidade do corpo docente como cerne dos mecanismos praticados por estes, o que vai ao encontro do que diz Ramos (2018), quer dizer, o autor relaciona estes fatores (pesquisa e mobilidade) ao conceito de internacionalização orientada a atividades no âmbito da pós-graduação acadêmica de excelência brasileira.

O PGMAT, possuiu em sua Proposta de Programa, como sustento para sua criação, a prática de estreitar colaborações científicas com pesquisadores internacionais com o propósito de elevar a qualidade da produção científica e tecnológica do programa (CAPES, 2017d; 2019a). O que pôde ser também observado, na fala do COORD - PGMAT no momento em que se o interrogou sobre o processo de internacionalização. Destaca-se, então que, a internacionalização é vista pelo PGMAT como fonte de cooperação internacional em consonância com um dos conceitos de internacionalização trazidos pelos autores Castro e Cabral Neto (2012).

Outra qualidade também exemplificada com relação às cooperações internacionais, descritas pela fala do COORD – PPGMAT, traz à tona a evidência do Indicador Corpo Docente como um dos quesitos de notoriedade no Sistema de Avaliação (MACCARI et al., 2014; MACCARI; MARTINS; ALMEIDA, 2015; CAPES, 2017c; 2017d). Bem como, representa um dos principais agentes catalizadores de parcerias internacionais, dada a influência da sua contribuição nos resultados do processo de internacionalização, conforme exposto por Duarte *et al.* (2012). Nesse sentido, expõe-se alguns trechos mencionados pelo entrevistado:

“Se deu desde o início da criação dele, né... porque assim, o professor XXX que foi o responsável por dar o início ao programa, a ideia dele era justamente fazer um curso de pós-graduação com profissionais tanto da área de ciências exatas, ou seja, química, física, como também, das engenharias. Fez com que muitos profissionais, tanto em nível nacional quanto internacional, viessem a contribuir com o curso. Então, como o professor X, ele é um professor que tem doutorado na Alemanha... ele já vislumbrava essa parceria internacional como algo muito importante para o desenvolvimento do programa, mas não só em nível / deixar bem claro, não só em nível internacional, mas também nacional.” (COORD – PGMAT)

“O que os programas de pós-graduação têm de internacionalizar seu programa como um todo... normalmente o que acontece é os professores criam vínculo com alguém lá de fora, e aí desse vínculo ou então começa projeto de pesquisa, publicação... e aí depois tem a mobilidade... E aí, essa mobilidade são os projetos maiores [...]” (COORD – PGMAT)

“Por que o programa tem uma forte internacionalização?’ Tem professor com 30/40 anos de experiência, tem 30/40 anos de contatos com colaboradores internacionais, e eles ao longo da relação se tornam amigos [...]”. (COORD – PGMAT)

Nos relatórios de Proposta do Programa no Módulo Coleta Capes de 2019, os PPGs listam dentre os pontos chaves a melhorar como programa de pós-graduação *stricto sensu*, a expansão da inserção internacional. Nesse contexto, se verifica mais uma vez, o destaque facultado à Inserção Social (CAPES, 2017d; 2017e) pelos programas. Destaca-se que o PósENQ prioriza como meta para os próximos anos, o processo contínuo da internacionalização no programa (CAPES, 2019a). Em virtude de compreender que as oportunidades são factíveis quando há pesquisas e cooperações internacionais. Ou seja, a inquietude coletiva, por assim se dizer, levou o programa a chegar no patamar de excelência. O que, em conformidade com o exposto por De Wit (2013) e Butler (2016), a internacionalização como processo se trata de um fenômeno em contínua evolução.

Construído por um grupo de docentes que trabalham em cooperação, ao longo da entrevista pelo COORD – PósENQ, em resposta ao processo de internacionalização do seu programa. É reconhecível o trabalho unificado dos integrantes, em especial do corpo docente, em manter-se como um programa consolidado, e para isso, os envolvidos admitem e discutem os critérios, por intermédio de agendamento de reuniões, acerca dos quesitos do Sistema de Avaliação da CAPES (CAPES, 2017d; CAPES, 2019a). Nessa lógica, o coordenador comentou o seguinte:

[...] Foi um programa, que foi construído a base de muita cooperação entre todos os envolvidos, eu acho que o segredo de um programa de excelência, primeiro é um corpo docente coeso e homogêneo, você não pode ter pessoas que pensam só em si e que não pensam em só usufruir o que o programa pode me dar eu quero bolsa eu quero dinheiro e só... Eu acho que tem que ter uma via de mão dupla, o professor precisa estar envolvido com o crescimento do programa e, isso exige participação efetiva em todas as ações do programa. E, essa unificação do corpo docente, aonde nós queremos chegar, não é o coordenador que faz o programa, não é uma pessoa sozinha, não esperem isso e, eu acho que isso às vezes é o que ocorre de errado em alguns programas, vamos colocar alguém lá e ele vai trabalhar por nós você pode até ter sucesso mas é um trabalho árduo de uma pessoa e você vai demorar pra conseguir chegar. Agora, quando você tem todo o corpo docente trabalhando junto/unificado e cobrando do coordenador também e estando junto com ele, o programa chega onde ele quer. E, isso é uma característica que eu vi assim... Eu vi que sempre nós tivemos um corpo docente que queria chegar em algum lugar com o programa e fizeram ações conjuntas. Eu acho que esse é o grande sucesso de um programa, esse é o segredo digamos para o sucesso. [Me incomoda muito] quando alguém fala: ‘O programa caiu!’ A primeira pergunta que eu faço: ‘Quantos docentes vocês têm?’ 50. ‘Quantos docentes vocês têm?’ 80. Programas... Quanto mais pessoas, mais heterogêneo, você não consegue quando você tem muitas pessoas. [...] Quanto maior o grupo mais difícil de você controlar, mais difícil de incutir uma cabeça de 80 pessoas, aonde você quer chegar, porque vai ser difícil esses 80 pensarem junto contigo. Agora, quando você tem um grupo mais enxuto é mais fácil chegar em um objetivo final.” (COORD – PósENQ)

“E, o que acontece, o programa é 7 ou vem o 6, depois 7, foi todo um processo, não porque tinha características de internacionalização e, não é por que ele é 6 ou 7, que ele vai virar mesmo, porque não é esse o critério para que um programa seja considerado 6 e 7, ele tem que ter já ações de internacionalização. Bom... Então, ele

virou 6, depois 7, porque os professores tinham em todos os nossos relatórios [de coordenador], essas ações eram relatadas detalhadamente naquele ano, quem foi pra fora, seja aluno, seja docente fazer algum tipo de cooperação, seja através de um pós-doutorado, seja através de professor visitante, ou, seja através de um doutorado sanduíche no exterior. E, virou uma cultura onde naturalmente as pessoas que ingressavam no programa acabavam seguindo, esse *modus operandi*". (COORD – PósENQ)

O PósENQ reconhece as exigências previstas pelo Sistema de Avaliação da CAPES (CAPES, 2017d) como um dos motivos para o programa trabalhar o item internacionalização, isto é, o Sistema intervém neste caso, de forma indireta, nas medidas estratégicas articuladas por este programa (MACCARI; MARTINS; ALMEIDA, 2015). Não obstante, o COORD - PGMAT reforça o Sistema de Avaliação, como órgão que fomenta o uso da língua estrangeira na pós-graduação, conforme seu relato:

“A estratégia inicia a partir do momento que você abre a mentalidade, a cultura do programa e não tem medo de enfrentar as dificuldades, em ter essa parceria. E pra ter essa parceria é nos países da Europa, a segunda língua é o inglês, e aqui a gente tem que ter essa cultura de ser a segunda língua o inglês. E nos processos de internacionalização, inclusive, da própria CAPES e com incentivo hoje da UFSC é ter disciplinas em inglês”. (COORD – PGMAT)

Nessa direção, com base nos relatos dos entrevistados, confirma-se que o Sistema de Avaliação coordenado pela CAPES transfere a interdependência entre desempenho e sucesso dos programas. Na medida em que, quanto melhor for a avaliação do programa, maior serão as suas possibilidades, na tramitação de adquirir apoios financeiros para o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como dos discentes (BALBACHEVSKY, 2005). Ademais, o PPGQ também se refere à exposição da dependência da indispensabilidade em internacionalizar-se com o Sistema de Avaliação da CAPES (CAPES, 2017c), de modo implícito. O raciocínio de que a internacionalização do programa não se constitui somente de ações individuais e espalhadas, mas que se deve promover uma cultura de sua substancialidade, desenvolve a internacionalização para o crescimento e consolidação do programa, de *modus operandi*:

“Esse título internacionalização, aí realmente é algo mais recente... Vamos dizer a preocupação com a internacionalização acho que é algo mais recente, até por questões de cobrança... Então, é algo que deveria ser mais natural, que agora tem uma certa imposição pra que se resolva essa necessidade, mas que existe necessariamente um grupo de atividades, que devem ser levadas em [*incompreensível*] entrelaçadas. Ou seja, não adianta só enviar aluno ou trazer professor, não adianta só dar um curso em inglês ou em outra língua, exige uma proficiência adequada. Tem que ser tudo isso e mais uma cultura de fato, de necessidade, de saber que isso é fundamental para o crescimento do programa, de maneira geral”. (COORD – PPGQ)

O PPGQ enfatiza a qualidade de sua produção científica como disseminadora para a internacionalização do programa, bem como, da instituição. Dado que, se posiciona em referência a uma parcela significativa do número totalizante de artigos científicos publicados em revistas internacionais pela UFSC, e, se apresenta como um “centro de excelência acadêmica, em todas as suas áreas de atuação, em especial no ensino, pesquisa e extensão, quer seja no cenário regional e nacional quer no internacional, orientado pela responsabilidade ética, social e ambiental” (CAPES, 2019a, s/n). O que contempla o exercício para com os quesitos de Produção Intelectual e Inserção Social de acordo com o Sistema de Avaliação (CAPES, 2017c; 2017e). Bem como, condiz com a visão holística delineada à internacionalização, na qual é reiterada o discernimento de que este fenômeno deve transpassar para além da tríade das esferas da educação superior: ensino, pesquisa e extensão (LIMA; MARANHÃO, 2009; MARRARA; RODRIGUES, 2009; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; STALLIVIERI, 2017b; MOROSINI; CORTE, 2018; BELFORT *et al.*, 2019).

Infere-se também que a gênese do PPGQ foi inteiramente associada a algumas premissas, a isto se deve, ora por ser uma ciência que requer a leitura/compreensão dos trabalhos desenvolvidos em sua área na língua inglesa, ora por ter nascido em um cenário, onde houve a importação de cérebros, à proporção da insuficiência de professores nacionais com título de doutores para orientar mestrandos e doutorandos naquela época no Brasil. Sobretudo, o processo de internacionalização deste programa em análise esteve correlacionado à formação acadêmica do seu corpo docente. Ou seja, a qualificação do corpo docente (VIEIRA, 2014) sendo vista nas diretrizes de contratação:

“[Pesquisadora] O senhor considera que a internacionalização, ela se deu através da formação dos professores, da instituição do programa por ter professores internacionais?”

Sim, porque não tem como não ser internacional, se a necessidade básica é trabalhar e publicar na língua inglesa como primeira escolha. Então, essa necessidade se deu em inglês, ter contato com trabalhos produzidos em outros países e esses trabalhos estão em língua inglesa. E, na maioria do contato que se tem com os pesquisadores de fora, esse contato é em inglês. Então, essa necessidade na verdade é algo que veio desde o início”. (COORD – PPGQ)

A partir das contribuições dos entrevistados, bem como da interpretação proveniente das informações dispostas em suas Propostas como Programa de Pós-Graduação (CAPES, 2019), para o eixo em discussão, os processos de internacionalização dos objetos em estudo, configuraram-se, em parte, de forma ativa (MARRARA, 2007; LIMA; MARANHÃO, 2009; MARRARA; RODRIGUES, 2009; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; STALLIVIERI, 2017b;

MOROSINI; CORTE, 2018; BELFORT *et al.*, 2019), uma vez que houve o respaldo do Sistema de Avaliação da CAPES, no sentido de os programas se aperfeiçoarem (dado o conceito 7) em centros atrativos para vislumbrar parcerias internacionais (MORITZ *et al.*, 2013; MACHADO, 2016), o que culminam, dentre os inúmeros benefícios, a exemplificar: produções científicas de alto impacto; mobilidades do corpo docente e discente; projetos de pesquisa; financiamentos para programas internacionais (Capes PrInt); e, dentre outros.

Verifica-se também, indícios da internacionalização nos programas que aproximam-se mais da forma passiva no que diz respeito ao processo propriamente dito (MARRARA, 2007; LIMA; MARANHÃO, 2009; MARRARA; RODRIGUES, 2009; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; STALLIVIERI, 2017b; MOROSINI; CORTE, 2018; BELFORT *et al.*, 2019). A forma passiva caracterizasse por buscar parcerias/colaborações com pesquisadores e/ou instituições estrangeiras, por meio do “envio” de seus envolvidos sem dispor de políticas decretadas para tal fim (*mobilidade docente*). Com atenção a incrementar a capacitação do seu capital humano e engendrar o renome do seu programa de pós-graduação/instituição em nível mundial.

Dos resultados atingidos, os três objetos estudados, apresentaram peculiaridades congêneres, tendo em vista que, em sua totalidade, remeteram o processo de internacionalização com as suas origens. Distingue-se a atenção dada aos quesitos do Sistema de Avaliação para manter-se centros de excelência (CAPES, 2017d; 2017e). Bem como, explicitaram a preocupação em estabelecer colaborações científicas com pesquisadores de renome internacional, para manterem-se vivos como ciência. A internacionalização faz parte da agenda das ações dos programas de pós-graduação de excelência e do contexto institucional em que estão fixados. Pois, assumem o compromisso com relação a reputação da qualidade da tríade de serviços do ensino superior para manter o nível de excelência (CASTRO; CABRAL NETO, 2012; STALLIVIERI, 2017b; MOROSINI; CORTE, 2018; PEDRINI, 2019). Assim, deste ponto em diante, entende-se ser possível discorrer acerca das ações, iniciativas e políticas de Internacionalização Abrangente praticadas pelos programas de excelência estudados (objetivo específico “c”), em que será apresentada no subcapítulo 4.4, a seguir.

4.4 AS AÇÕES, INICIATIVAS E POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA INTERNACIONAL DA UFSC

No presente subcapítulo, aborda-se o seguinte objetivo específico deste estudo: “c) verificar as ações, iniciativas e políticas de internacionalização, a partir do modelo de

Internacionalização Abrangente, desenvolvidas pelos programas de pós-graduação de excelência internacional, o qual, empregou-se a integração das definições teóricas (DT2 e DT5) em alinhamento com as definições práticas (DT4). Para tanto, se faz necessário explorar a noção dos entrevistados acerca da Internacionalização Abrangente, para assim, dar seguimento no campo das ações, iniciativas e políticas de Internacionalização Abrangente.

Com base nos questionamentos de *follow-up* (RUBIN, H. J.; RUBIN, I. S.; 2012) ao longo das entrevistas, procedeu-se com a investigação por meio da pergunta-chave: “*Já ouviu falar sobre a Internacionalização Abrangente?*”, com o intuito de conceber a noção dos entrevistados acerca deste Modelo. Exibidos nos excertos das falas abaixo:

“[Pesquisadora] *Já ouviu falar sobre a Internacionalização Abrangente?*
Não.

[Pesquisadora] *Gostaria de fazer mais algum comentário?*

Gostaria de saber o que é a Internacionalização Abrangente, eu quero saber...

[Breve explicação da pesquisadora].

Complementa muito com o que eu imagino assim, né... Por exemplo, o PrInt veio em uma hora muito boa, porque está falando de Internacionalização Abrangente, estou falando até da UFSC, porque existem professores de outros departamentos que a gente começou a colaborar e ampliou esse leque de colaboração internacional. Eu falo da engenharia química, da própria química... [...]. Eu acho importante pensar em Internacionalização Abrangente, é fundamental que se incentive dentro da própria universidade, que saiba um idioma, que não seja só o português. Ou seja, uma língua internacional que é o inglês, tem o espanhol também, mas o inglês, pelo menos na nossa área de ciências exatas ele é o mais publicado.” (COORD – PGMAT)

“[Pesquisadora] *Já ouviu falar sobre Internacionalização Abrangente?*

O nome, não... Talvez nós façamos isso, mas tem um nome que vocês deram para isso... Então, talvez pelo título [deve ser alguma coisa assim] a internacionalização não pode partir de uma frente só, ela tem que partir da ação de várias pessoas que atuam junto, que foi aquilo que eu falei o programa não pode sozinho dizer o que você tem que fazer, mas os professores que estão engajados têm que ter ações já de internacionalização individualmente, que somadas vão formar, o que existe na verdade. Assim, me preocupa um pouco, eu até acho estranho isso às vezes, eu falo isso com os colegas e eles dizem: ‘Não, não estranhe’. Eu acho muito estranho uma universidade ou um programa dizer para o professor que ele tem que fazer cooperação internacional, para mim isso é óbvio [...]. Eu vivo num meio, onde eu olhei para todo mundo, e estava todo mundo: ‘Eu tenho cooperação com a Alemanha’. ‘Eu tenho cooperação com os Estados Unidos’. [...] Eu acho que a Internacionalização Abrangente é isso... É você ter pessoas que já fazem isso, engajadas com ações que estão vindo, aí... O que eu vejo, é que agora o programa também vai ter que ter outras ações, não depender só dos professores, mas vai ter que abrir um pouco a mente e ver... ‘O que mais eu posso fazer?’ ‘Que mais nós podemos pensar como programa de pós-graduação?’ ‘Trazer pessoas para cá?’ Só que para trazer pessoas para cá, eu tenho que melhorar várias coisas [...].” (COORD – PósENQ)

“Essas tentativas de internacionalização, elas precisam acontecer em todos os planos, mas o que eu costumo pregar, é que não adianta só olhar para fora ter, necessidade de ter o contato pra fora, nós precisamos organizar muito bem a nossa gestão interna, não só do programa mas da instituição como um todo então falta às vezes muito apoio e o excesso de burocracia.” (COORD – PPGQ)

“[Pesquisadora] *Já ouviu falar em Internacionalização Abrangente?* Não, mas imagino que seja uma internacionalização mais ampla. ‘Mas, o que estaria por trás disso?’ Mais integrada, por exemplo, de atividades um pouco pontuais que é o que a gente costuma dizer, que a internacionalização ocorre aqui, mas que são um pouco mais de atitudes individuais, de ter um ‘pouquinho’ em uma parte aqui, um ‘pouquinho ali’. Mas, não de maneira tão integrada, quase que natural e fazer parte da cultura, ‘isso não né?’ Não sei se é isso, essa abrangência que se colocaria...” (COORD – PPGQ)

Perante as evidências consonantes das entrevistas, verifica-se que, mesmo a instituição tenha tornado público o termo Internacionalização Abrangente em seu Plano Institucional de Internacionalização (UFSC, 2018a), houve o desconhecimento deste evento pelos coordenadores dos programas. Em razão de, quando questionado, se já haviam ouvido falar no Modelo, os mesmos comentaram não saber, mas estimaram ser uma internacionalização que engloba ações de engajamento em todos os focos de internacionalização, o que se aproxima da ótica concebida por Hudzik (2011; 2013). Se traz à tona a fragilidade da abordagem, em razão de, embora estar presente no Plano Institucional de Internacionalização, parece não ter sido de fato enraizado no ambiente institucional, o que se associa com a compreensão mais recente de Hudzik (2020).

Em sua singularidade, o COORD - PGMAT associou os progressos no processo de internacionalização do próprio programa com a entrada do subsídio do Capes-PrInt. Tanto quanto, na qualidade de um programa promissor, emerge o Capes-Print em seu relato no transcorrer da entrevista, por meio da aderência do PGMAT ao projeto, por argumento deste ser um programa robusto internacionalmente, e relaciona a importância do costume da língua estrangeira, em destaque o inglês, no espaço acadêmico. Com efeito, este indício por último, se identifica como um dos determinantes traços de internacionalização no âmbito da pós-graduação (MARRARA, 2007; MARRARA; RODRIGUES, 2009), seu cumprimento pode permear ofertas de disciplinas, produções científicas e/ou processos seletivos. Aliás, pode ser correlacionado com a ação/iniciativa/política para com requisitos gerais de ensino e idioma (ACE, 2012; 2020a), que se configura por abordar aspectos como cursos e/ou disciplinas que reforçam a língua estrangeira como método de aprendizagem.

Já o COORD - PósENQ, apesar de ter expresso o desconhecimento como os demais coordenadores, o mesmo refletiu por meio do título e ponderou ser uma internacionalização que deve pertencer a todos. Isto é, todos têm que estar engajados em prol do objetivo maior, que é internacionalizar em convergência à concepção de Hudzik (2015b), a Internacionalização Abrangente tem que ser vista como uma prática universitária conjunta. Constata-se, portanto que, embora haja o desconhecimento, o coordenador gerencia seu programa com o

compromisso firmado para haver efetivar o Modelo por meio da dimensão de colaborações e parcerias internacionais (HUDZIK, 2011; 2013; ACE, 2020a).

Na qualidade de coordenador do PPGQ, este por sua vez, reforça o argumento que se deve organizar a gestão internamente à disposição de todos os planos que circunscrevem a gestão para com a internacionalização. O que de certa forma, aproxima-se da construção da Agenda da Internacionalização Abrangente, proposta do Hudzik (2015b) no estudo apresentado por Woicolesco (2019), em que é recomendado sistematizar as complexidades pertinentes em benefício a longo prazo para este paradigma transversal.

Cabe evidenciar que, os PPGs estão na lista dos programas selecionados no Edital 41/2017 do Capes-PrInt da universidade e, contam com verba orçamentária para contemplar missões de docentes no exterior, bolsas-sanduíche e para vinda de pesquisadores estrangeiros, capacitações, etc. O PGMAT é líder do subprojeto “Desenvolvimento de nanoestruturas e incorporação em produtos funcionais” dentro da temática Nanociência e Nanotecnologia. Este subprojeto dispõe de uma porcentagem aproximada de 40% da verba. O PósENQ, dispõe de aproximadamente 30% do orçamento disponível na sua área temática (Sustentabilidade Ambiental) para ações de manutenção do programa e o maior montante para bolsas vinculadas às ações de cooperação internacional. Além disso, cabe ressaltar que o PósENQ participa ainda de três subprojetos distribuídos em mais uma área temática: Nanociência e Nanotecnologia. O PPGQ recebeu o título de PPG líder com um subprojeto dentro da temática “Nanociência e Nanotecnologia” e dispõe uma porcentagem aproximada de 30% da verba. Além de se fazer presente em mais dois subprojetos como PPG participante (CAPES, 2019a; PROPG/UFSC, 2020b).

Em continuidade, trata-se de cada programa de forma individual, o COORD – PGMAT trouxe à tona em sua entrevista, outras ações (programas internacionais) oportunizadas pela CAPES e CNPq. E, comenta em seu relato, em alinhamento com a concepção de Duarte *et al.* (2012), programas internacionais que contemplam a graduação, passam a exercer interação na pós-graduação, por meio da formação de estudantes que possam vir a estar como discentes da pós-graduação.

“Existem algumas oportunidades da CAPES, CNPq... Por exemplo, na CAPES existem alguns programas como, por exemplo: Brafitec⁶ e Bragecrim⁷ [são de graduação], são programas de graduação que a partir desses programas de graduação é que você semeia a massa crítica de alunos, que quer ou não seguir a parte de ciência. E, é muito importante para eles verificarem também que a nossa graduação, especificamente da UFSC [...]. Tem outros projetos, por exemplo: Brasil-Portugal, que é da CAPES. E, ontem eu vi outro que tem para o Canadá, esqueci o nome do projeto... Tem para Alemanha, tem vários outros projetos que eles não são vinculados ao PrInt.” (COORD – PGMAT)

No Relatório de Atividades de 2019 do PósENQ (CAPES, 2019a) evidenciou-se a cooperação mediante programas internacionais como peça fundamental no PPG, assumiu-se que, este processo iniciou com o Projeto CAPES/COFECUB⁸. Mais recentemente, de acordo com este relatório, o programa gerencia mais quatro programas de cooperação internacional, atualmente. Além de se envolver ativamente em projetos com dimensões internacionais, o PósENQ dispõe de bolsas vinculadas às ações de cooperação com países, como: Alemanha, Austrália, Canadá, China, Espanha, Estados Unidos, França, Holanda, Japão, Portugal e Reino Unido. O programa possuiu um projeto no CAFB-BA⁹, do período de 2013 a 2017. Tal projeto abordava missões de trabalho para docentes e pesquisadores. Uma parte substancial dos docentes do quadro permanente do programa concretizou missões de trabalho, nas especificidades de cursos, treinamentos, orientações e coorientações em conjunto com os parceiros argentinos (CAPES, 2019a; 2019d). Diante das evidências, verifica-se o compromisso destes programas internacionais elencados próximo da *mobilidade de docente* e do *desenvolvimento profissional no campus* do corpo docente (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a).

Em particular, o PPGQ no que corresponde às disposições de financiamento/orçamento para com programas no cerne da internacionalização, o atual coordenador declarou um corte de aproximadamente 75% do orçamento disposto para

⁶ O programa CAPES-Brafitec promove o intercâmbio de estudantes em todas as especialidades da engenharia (BRASIL, 2020, s/n).

⁷ O programa Bragecrim (Iniciativa Brasil-Alemanha para Pesquisa Colaborativa em Tecnologia de Manufatura) tem o objetivo de apoiar e financiar projetos conjuntos de pesquisa entre grupos de pesquisa brasileiros e alemães na área de tecnologia de manufatura avançada (CAPES, 2008a, s/n).

⁸ O Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (CAPES/COFECUB), é um projeto que fomenta o intercâmbio entres IES, Institutos ou centros de pesquisa e desenvolvimento público nos territórios brasileiros e franceses, promovendo bolsas de auxílio para missões de trabalho dos docentes/pesquisadores, doutorado sanduíche, pós-doutorado e professor visitante (CAPES, 2008b, s/n).

⁹ “O Programa de Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil-Argentina (CAFP) estimula a parceria acadêmica entre os dois países nas atividades de formação em pós-graduação, enfatizando o intercâmbio de docentes e alunos. Destina-se às IES argentinas e brasileiras que possuem cursos de pós-graduação recomendados pela CAPES e CONEAU (Comissão Nacional de Avaliação Universitária), membro do Ministério da Educação da Argentina” (CAPES, 2019e, s/n).

administração e manutenção do programa. Isto é, passou a ser mais complicado dispor de recursos financeiros para a continuidade da internacionalização do PPGQ. Não obstante, distingue-se que, a vinda do programa Capes-PrInt foi um suporte, em parte, a este *déficit* de orçamento, ora explícito:

“Bom, temos um programa de cotutela, mas é uma coisa bastante individual, cada professor acaba encontrando um parceiro lá fora e realmente poderia dizer que desconheço os números oficiais [...]. Alunos foram formados no programa com a cotutela, ou seja, receberam o título do doutor aqui e no país de origem [...]. Mas, normalmente, este tipo de financiamento vem com alguma bolsa para que este aluno possa passar o período lá para poder garantir a cotutela nesse país, e isso geralmente vem de CAPES ou de CNPq. Então, o programa não tem essa capacidade de financiar nesse nível, inclusive até com restrições orçamentárias, aí a partir de 2015/2016 o nosso programa tinha/chegou a ter quase 800mil por ano de gastos quase que a [*incompreensível*] para a pesquisa programas de excelência tinham esse nível de financiamento. Este gasto caiu 75% foi para 200mil, então nos últimos anos de 800, a gente foi para 200mil, e logicamente, situações até de um financiamento, de às vezes de mil reais para um aluno/para um professor, uma diária duas/três em um congresso, isso praticamente foi cortado...” (COORD – PPGQ)

“[*Pesquisadora*] Existe algum financiamento específico por parte do PPG para programas internacionais?”

“Não, nesse momento quase não é possível, inclusive, porque nem para congressos e atividades acadêmicas nacionais, isso tem sido impossível nos últimos tempos. Então, quem dirá para conseguir ter esse nível de internacionalização, ao ponto de mandar alunos ou professores para fora, para participação de eventos, ou mesmo trazer cientistas internacionais para participar de eventos locais. Então, quando isso ocorre são em congressos mais abrangentes, mais de nível internacional organizado, inclusive aqui, tivemos vários...” (COORD – PPGQ)

“O Capes-PrInt tem talvez uma proposta/objetivo maior do que simplesmente financiar pontualmente bolsas de doutorado sanduíche ou tráfego mais facilitado de professores [daqui pra lá e de lá pra cá]. Mas, ainda assim é alguma coisa que em parte está substituindo algo que caiu bastante, que é o financiamento da própria CAPES e do CNPq, de maneira corrente, né...”. (COORD – PPGQ)

Por iniciativas de Internacionalização Abrangente, verificou-se que, o escritório de relações internacionais institucional atua como agente estimulador para a oferta de disciplinas ministradas em idiomas estrangeiros (ACE, 2012). O que de fato, pôde ser visto, nas disciplinas ofertadas pelo *Course Catalogue*, que compreende o período de 2020 a 2021, organizado pela SINTER em parceria com os cursos de graduação e pós-graduação da UFSC (SINTER, 2020b). Conforme relato do ADM – SINTER:

“[...] duas ações muito importantes, que a gente já está fazendo, já vai para o segundo catálogo de língua estrangeira, esse catálogo de disciplinas... O primeiro, eu comecei a fazer o levantamento, agora eu comecei a fazer o levantamento do impacto para ver como é que foi... Tem assim alguns números provisórios, mas ainda vou ter que fazer umas contas mais concretas para apresentar... Segundo catálogo de disciplinas já tem uma quantidade mais expressiva de disciplinas em inglês dos programas de pós-graduação. Claro, que isso tem a ver um pouco com PrInt-Capes, mas tem muito a ver com a vontade dos programas de se internacionalizar. [...] E aí, em cima disso,

realizamos também, aqui na SINTER, o *summer school* e *winter school* em 2018. A gente fez, e teve um retorno muito bom, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. E aí para dar base para continuar tendo disciplinas em inglês *summer school* e *winter school*, a gente está começando a promover pelos [*incompreensível*] e esses [*incompreensível*] vão capacitar professores para poder dar suas disciplinas de línguas estrangeiras”. (ADM – SINTER)

Todavia, vale ressaltar, que embora haja a viabilização pelo escritório internacional para esta categoria de iniciativa (requisitos gerais de ensino e idioma), esta não depende tão somente, dos esforços deste núcleo, é necessário as contribuições dos demais envolvidos, como o corpo docente e unidades, como o caso dos programas de pós-graduação de excelência internacional (HUDZIK, 2011; 2013; ACE, 2020a). Percebe-se assim, a disposição generalizada para com as disciplinas em língua estrangeira pelos objetos em análise (MARRARA, 2007; MARRARA; RODRIGUES, 2009), com exceção ao PPGQ. Em razão do relato resultante do COORD – PPGQ, da ausência de disciplinas no formato de idiomas estrangeiros. O que, também, foi comprovado pela análise do Documento do *Course Catalogue* (SINTER, 2020d).

“[*Pesquisadora*] Atualmente vocês têm alguma disciplina em inglês?

Sim, tem um professor da [*incompreensível*] que ministrou uma disciplina no ano passado. Só que, existe essa resistência ainda... Internacionalização não significa os docentes e discentes brasileiros irem para o exterior, e sim atrair jovens talentos de outros países para fazer as nossas disciplinas, para participar do nosso programa. ‘Se a gente não fala uma língua que pelo menos é entendível, como a gente vai efetivar realmente uma internacionalização?’. Ela não está assim, vamos todos fazer algo de inglês para todos os docentes e discentes, não é isso...vem naturalmente, a necessidade faz isso.

[*Pesquisadora*] Esse professor é daqui ou é do exterior?

Não, é um dos professores permanentes do programa. Agora se não me engano, a SINTER, ela pediu inclusive alguns professores. O professor X que é coordenador, conseguiu mobilizar muito mais do que eu, né... De dar disciplina em inglês em 2020, de dar uma meta”. (COORD – PGMAT)

“Internacionalização é uma via de mão dupla, não adianta você só mandar para fora... ‘Isso aí, já é uma constante no programa, nós mandamos tanto alunos quanto docentes, tá?’ Já existe *modus operandi*... A questão é: ‘Quão atrativo eu sou com o programa de modo com que as pessoas venham pra cá?’ Bom, eu posso até ser atrativo em termos da pesquisa que é desenvolvida aqui, isso é fato, a gente sabe que alguns professores aqui já desenvolvem algumas técnicas, que são atrativas, que as pessoas podem vir para cá. Mas... ‘E disciplinas?’ Essas pessoas vão ter que vir por meio de uma cotutela, por exemplo, e vão ter que fazer algumas disciplinas aqui... Então uma das nossas estratégias no programa foi o oferecimento de disciplinas em língua inglesa. Em 2018, nós começamos isso com 3 disciplinas, que foram oferecidas em 2018. Depois em 2019, continuaram sendo oferecidas, e nesse ano aprovamos mais 4, que vão começar a ser oferecidas em 2020. Então, em 2020 nós vamos ter 7 disciplinas do programa sendo oferecidas na língua inglesa, de modo a não só atender os pesquisadores que vem aqui para fazer cotutela, por exemplo. Mas, também para as pessoas fazerem todo seu doutorado, aqui conosco. Então, isto também é outra ação”. (COORD – PósENQ)

“[...] até onde eu sei, não existiu se quer uma disciplina que fosse ministrada em inglês, ainda. Então, tem algo um pouco experimental, tem a disciplina que eu comentei anteriormente, que é capaz de ter agora no segundo semestre, acabou não entrando no primeiro, mas deve entrar no segundo semestre deve ser ministrada completamente em inglês”. (COORD – PPGQ)

O PGMAT, em sua Proposta do Programa (CAPES, 2019a) se apresenta como um curso multidisciplinar e, comumente, usufrui da presença de alunos de outros cursos em seus laboratórios, assim como, de outras universidades da Europa e das Américas. Esta iniciativa de receber alunos do exterior na graduação, colabora para o intercâmbio permanente, que envolve desde estes estudantes, até os da pós-graduação, professores, pesquisadores e empresas parceiras do programa. Reproduz assim, um clima internacional promissor e, mantém, desta forma, a cooperação. Tal iniciativa se aproxima da ação/iniciativa/política de recrutamento e apoio de estudantes internacionais e, desperta colaborações e parcerias internacionais (dimensão-alvo) no campo da Internacionalização Abrangente (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; 2020a). Nesta lógica, cabe ressaltar, os resultados no tocante das *diretrizes de contratação* realizadas por meio de projetos de Professor Visitante Especial (PVE) (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a), expostas pelo COORD – PGMAT:

“[Pesquisadora] *Existe algum financiamento específico que busque internacionalizar?* Olha assim é durante muito tempo teve o CNPq, a CAPES, não sei se não estou me recordando de algum outro órgão de fomento... Tinha o que nós chamávamos de Professor Visitante Especial que é o PVE, inclusive eu tive um e, alguns outros professores tiveram também professor visitante, que incluía neste pacote, que é um projeto bolsistas de doutorado sanduiche e também pós-doutorado e que incentiva também esse intercâmbio e inclusive o professor visitante poderia ficar até um mês no Brasil. E, nessa bolsa tinha auxílio, e era uma bolsa boa porque daí ele conseguia se manter aqui no Brasil e tinha também o traslado, que era a passagem paga. Eu também não me recorde, se foram 6 ou 7 projetos PVE de um total de 24 professores do corpo docente, pelo menos 7 deles tinham esse projeto parceria.” (COORD – PGMAT)

“[...] Acordos de cooperações, eles são feitos pela SINTER, são administrados pela SINTER”. (ADM – SINTER)

Outro resultado identificado, o PGMAT possui relação ativa com as instituições resultantes dos acordos de cooperação administrados pela SINTER. Soma-se a estas cooperações e acordos, as missões de trabalho em organismos internacionais empreendidas pelo seu corpo docente, que incluem: cursos de reduzida duração; palestras de divulgação da instituição/programa; orientação sobre as atividades de pesquisa dos discentes; e, demais palestras de temas específicos (CAPES, 2019a). Logo, verifica-se a presença do *desenvolvimento profissional* por seu quadro docente (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE,

2020a, bem como o alinhamento ao quesito de Corpo Docente do Sistema de Avaliação, assim como, dos demais critérios, à medida que se correlacionam das atividades desempenhadas pelo quadro docente do programa (MACCARI et al., 2014; MACCARI; MARTINS; ALMEIDA, 2015; CAPES, 2017d)

Sob outro ângulo, constata-se a existência do projeto de internacionalização da *webpage* do PósENQ no ano de 2016. De acordo com a Proposta deste Programa (CAPES, 2019a), esta iniciativa resultou na criação das versões em espanhol e inglês, sob os itens de: apresentação do programa, linhas de pesquisa, curso de mestrado, curso de doutorado e, formulários. Além de corroborar com o quesito de Proposta de Programa, o programa se preocupa em atender o quesito de Inserção Social, mais uma vez (CAPES, 2017C; 2017D). Sendo assim, existe o compromisso do programa em ampliar o conteúdo fornecido em língua estrangeira.

“O nosso programa, ele sempre trabalhou com estratégias... Até isso, nós estávamos comentando esses dias, quando nós estávamos elaborando o planejamento estratégico. Se você for fazer uma análise, não é hábito dos programas terem um planejamento estratégico [o papel escrito/o documento]. ‘Mas nós tivemos sim planejamentos estratégicos, porque?’ Porque durante todo o desenvolvimento do programa, todas essas ações eram discutidas indiretamente. Então, quando nós tínhamos reuniões [eu lembro disso], você discutia o seguinte: ‘Olha, na avaliação esses pontos aqui são levados em consideração, certo?’ ‘Tem um quesito aqui, que é a internacionalização, nós precisamos fazer...’ Mas assim, coisas que constavam em ata, em reunião, nada assim planejado [como se faz hoje]. [...] essas coisas vão aparecendo devido as imposições que vem, a CAPES começa a pedir, mas a gente sabe... Isso faz parte do nosso *modus operandi* que existe uma avaliação, e que na avaliação da CAPES, esses quesitos aqui, são tomados em consideração. Então, nós precisamos olhar e dizer: ‘Nós vamos ser avaliados nisso, nós somos fracos nisso, nós somos fortes...’ ‘Entende?’ É feito um planejamento indireto que, agora se colocou num papel, se colocou num formato, mas sempre existiu.” (COORD – PósENQ)

“[Pesquisadora] *Esse planejamento estratégico se encontra disponível no site?*
Não, nós estamos ainda... ele está pronto, mas eu estou ainda junto com a minha equipe / com a minha comissão, alisando bastante ele... Melhorando alguns aspectos, então a gente não publicou ainda...” (COORD – PósENQ)

Não obstante, o objeto ora em análise (PósENQ), não dispõe de estratégias formalizadas para de fato exercer iniciativas no eixo da internacionalização ao longo dos anos. Ao que tudo indica, em reuniões eram tratados os aspectos que configuravam valor para o Sistema de Avaliação da CAPES (MACCARI; MARTINS; ALMEIDA, 2015), em meio a estas discussões, um dos aspectos falados era a internacionalização. Ao passar do tempo, em atenção às exigências da CAPES, o programa moveu-se para criar um planejamento estratégico, para transformar todas aquelas conversas e iniciativas em um documento organizado, que estará aberto ao público, sem estimativa de publicação, todavia. Nesse sentido, conforme já descrito

por Stallivieri (2017b), Popescu (2018) e Hudzik (2020), a constituição adequada de determinado planejamento estratégico, no qual considere a internacionalização como cerne, confere equiparar os propósitos institucionais.

Nos últimos anos, o PósENQ contou com a inscrição de candidatos oriundos de inúmeros países, a saber: Colômbia, Chile, Portugal, Argentina, Cuba, Peru, Paraguai, Espanha, Irã, Uruguai, Moçambique, Angola, Japão, Itália, França e Alemanha. Ao final do ano de 2018, cerca de 70% do quadro permanente de docentes do programa eram bolsistas do CNPq. Ao mesmo tempo, têm-se multiplicado as cooperações internacionais ao corpo docente, aproximadamente 20% das bolsas para estágio de doutoramento no estrangeiro, por recursos da CAPES, CNPq e agências de cooperação internacional. Além disso, o programa esteve envolvido, nos últimos anos, na organização de eventos com alcance nacional e internacional (CAPES, 2019a).

Ainda com relação às iniciativas de internacionalização, o COORD - PPGQ, por sua vez, pronunciou-se que não há um planejamento definitivo para isso. Afinal, as evidências percebidas são iniciativas espontâneas que trabalham o *desenvolvimento profissional no campus*, por recurso de potenciais imersões internacionais, como a criação de eventos/seminários com abrangência internacional, que promovem o desenvolvimento de competências internacionais e introduz perspectivas internacionais no ensino, bem como construção de parcerias e conexões globais (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a), bem como a iniciativa de inserção, sempre que possível, em projetos/programas fomentados por órgãos como CAPES e CNPq.

“Não diria que tem estratégia de internacionalização, mas estratégias de se manter em atividade para poder fazer aquilo que dentro das ciências X é fundamental, o contato com a língua inglesa é fundamental, o contato com pesquisadores de outros países também é fundamental. Então, como os recursos são muito curtos e praticamente não dá para incentivar isso de modo a financiar as viagens e jornadas de trabalho deste tipo. Eu acho que conseguir pagar revisões de manuscritos/textos para serem publicados em inglês, eventualmente conseguir trazer alguém de fora, muito raramente algum congresso desse tipo, acho que não tem mais muito o que se fazer. Eventualmente conseguir colocar algo ainda que não foi feito que é ter disciplinas apresentadas em língua inglesa isso [*incompreensível*] pode ajudar, mas ainda são atividades muito restritas porque existe muita preocupação em termos de qual vai ser a resposta em alguma dessas atividades”. (COORD – PPGQ)

No que corresponde a experiências do PPGQ com gestão de eventos de magnitude internacional, é organizado desde 2012 um evento anual chamado de “Semana da Pós-Graduação em Química”. Na edição de 2013, incluiu-se na formatação deste evento a participação de palestrantes nacionais e internacionais, para ministrar minicursos, painéis e

apresentação oral de trabalhos científicos. Têm-se permitido com este evento, a discussão de temas relevantes e o estabelecimento de contatos e parcerias científicas com pesquisadores de renome nacional e internacional para a formação dos jovens estudantes (CAPES, 2019a). A colaboração em imersão internacional, contribui com a tríade dos serviços dispostos e, ainda, proporciona um maior alcance no Sistema de Avaliação (CAPES, 2017c; 2017e), pois, possibilita e reúne pesquisadores e alunos de outros centros de pesquisa, o que garante um aporte nacional e, conseqüentemente, internacional de acordo com a visão de Popescu e Marjon (2017).

Acerca das parcerias e colaborações internacionais, verifica-se a interdependência dos programas no que diz respeito à cooperação/engajamento do seu quadro docente para com as iniciativas, políticas e programas voltados para a Internacionalização Abrangente. Em um primeiro momento, evidencia-se claramente o corpo docente como promotor destas parcerias/colaborações internacionais (DUARTE *et al.*, 2012). Com efeito, estas parcerias promovem pesquisas de impacto internacional (WOLDEGIYORGIS; PROCTOR; DE WIT, 2018). Ainda, destaca-se a influência dos antecedentes e experiências em imersões internacionais do quadro docente (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a) na cultura do programa no que tange ao fenômeno internacionalização:

“Para que uma parceria internacional seja um sucesso, tem que ter produção. ‘Como que a gente vai relatar isso?’ É com resultado. ‘E, como que se tem resultado?’ É a partir dessas parcerias, que se dá através das publicações.” (COORD – PGMAT)

“Hoje, qualquer pesquisador, ele não vive sozinho fazendo trabalho individual, tem que ter colaboração. A colaboração internacional ela é sempre muito bem-vinda, mas a gente não pode esquecer, que ela também em nosso próprio país, também é importante. Ter colaboração não só com professores da UFSC, mas também professores de outras universidades do Brasil e, também internacionais, isso gera uma rede de contato, principalmente internacional que facilita/é facilitador.” (COORD – PGMAT)

“[...] dos 24 professores, pelo menos 70% aqui do programa já tinha parceria. Ou, por fazer o doutorado completo no outro país, ou por fazer um pós-doc. ou por ter alunos que fazem sanduíche. E isso, é que uma das conseqüências foi que a gente ganhou bastante projetos de professor visitante e que fortaleceu ainda mais, estreitou ainda mais as relações internacionais...” (COORD – PGMAT)

“Por exemplo, teve alguns professores daqui do programa que foram alunos de doutorado de algumas instituições estrangeiras e/ou fizeram sanduíche em época de colegas, que esses colegas hoje são professores e que essa parceria se estabelece não só em nível pessoal, como em nível internacional. Claro, que isso depende da área, mas isso fortalece bastante, né”. (COORD – PGMAT)

“Nós temos um corpo docente que já tem uma experiência internacional, que já veio com isso e, também isso é importante porque esse pessoal que montou o programa, que foram os professores que inicialmente estiveram aqui, a maioria deles já teve

experiência internacional. E, isso também é um fator importante, talvez isso serve como experiência para quando você montar um programa de pós-graduação, você selecionar essas pessoas e colocar eles a frente do programa [porque, agora você falando comigo eu comecei a pensar nisso também]. Ou seja, ‘porque que o programa já falava em internacionalização no início?’ Porque ele já tinha um corpo docente, que veio com essa experiência. [...] é um fator que talvez tenha contribuído para que o programa começasse já a falar disso muito antes do que se fala agora.” (COORD – PósENQ)

“Hoje, é muito difícil não conseguir enxergar isso [como falei anteriormente para você] da própria formação do professor, quando ele chega aqui: ‘Ah! Eu vou ser professor universitário, eu vou seguir além da carreira, trabalhar na área de ensino, eu vou para área de pesquisa.’ E, eu sei que como pesquisadora X ou qualquer outro professor, que segue a carreira científica, ele sabe que se ele não tiver uma inserção internacional, ele está fadado ao fracasso, pelo menos na minha área de atuação. Então, assim o programa pode discutir isso internamente com o seu corpo docente, essa necessidade, mas o professor/docente/pesquisador, ele sabe disso também.” (COORD – PósENQ)

“‘O que é um grupo homogêneo?’ Todos têm o mesmo objetivo, todo mundo quer ficar em um programa 7, e todo mundo sabe que para ficar em um programa não só 7, um programa 6, as pessoas têm que estar engajadas. Não só o coordenador... O programa não é feito pelo coordenador. Então, não é só usufruir do programa, o que que o programa tem para me dar. É o que você tem para dar para o programa, você tem que correr atrás dos editais, você tem que escrever projetos, você tem que procurar cooperação internacional. [...] Então, depende da ação dos professores, também. O programa não se faz só com... ‘Ah, qual é a ação que o programa vai tomar?’ ‘O que o programa vai fazer?’ Não... ‘O que os docentes que incorporam o programa vão fazer para o programa crescer e se tornar 7?’ Eu acho que é essa a grande sacada é você conseguir ter um grupo coeso/homogêneo, que trabalhe junto com a coordenação”. (COORD – PósENQ)

“Então, isso às vezes não está institucionalizado como um convênio, mas existe essa colaboração que é pontual de um grupo ‘x’ daqui com um grupo de algum país fora, seja ele um país emergente, seja um país de primeiro mundo. Mas, isso ocorre com uma boa frequência, eventualmente chego na ponte de ter uma colaboração mais contínua, de não ficar só em um *paper* ou dois, de ter uma continuada, de até começar a enviar alunos para lá e, algum aluno ou professor vir visitar aqui. Isso é o que mais costuma acontecer, mas logicamente, não é tão ativo quanto essas colaborações mais pontuais, que às vezes os professores nem se conhecem pessoalmente, né...” (COORD – PPGQ)

De acordo com as Propostas dos Programas na Plataforma Sucupira (CAPES, 2019a), o PósENQ expressa a autenticidade do seu corpo docente trabalhar em cooperação. Tais cooperações, têm colaborado em sua propagação e internacionalização, o que resulta em uma atratividade de pesquisadores, seja no cumprimento de estágio pós-doutoral ou para a oficialização de cooperações. O PPGQ também está envolvido em programas de cooperação da CAPES, tais como: Pesquisador Visitante Especial via CNPq e, Programa Professor Visitante do Exterior (PVE). Projetos são desenvolvidos por seu quadro docente em parcerias com professores de outras instituições estrangeiras, como resultado, se tem a publicação de artigos científicos em revistas de alto impacto, assim como, intercâmbios internacionais e doutorados sanduíches no exterior. O que retoma os resultados pertinentes às políticas e práticas de

diretrizes de contratação e da mobilidade do corpo docente (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; 2020a). Com outro viés, o COORD – PPGQ retrata a informalidade das parcerias e colaborações internacionais impulsionadas pelos docentes, o que pode tramitar irregularidades no acompanhamento do processo de internacionalização do programa. Em razão da competência dada ao compromisso do docente ao resultado deste processo (DUARTE *et al.*, 2012).

Em seguida, o PGMAT e PósENQ associam como estratégia para conservar o conceito 7 a aderência em informar suas atividades na Plataforma Sucupira, perante aos critérios de avaliação da CAPES (CAPES, 2017c; 2017d; 2017e). Em contrapartida, reitera a influência interseccional da figura do docente no financiamento de recursos para a internacionalização dos programas (DUARTE *et al.*, 2012; WOLDEGIYORGIS; PROCTOR; DE WIT, 2018).

“[...] se o coordenador não preenche adequadamente [plataforma sucupira], digo de informação, é que vai classificar de 3 a 7. Então, por exemplo, tem que ter um cuidado muito grande, porque alguns projetos são individuais, esses professores têm que nos informar... E, são colocadas na Plataforma Sucupira. E, lá... Por exemplo, tem um projeto de professor com o coordenador... ‘Quais foram os professores do programa? ‘Fora do programa?’ Seja, nacionalmente/internacionalmente, que estejam envolvidos nesse projeto... Então, isso tem informação, sim... E conta muito para pontuar, se o programa vai atingir 7 ou não, ou 6. E, uma das coisas que mudou muito e que vai mudar nesses critérios de Avaliação da CAPES é justamente isso... Tem um item lá que é internacionalização... Então, o que a internacionalização envolve: publicação de pesquisadores estrangeiros com discente e docentes, projetos de pesquisa, patentes. Ou seja, qualquer outra produção que envolve essa cooperação.” (COORD – PGMAT)

“Então, voltando a estratégia... Ela é importante, mas o que é mais importante é a base do programa e das pessoas que compõem o programa.” (COORD – PGMAT)

“[...] os programas de excelência, eles recebem recursos da CAPES, que é utilizado para manutenção do programa [aqui dentro]. Ora, então o programa não tem como ter financiamento próprio, ele depende do investimento de CAPES e de CNPq. ‘O que existe, são ações individuais os professores que capitalizam isso através de editais, certo?’ Então, quando o professor escreve um projeto para um edital de mobilidade internacional, ele já está colocando alunos ali dentro alunos do programa. Então, são os professores que trazem esse recurso... Então, não é o programa que vai criar... O programa não tem como criar isso, porque o programa é mantido pela CAPES. Então, não existe um financiamento do programa, o programa se constitui de docentes, que aí sim capitalizam isso através de editais e, obviamente trazem isso para o programa.” (COORD – PósENQ)

“[...] Havia discussões internas, dizendo para o pessoal de uma forma bem informal, que nós temos que internacionalizar o programa. Então nós vamos ter que começar a sair. É assim bem simples, esse era o nosso planejamento, porque nos enxergávamos lá na frente, onde que nós queremos chegar [como corpo docente] nas nossas discussões. Nós precisamos ir para fora... Assim de uma forma bem informal e resumida para você. Oh, nós precisamos ir para fora, e aí nós começamos: ‘Quem pode ir?’ ‘Ah, eu posso!’ No outro ano... ‘Eu posso!’ Até que veio e virou uma cultura, então quando se fala se existe estratégia... Sempre existiu, das gerações anteriores que enxergaram nisso uma necessidade... A CAPES não precisou chegar e dizer para nós:

‘Oh, a partir do ano que vem vocês tem que internacionalizar!’ Porque a gente sabe que isso faz parte do *modus operandi* ou você faz isso ou você está fadado ao fracasso... E o programa já sabia disso, ele já enxergava, gerações anteriores que estavam.” (COORD – PósENQ)

“[...] Normalmente, são situações que existe mais uma predisposição do pesquisador do que do próprio programa, o pesquisador vê o interesse tem um contato às vezes tem bastante comum, ainda que isso já ficou bem estabelecido o programa CAPES, Cofecub... Então, a CAPES lança o edital que é a possibilidade de ter interações com um país.” (COORD – PPGQ)

“Eu tenho ‘batido na tecla’ em termos da próxima avaliação da CAPES, que é uma avaliação fundamental, que ela está praticamente toda modificada, tem vários pontos novos para todo mundo. [...] Então para médio prazo, de hoje até um ano/um ano e meio, a grande perspectiva é isso, tentar fazer de tudo para que exista subsídios, exista material e dados suficientes para que a gente possa manter a nota 7. Porque vemos isso como alguma coisa não só importante, mas fundamental para realmente o programa continuar existindo. ‘Porque se com 7 já está complicado, imagina se cai pra 6 ou 5?’ A minha perspectiva nesse mandato de 2 anos, que foi iniciado agora em setembro, é buscar ter basicamente isso, é focar principalmente na avaliação. E, logicamente, fazer toda a gestão. [...] E tentar nesse meio tempo organizar e ter uma visão um pouco mais de futuro realmente [...]. Precisamos aí organizar nossa estratégia [...]. Não adianta também ter um planejamento muito bom e esse planejamento depender de uma série de fatores institucionais ou financeiros e acabar não saindo do papel. Então, vai ter que ter uma convergência de fatores e não somente de intenções”. (COORD – PPGQ)

Diante disso, a constatação resultante destes ambientes ora estudados, o título programa de excelência internacional é decorrente da união do corpo docente com experiências internacionais e, da leitura que se faz sobre os quesitos da Avaliação Quadrienal, com destaque: Proposta do Programa, Corpo Docente, Produção Intelectual e Inserção Social Avaliação da CAPES (ACE, 2017; CAPES, 2017c; 2017d; 2017e). Não menos importante, da predisposição em aprovar projetos e programas estratégicos internacionais oportunizados pelo governo nacional (CAPES, CNPq e etc.) e de outras instituições ao redor do globo (DUARTE *et al.*, 2012). Estas abordagens se aproximam do ponto de vista que afeta um vasto círculo de iniciativas, políticas, programas e agentes, o que provoca mudanças expressivas e eminentemente desafiadoras no contexto presente (HUDZIK, 2011). Quer dizer, as principais fontes de financiamento destes programas são derivadas dos órgãos CAPES e CNPq, resultado atrelado a ótica de Duarte *et al.* (2012). Logo, os programas não se apoderam de recurso próprio, o que, de modo consequente, fica difícil criar um programa de internacionalização.

Em termos de políticas, os indícios demonstram a necessidade do engajamento do corpo docente em capitalizar recursos para a Internacionalização Abrangente do programa. Esse engajamento, na visão de Butler (2016) apoia e estimula os demais membros docentes compreendidos no processo de Internacionalização Abrangente universitário. Ou melhor, a Internacionalização Abrangente reivindica a contribuição voluntária e factual dos membros

(HUDZIK, 2011). De maneira geral, os incentivos retratados pelos objetos da análise comprovam ser resultantes de ações naturais e racionais da indispensabilidade em se internacionalizar, à medida que se reconhece o valor do desenvolvimento de pesquisas na busca pela excelência da ciência, bem como, do renome internacional impulsionados pelos docentes integrantes (HUDZIK, 2011; 2015a; ACE, 2020a). Verificam-se o incentivo à *mobilidade do corpo docente* e do *desenvolvimento profissional*:

“Se o discente e o docente não estão abertos a fazer isso, não adianta mandar professor e aluno para participar de congresso no exterior. Não adianta o programa apoiar professor e aluno para estar publicando. A gente incentiva, tem alguns professores e alunos que tem dificuldades, que a gente manda traduzir o inglês, mas isso não é uma motivação, isso é uma necessidade, que a gente tem no mínimo para poder ajudar. Isso não é motivação, eu não vejo como motivação, isso é o mínimo necessário e, o mínimo que se espera assim.” (COORD – PGMAT)

“A fonte de estímulo está em cada um dos pesquisadores. [...] Ou seja, o estímulo de cada professor é ser um pesquisador reconhecido, mas esse reconhecimento é individual, ele tem que ser coletivo... ‘E como ele deve ser coletivo?’ É atraindo jovens pesquisadores para iniciar o mestrado, iniciar o doutorado e ser nosso egresso, que daqui a pouco vai ser nosso professor. Então, a gente tem muitos contatos, que foram nossos ex-alunos.” (COORD – PGMAT)

“Então, essas são as ações, mas que tem que partir um pouco da boa vontade do professor, não só do programa... Você não pode jogar muitas vezes, eu coloco isso, no papel de coordenador, porque é muito cômodo, né... Ah! O coordenador se encarrega de fazer isso para mim... Eu te dou as condições, eu te permito sair, eu te incentivo a sair, mas muitas as ações tem que partir do meu corpo docente, que tem que estar engajado com o programa, e dizer o seguinte: ‘Eu estou junto com o programa, eu quero que o programa cresça’. E, não o inverso. [...] ‘Mas, quem é o programa?’ O programa são os professores, então quando a gente fala... Tem que ter ações do programa, mas as ações do programa, o programa são os professores. Então nós temos que ter professores que estejam, que já tenham essa visão de que a internacionalização é importante. [...] Você não se desenvolve como pesquisador [estou na falando na minha área] ‘fechadinho’ dentro do seu laboratório e sem interação com o mundo lá fora. Isso, já faz parte do *modus operandi*, o pesquisador sabe disso.” (COORD – PósENQ)

“Então, acabou se tornando uma cultura um *modus operandi*: ou você faz ou você está fadado ao fracasso, como pesquisador. Então a ação [que eu digo para você] existem as ações individuais que é feita com o próprio objetivo do professor em se desenvolver como pesquisador, e obviamente o programa fomenta isso juntamente com os professores incentiva essa ida.” (COORD – PósENQ)

“O que é incentivar?’ Incentivar muitas vezes, é você permitir que ele saia, porque quando você [professor] sai, você deixa uma lacuna aqui. Então, deixando um professor sair você está incentivando você, não está criando barreiras, porque você sabe que a saída dele vai ser importante, não só para ele individualmente, mas para o programa, porque se ele cresce, o programa cresce. Então, é uma via de mão dupla. O programa, mas o professor também, nas suas ações individuais, procurando editais correndo atrás, fazendo cooperações/contatos.” (COORD – PósENQ)

“O programa quando ele recebe os recursos da CAPES, esses recursos são usados, por exemplo, para propiciar que os professores participem de eventos internacionais [nós já fizemos isso]. Os recursos da CAPES, sim se permite pagar mobilidade de um

docente para participar em eventos internacionais, para missões de trabalho. Alguns professores fazem isso, eles pegam o recurso destinado ao programa, claro que isso é feito uma divisão/existe uma comissão de recursos... E, diga professor você pode gastar com isso, isso e isso... Então, alguns professores, sim usam para mobilidade, e para ir para fora. ‘O programa incentiva isso, tá?’ O programa também traz através dos professores que fazem contato: ‘Oh, eu preciso trazer aqui/existe a possibilidade de eu trazer um professor para dar uma palestra aqui o programa? Faz o pagamento da passagem/diária para que esse pesquisador venha aqui e, apresente um seminário, uma *lecture*, ou até mesmo, um minicurso de uma semana, dentro de uma disciplina específica. Então, esse tipo de incentivo existe e, também é uma ação do nosso programa.’ (COORD – PósENQ)

“Mas, normalmente não é o programa que vai incentivar isso, é o próprio pesquisador que vê o edital e vê a oportunidade de ganhar esse projeto como pesquisador e, raramente, como programa, até porque não tem tantos desses editais para o próprio programa. [...] Em termos de incentivo, o máximo que ele vai falar é: ‘Pessoal tem um edital ali...’. Manda uma mensagem, alguma coisa desse tipo de divulgação. Isso até a própria UFSC, mais recentemente, tem costumado fazer isso [um pouco] a divulgação de editais que saem”. (COORD – PPGQ)

Nesse contexto, o debate da pesquisa está presente no âmago das atividades (RAMOS, 2018). Dos aspectos evidenciados, percebe-se, o PGMAT e PósENQ organizam políticas em definições de incentivo, por meio da organização do seu orçamento facultado pela CAPES, em disponibilizar uma quantia para as iniciativas de internacionalização ao seu quadro docente. Ao contrário, o PPGQ retrata como ações mais pontuais, sem dispor de financiamento próprio para tal finalidade.

Na verdade, torna-se perceptível, os PPGs não possuem políticas próprias de internacionalização escritas e/ou formalizadas, com exceção do PósENQ. Na medida em que, há uma política específica retratada na Proposta do Programa do PósENQ (CAPES, 2019a) em incentivar o corpo docente a estabelecer, no mínimo, uma missão internacional por ano, seja de cooperação ou para ministrar palestras, cursos ou para colaborar com a organização de eventos. Entretanto, as expectativas têm sido superadas, pois a média que se teve é de 2 para 1 (duas missões por docente). O que colabora na propagação e internacionalização do PósENQ, e atrai cada vez mais pesquisadores com o objetivo de realizar estágio pós-doutoral e a celebração de parcerias. O que reproduz, desta forma, incentivos por instrumento da *mobilidade do corpo docente* e do *desenvolvimento profissional* no programa (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a).

Além disso, das evidências como ações, iniciativas e políticas no cerne das Políticas e Práticas Docentes, o COORD – PósENQ relacionou como uma prática intrínseca de incentivo do programa. Quer dizer, a coordenação enxerga que, separar uma parcela do seu orçamento anual facultado pela CAPES, para auxiliar financeiramente e estimular a saída do seu docente, é uma política/iniciativa docente inerente ao programa, também. O termo *modus operandi* do

programa, referenciado na entrevista, dá-se a partir das ações individuais do professor/pesquisador em prospectar parcerias internacionais e, o programa vem a apoiá-los. Visto que, entende-se que ambos estão “fadados ao fracasso”, caso não haja esta ação.

O PPGQ adotou como políticas as diretrizes gerais de internacionalização de acordo com o PDI institucional que cobre os períodos de 2010-2024 e o quinquênio 2015-2019 (CAPES, 2019a). Os quais, em resumo, destinaram-se a: incrementar ações e projetos de cooperação internacional; fomentar a cooperação a nível nacional e internacional em redes de pesquisa e alta complexidade; fortalecer e promover vínculos de cooperação acadêmica e de trabalhos científicos em redes com instituições de grande prestígio internacional; promover mobilidade estudantil; fomentar a participação docente, discente e dos servidores em eventos científicos internacionais; ampliar a publicação em revistas internacionais; e, aumentar a visibilidade institucional de Programas de Docência, Pesquisa, Inovação e Extensão no cenário global. O que se caracterizam com algumas das iniciativas, políticas e programas do Modelo de Internacionalização Abrangente: oportunidades de desenvolvimento de professores; mobilidade estudantil e de docentes; programas de estudo no exterior; e, recrutamento de estudantes internacionais (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a).

As evidências e dados analisados ao longo deste subcapítulo no que tange às ações, iniciativas e políticas da Internacionalização Abrangente, compreende-se que, no que concerne as ações, mais especificamente, a realização de programas internacionais, verifica-se o respaldo em detrimento a medidas governamentais oriundas da CAPES e CNPq. Ou seja, os indícios demonstram dependência dos programas, que conseqüentemente são formados por seus corpos docentes, em relação ao apoio de ações desenvolvidas por estes órgãos (DUARTE *et al.*, 2012; CAPES, 2017f). Os objetos em análise convergem também em configurar iniciativas de caráter abrangente para com a internacionalização (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; HUDZIK, 2013; ACE, 2020a). Entretanto, no quesito de políticas, as evidências demonstram o PósENQ como o único programa que institui tais princípios com relação aos demais. Diante deste ponto é factível alcançar, no subcapítulo a seguir, a discussão geral dos resultados empreendidos nesta pesquisa.

4.5 DISCUSSÃO GERAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EXCELÊNCIA INTERNACIONAL DA UFSC

Para atingir os resultados do objetivo geral, atividades menores foram realizadas, cada qual com um objetivo específico, para a identificação das Políticas e Práticas Docentes voltadas para a Internacionalização Abrangente. Cada objetivo específico também se baseou em analisar as circunstâncias de cada objeto, os quais mediram-se da interação entre a pesquisa documental e as entrevistas em focalizada com atores sociais que se correlacionam com o fenômeno.

O ambiente institucional em que estão fixados os objetos analisados, o foco recai na Articulação do Compromisso Institucional, já que se concebe o Modelo de Internacionalização Abrangente no processo normativo do Plano Institucional de Internacionalização da universidade (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; HUDZIK, 2013; STALLIVIERI, 2017b; POPESCU, 2018; ACE, 2020). De modo efetivo, a UFSC estabelece como escritórios internacionais para administração da pós-graduação *stricto sensu*: Coordenadoria de Internacionalização da PROPG e SINTER. Assim sendo, os núcleos são responsáveis por acompanhar e dar suporte nas Políticas e Práticas Docentes, especificamente: *diretrizes de contratação*; e, *mobilidade docente*, aos programas de excelência internacional desta análise (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; 2020a).

Como encadeamento, conforme pode se verificar no subcapítulo anterior, os três objetos analisados, apresentaram peculiaridades congêneres no que tange ao processo de internacionalização. Bem como, as evidências configuraram ambas formas de internacionalização, ou seja, ativa e passiva. Em razão da atenção dada aos critérios do Sistema de Avaliação da CAPES, no sentido ativo do processo de internacionalização. E, pelo viés passivo, dada a dedicação em estabelecer colaborações científicas com pesquisadores de renome internacional, por recurso da *mobilidade docente* (MARRARA, 2007; LIMA; MARANHÃO, 2009; MARRARA; RODRIGUES, 2009; CASTRO; CABRAL NETO, 2012; STALLIVIERI, 2017b; MOROSINI; CORTE, 2018; BELFORT *et al.*, 2019). É neste entender, que a internacionalização faz parte da pauta de ações destes PPGs. Pois, consideram o empenho para com a consolidação da tríade de serviços para manter o nível de excelência (CASTRO; CABRAL NETO, 2012; STALLIVIERI, 2017b; MOROSINI; CORTE, 2018; PEDRINI, 2019).

Quanto aos resultados provenientes das iniciativas, políticas e programas de internacionalização, a partir do Modelo de Internacionalização Abrangente, desenvolvidas pelos programas de pós-graduação de excelência internacional, inicialmente, verificou-se que,

apesar da incorporação do Modelo de Internacionalização Abrangente no contexto institucional dos programas de pós-graduação de excelência internacional (HUDZIK, 2011; 2015; ACE, 2012; ACE, 2020a), houve o distanciamento com este Modelo por parte dos coordenadores dos programas de pós-graduação de excelência internacional, tendo em vista que o mesmo faz parte da Plano Institucional da Internacionalização (UFSC, 2018a), em que estes objetos se situam.

Concomitantemente, em detrimento a percepções semelhantes no que se propõe com o Modelo em meio ao cerne universitário, identificou-se como ações que devem ocorrer em todas as ocupações e esferas da universidade (HUDZIK, 2011; 2013; 2015a; ACE, 2020). Da mesma maneira que, pelo que foi visto nos resultados de pesquisa, a gestão dos objetos de estudo não introduziram o Modelo Abrangente, apesar disso, fazem o uso de iniciativas, políticas e programas com características da Internacionalização Abrangente. O que, com efeito, são apresentados no Quadro 12 a seguir, a síntese dos resultados em detrimento as particularidades dos programas com relação as iniciativas, políticas e programas internacionais:

Quadro 12 – Síntese dos Resultados das Ações, Iniciativas e Políticas Internacionais dos PPGs

PPG	Iniciativas/ Políticas/ Programas Internacionais
PGMAT	Declaração de missão; Configuração de equipe e organização de relatórios; Mecanismo formal de avaliação; Requisitos gerais de ensino e idioma; Co-curriculo de atividades; Diretrizes de contratação; Oportunidades de desenvolvimento de professores; Mobilidade estudantil e docente; Programas de estudo no exterior; Recrutamento de estudantes internacionais; Programas de nível duplo e/ou conjuntos; Outros programas transfronteiriços (Ex: Capes PrInt).
PósENQ	Declarações de missão e planejamento estratégico; Configuração de equipe e organização de relatórios; Mecanismo formal de avaliação; Requisitos gerais de ensino e idioma; Co-curriculo de atividades; Diretrizes de contratação; Oportunidades de desenvolvimento de professores; Mobilidade estudantil e docente; Programas de estudo no exterior; Recrutamento de estudantes internacionais; Programas de nível duplo e/ou conjuntos; Outros programas transfronteiriços (Ex: Capes PrInt).
PPGQ	Mecanismo formal de avaliação; Configuração de equipe e organização de relatórios; Dupla titulação de atividades e/ou programas; Diretrizes de contratação; Oportunidades de desenvolvimento de professores; Mobilidade de discentes e docentes; Programas de estudo no exterior; Recrutamento de estudantes internacionais; Programas de nível duplo e/ou conjuntos; Outros programas transfronteiriços (Ex: Capes PrInt).

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de ACE (2012; 2020a).

De modo geral, as ações (iniciativas, políticas e programas) de internacionalização elencadas no Quadro 12 guiam, com perspectivas distintas dos seus promotores, sejam eles a coordenação, os núcleos de apoio a internacionalização institucional, os órgãos governamentais e institucionais que viabilizam diversas destas atuações no contexto dos programas de pós-

graduação de excelência internacional. Ou seja, o modelo mais apropriado neste nível de ensino depende da missão, valores e ações destes programas (HUDZIK, 2013).

A Internacionalização Abrangente desponta como um plano estratégico para atender às demandas impostas, seja da comunidade acadêmica, seja pela CAPES, seja pela iniciativa própria de cada integrante do programa. Já que esta abordagem sensibiliza um círculo de pessoas, políticas e programas, justifica-se o uso de alternativas e um cenário a desbravar (HUDZIK, 2011; 2013). Em maior parte, esta abordagem poderá apresentar-se como complexa e irá transpassar as dimensões institucionais, pois repercute num compromisso abrangente em estruturar e integralizar iniciativas, políticas e programas com imersões no exterior (ACE, 2012; 2020a).

Da interpretação dos resultados da pesquisa demonstram que as iniciativas para com a internacionalização nos três objetos ocorrem, primordialmente, como consequência do engajamento dos programas e, por seus integrantes, em especial, o quadro docente. Diante disso, é perceptível a pertinência em estar em uma imersão acadêmica internacional. Por vezes, de maneira fragmentada por parte dos seus envolvidos. Ao passo que, a gestão dos programas é responsabilizada por estar à frente destas iniciativas e trata-las de modo conjunto com os membros. Em parceria com a SINTER, o PGMAT e o PósENQ oferecem disciplinas na língua inglesa como uma ação de internacionalizar seus programas/instituição. Em destaque, o PósENQ se direciona a elaboração do seu próprio planejamento estratégico, em que o elemento internacionalização se faz relevante nas metas a atingir.

Das políticas de internacionalização, há indícios de que, determinados programas dispõem da cultura organizacional, como é o caso do PGMAT e PPGQ. Os objetos possuem políticas de incentivos intrínsecas, em razão de vislumbrar o “fazer ciência” como algo passível de proporções internacionais. Do mesmo modo, o PósENQ acompanha esta retórica e, se destaca, uma vez que torna registrada e pública a política de incentivo ao corpo docente emergir em missões internacionais, anualmente. E, viabiliza recursos financeiros para tornar realizável.

Os programas de internacionalização, em sua totalidade, os objetos se encontram em vários programas internacionais fomentados pela instituição por meio dos acordos e convênios administrados pela SINTER, pela CAPES (como o exemplo do Capes-PrInt). Do orçamento disposto aos programas de excelência internacional por recursos do PROEX, é possível realizar projetos de colaborações e parcerias científicas internacionais, que posteriormente podem virar acordos e convênios institucionais. Em suma, compreende-se que, os programas, ora objetos do estudo, apresentaram iniciativas próprias e políticas por vezes próprias e, já outras institucionais

em relação as abordagens do prisma da Internacionalização Abrangente (HUDZIK, 2011; 2013; 2015a; ACE, 2020).

No decorrer da presente pesquisa, para o alcance do objetivo geral, foi necessário analisar as categorias por meio da Área-Alvo de Políticas e Práticas da abordagem de Internacionalização Abrangente que propiciou constatações, de interdependência, das atividades (iniciativas, políticas e programas) de internacionalização desenvolvidas pelos programas. Uma vez que é reconhecível o mérito do corpo docente como atores das produções de ensino e pesquisa, bem como das parcerias internacionais em seus programas/instituições de ensino. São desenvolvidas políticas e programas institucionais e/ou governamentais para promover recursos aos docentes, estimula-se o desenvolvimento de competências em proporções interculturais. E espera-se que, os docentes possam retribuir a estes incentivos por meio da construção de capital humano e pesquisas de impacto internacional no ente acadêmico (HUDZIK, 2011; 2015a; ACE, 2020).

O financiamento para a internacionalização do corpo docente é um notável fomento, todavia, é necessária uma cultura organizacional de meritocracia para servir de aspirações as iniciativas do docente em vivências internacionais. Das implicações que o envolvimento do corpo docente traz, o apoio efetivo e o papel dominante aos demais docentes membros do processo de internacionalização universitária (HUDZIK, 2011; BUTLER, 2016; HUDZIK, 2020).

As *Políticas de promoção (Categoria Analítica 1)* não foram evidenciadas no contexto dos programas de pós-graduação de excelência internacional, tanto na pesquisa documental quanto nas entrevistas focalizadas. Entende-se por esta categoria de Políticas e Práticas Docentes (HUDZIK, 2011; 2015; ACE, 2012; ACE, 2020a), uma política voltada para a experiência internacional do quadro docente, em que os professores são promovidos ou exercem cargos de chefia por mérito de suas competências internacionais que deverão estar descritas em seu *curriculum lattes*.

De comum acordo, as *Diretrizes de contratação (Categoria Analítica 2)* pela análise realizada, gerou indícios comprováveis de critérios de experiências internacionais como fatores nas contratações de professores em meio aos objetos investigados. Em evidência ao apoio dado pelos escritórios internacionais na contratação de Professor Visitante Estrangeiro (PVE) e, pelos pronunciamentos dos coordenadores dos programas, como resultado da formação internacional do quadro de docentes que construiu o processo de internacionalização dos programas, tal como, a formação acadêmica da atual equipe. O que na literatura irá dizer, que

se trata de uma política de aprovação da contratação de docentes com base nos antecedentes e interesses em imersões internacionais (HUDZIK, 2011; 2015; ACE, 2012; ACE, 2020a).

A *Mobilidade do corpo docente (Categoria Analítica 3)* apresentou-se ativa nos ambientes de estudo. Isto porque, os PPGs estão inseridos em programas internacionais, que facultam a possibilidade do docente em participar e conduzir programas de pesquisas, ensino e conferências no exterior. Bem como, de recursos gerenciados pelos programas (HUDZIK, 2011; 2015; ACE, 2012; ACE, 2020a). A mobilidade docente é um dos fatores desenvolvidos por meio das colaborações científicas tanto pelos próprios programas quanto pelo contexto institucional. Os entrevistados reconhecem a importância da coordenação do programa em permitir e/ou incentivar a prática da mobilidade do corpo docente.

No que corresponde ao *Desenvolvimento profissional no campus (Categoria Analítica 4)*, Políticas e Práticas Docentes por meio da atuação em seminários, cursos, disciplinas, organizações de eventos e outros programas, com o intuito de progredir com capacitações e incorporar perspectivas internacionais de ensino (HUDZIK, 2011; 2015; ACE, 2012; ACE, 2020a). Para os objetos analisados, faz parte de suas iniciativas a organização de seminários, cursos e eventos com magnitudes internacionais com a participação do quadro docente. Disciplinas são ofertadas na língua inglesa pelo PGMAT e PósENQ em parceria com a Secretaria de Relações Internacionais Institucional. O Quadro 13 esboça de modo conciso as Políticas e Práticas Docentes dentro da dimensão proposta pela Internacionalização Abrangente nos objetos analisados:

Quadro 13 – Síntese das Políticas e Práticas Docentes dos PPGs

Políticas e Práticas Docentes	PGMAT	PósENQ	PPGQ
Políticas de promoção	-	-	-
Diretrizes de contratação	X	X	X
Mobilidade do corpo docente	X	X	X
Desenvolvimento profissional no campus	X	X	X

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de (HUDZIK, 2011; ACE, 2012; ACE, 2020a).

Ao final, pelo que foi analisado, os programas ponderam como norte o Sistema de Avaliação da CAPES para dar seguimento em suas iniciativas, políticas e programas de internacionalização para com a dimensão de Políticas e Práticas Docentes. À vista disso, após analisados e discutidos os resultados dos objetos, por meio de suas confrontações categóricas e convergências teóricas ora estabelecidas, passa-se ao próximo capítulo, em que se apresentam as considerações finais do presente estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi concebido baseado na interpretação do bojo da Gestão Universitária, buscou-se a teorização da Internacionalização do Ensino Superior alinhada ao contexto do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira, à luz da Internacionalização Abrangente. No qual se conduziu a escolha dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de excelência da Universidade Pública Federal de Santa Catarina, dentro da perspectiva de serem ambientes instigantes e com potencial para esta investigação.

Em meio a esfera da internacionalização do ensino superior, os programas de pós-graduação *stricto sensu* de excelência analisados, assumem uma inclinação à imersão em espaços internacionais do que antes visto. Frente a este panorama, percebe-se que as coordenações destes programas devem organizar-se para atender os critérios impostos na próxima Avaliação Quadrienal do Sistema de Avaliação da CAPES, com o propósito de manter o nível de excelência. Além disso, reconhecem o mérito do membro docente como agente catalisador de cooperações internacionais, para manter-se como ciência, na presença deste cenário interconectado. Na prática, há um certo distanciamento e/ou práticas isoladas por parte dos programas (PGMAT e PPGQ) para a construção de estratégias neste eixo da internacionalização. É neste contexto, que a Internacionalização Abrangente vem somar na compreensão de como definir as iniciativas, políticas e programas em meio a este círculo, com o objetivo de harmonizar as imposições institucionais, nacionais e internacionais, e transcender a sua prática, de forma integral.

A partir deste contexto, a análise do contexto institucional e estrutural dos programas foi essencial para expandir e abrir a discussão para as peculiaridades das universidades públicas federais, em que há a presença de inúmeros atores sociais e organismos, com proporcional interdependência para direcionar ações em sua organização, na tentativa de centralizar as ações que se encontram em parte dispersas, reforça-se a necessidade de uma abordagem que possa exprimir estas disparidades. Distingue-se, neste âmbito, a entrada do programa Capes-Print como uma política governamental que busca mudar a direção dos projetos de fomento disponíveis à pós-graduação *stricto sensu*.

Como objetivo geral, esta pesquisa procurou identificar as Políticas e Práticas Docentes, voltadas para a internacionalização, desenvolvidas pelos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Pública Federal de Santa Catarina. Os resultados alcançados em meio a análise conjunta dos três objetos, possibilitaram o desenvolvimento de Políticas e Práticas Docentes de *Diretrizes de contratação, Mobilidade do*

corpo docente e Desenvolvimento profissional no campus. Sendo, em maior parte, estas políticas e práticas promovidas pela CAPES. Enquanto, as *Políticas de promoção* não dispuseram de comprovações categóricas ao longo da pesquisa.

Percebeu-se, a excelência do PósENQ em termos de maior desenvolvimento de iniciativas/políticas de internacionalização perante aos demais programas. Em consequência de ser o programa que estabelece particular política de incentivo ao seu quadro docente. Considera-se que, uma de suas projeções é incentivar o corpo docente a realizar ao menos uma missão internacional por ano, e de fato, os resultados desta política é um retorno para mais de suas expectativas. Isto é, na proporção de 2/docente (ao ano). Além do mais, o programa está por tornar público seu planejamento estratégico com atenção as demandas colocadas pelo Sistema de Avaliação da CAPES, onde reconhece o item internacionalização como um elementos-chave para a estabilidade de se manter como centro de excelência em equivalência global.

Com destaque às iniciativas testemunhadas no eixo da Internacionalização Abrangente dos programas estudados, embora, estas não sejam geralmente formalizadas, na prática pertencem a estes programas de pós-graduação e os fazem ser de excelência, como: participações em programas no exterior; parcerias com pesquisadores de renome internacional; a atenção dada aos itens da Avaliação da CAPES (incluindo a internacionalização); organização de eventos de amplitude internacional; disciplinas em inglês; a tradução dos *sites* para outros idiomas como forma de apresentação e disseminação do seu programa; mobilidade dos discentes e docentes para o exterior. Aliás, a informalidade pode configurar irregularidades no acompanhamento do processo de internacionalização dos programas.

Como contribuição prática, a presente pesquisa transfere às Políticas e Práticas Docentes sob o respaldo da Internacionalização Abrangente os esforços em progredir em nível de excelência no *stricto sensu*. Neste raciocínio, as iniciativas elencadas de internacionalização, este estudo pode ser vislumbrado como modelo para àqueles programas que buscam avançar na definição das Políticas e Práticas Docentes, bem como, na avaliação do quesito de internacionalização do Sistema de Avaliação da CAPES. Compete aos coordenadores dos programas compreender suas limitações e fortalezas em seu âmbito, para definir as suas ações em meio as dimensões da Internacionalização Abrangente.

Das contribuições a produção acadêmica, este estudo se propôs a popularizar a compreensão do prisma da Internacionalização Abrangente, já que é um conceito relativamente jovem e que se vê um número reduzido de publicações científicas que adotaram esta teoria para fundamentar suas pesquisas em nível nacional e internacional. Aliás, da relevância teórico-

prática, encontram-se nos Planos Institucionais de Internacionalização de algumas IES (PUCRS e UNESP), inclusive o da UFSC, conforme mencionado anteriormente, utilizam do Modelo de Internacionalização Abrangente como seu plano de estratégia para internacionalizar-se. Por este ângulo, além de colaborar com a popularização deste tema, coloca a Internacionalização Abrangente em outra vertente, a princípio não explorada, a pós-graduação *stricto sensu* e, explora um tema ainda pouco discutido, Políticas e Práticas Docentes em meio ao contexto internacional.

Das limitações da pesquisa, observou-se a utilização de apenas três programas de pós-graduação de excelência internacional de uma única IES. Verifica-se também a limitação da realização das entrevistas com os atores sociais, tendo em vista que estes atores foram restringidos aos atuais coordenadores dos programas de pós-graduação. Ou seja, que não participaram da criação dos programas, assim como, não foram realizadas entrevistas com o corpo docente dos programas, por delimitações de viabilidade e execução.

Dentre os resultados, apontou-se como recomendações para futuras pesquisas, inicialmente, a aplicação da ótica do Modelo Internacionalização Abrangente para programas de pós-graduação que queiram definir seu planejamento estratégico para internacionalização. Recomenda-se, ainda, explorar a premissa das Políticas e Práticas Docentes para com a internacionalização, realizar a comparação entre instituições de ensino privado e público. Por fim, alcançou-se que, apesar das limitações expressadas, o objetivo principal do estudo foi assimilado, no qual reforça a pertinência de uma perspectiva de Políticas e Práticas Docentes mais abrangente de internacionalização em programas de pós-graduação *stricto sensu* que aspirem a consolidação internacional no Sistema de Avaliação da CAPES.

REFERÊNCIAS

- ABAD, L. G. Internacionalização integral na gestão universitária. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2019. p. 11-27.
- ALTBACH, P. G.; DE WIT, H. Internationalisation and Global Tension: Lessons from History. **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 81, p. 4-10, 2015.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAAE** - v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE). **About the American Council on Education**. 2020b. Disponível em: <<https://www.acenet.edu/About/Pages/default.aspx>>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE). **Comprehensive Internationalization**. 2020a. Disponível em: <<https://www.acenet.edu/news-room/Pages/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE). **Mapping Internationalization on U.S. Campuses**: 2017. Edition. One Dupont Circle NW, Washington, DC: 2017.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE). **International Higher Education Partnerships: A Global Review of Standards and Practices**. One Dupont Circle NW, Washington, DC: 2015.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE). **Mapping Internationalization on U.S. Campuses**: 2012 Edition. One Dupont Circle NW, Washington, DC: 2012.
- AMORIM, M. A Educação dos Brasileiros e o Estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. **Brasiliana - Journal for Brazilian Studies**, v. 1, n. 1, p. 44-65, 21 set. 2012.
- BABBIE, E. **The practice of social research**. 8. ed. Wadsworth, USA: Publishing Company, 1998.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 275-304, 2005.
- BALLINGER, C. **Writing up Rigour**: Representing and Evaluating Good Scholarship in Qualitative Research. **British Journal of Occupational Therapy**, v. 67, n. 12, p. 540-546, 2004.
- BANSAL, P.; CORLEY, K. **Publishing in AMJ--Part 7**: What's Different about Qualitative Research? **Academy of Management Journal**, v. 55, n. 3, p. 509-513, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, LDA, 2016.

BARREYRO, G. B., & LAGORIA, S. L. Acreditação da educação superior na América Latina: os casos da Argentina e do Brasil no contexto do Mercosul. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 9, n. 16, p. 07-27, 2010.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. *In*: CURAJ, A.; PRICOPIE, L. M.; SCOTT, J. S. (Eds.). **The European higher education area: Between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer, 2015, p. 67-80.

BELFORT, A. C.; TEIXEIRA, G. C. S.; MACCARI, E. A.; FERREIRA, M. A. S. P. V.; MARTENS; C. D. P. O módulo internacional como ação estratégica de internacionalização de um programa de mestrado em Administração. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 12, n. 2, Florianópolis, p. 206-229, maio 2019.

BRASIL. Ciência Sem Fronteiras. **BRAFITEC**. 2020. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/brafitec>>. Acesso em: 30 abr 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília: MEC/Capes, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.

BRENNAN, M.; DELLOW, D. A. International Students as a Resource for Achieving Comprehensive Internationalization. **New Directions for Community Colleges**, p. 27-37, 2013.

BRUNING, C.; GODRI, L.; TAKAHASHI, A. R. W. Triangulação em Estudos de Caso: incidência, apropriações e mal-entendidos em pesquisas da área de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 277-307, 2018.

BUCHOLTZ, M. **The politics of transcription**. *Journal of Pragmatics*, 32, 1439–1465, 2000.

BUTLER, D-A. C. **Comprehensive Internationalization: Examining the What, Why, and How at Community Colleges**. Dissertations, Theses, and Masters Projects. W&M ScholarWorks, Spring: 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Excelência Acadêmica – PROEX**. 2020. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/proex>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Bolsas e Auxílios Internacionais - **Centros Associados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil-Argentina** – CAF. 2019d. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios>>

internacionais/pais/197-argentina/9575-centros-associados-para-o-fortalecimento-da-pos-graduacao-cafp-desativado>. Acesso em: 21 fev. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área**. Engenharias II. 2019c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/Engenharias_2.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área**. Química. 2019b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/Quimica.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. **Coleta Capes** - Proposta do Programa. 2019a. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre Avaliação de Cursos**. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt**. Edital nº 41/2017. Brasília: CAPES, 2017f. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PrInt-2.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Avaliação** - Química. Avaliação Quadrienal 2017. 2017e. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-QUIMICA-quadrienal.pdf>>. Acesso em: 27 jan 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Quadrienal de 2017** – Engenharias II. 2017d. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-ENGENHARIAS-II-quadrienal.pdf>>. Acesso em: 27 jan 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a Pós-Graduação Stricto Sensu**. 2017c. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/pos-graduacao-stricto-sensu/7443-sobre-pos-graduacao-stricto-sensu>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A internacionalização da Universidade Brasileira: Resultados do Questionário Aplicado pela CAPES**. Brasília: CAPES, 2017b. Relatório técnico. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Regulamento do Programa de Excelência Acadêmica – PROEX**. 2017. 2017a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/01122017-Regulamento-do-PROEX-2017-Versao-final-compilada.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/conselho-superior/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6871-caracte-rizacao-do-sistema-de-avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Bolsas e auxílios internacionais. **Programa CAPES/Cofecub**. 2008b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/205-franca/9606-cofecub>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Bolsas e auxílios internacionais. **Programa Bragecrim**. 2008a. Disponível em: <<http://capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/194-alemanha/9572-programa-bragecrim>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **CAPES 50 anos: Depoimentos ao CPDOC/FGV**. Organizadores Marieta de Moraes Ferreira e Regina da Luz Moreira. Brasília: CAPES, 2002, 343 p.

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 21, n. 21, p. 69-96, out. 2012.

CAVALCANTI, M. F. R. Guidelines for Qualitative Research in Organization Studies: Controversy and Possibilities. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 457-488, set. 2017.

CONTEL, F. B.; LIMA, M. C. Aspectos da internacionalização do ensino superior: origem e destino dos estudantes estrangeiros no mundo atual. **INTERNEXT – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 167-193, jul./dez. 2007.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, 2014.

CUNHA-MELO, J. R. Indicadores efetivos da internacionalização da ciência. **Rev. Col. Bras. Cir.**, v.42, p. 20-25, 2015.

CUNLIFFE, A. **Crafting Qualitative Research: Morgan and Smircich 30 years on**. *Organizational Research Methods*, v. 14, n. 4, p. 647-673, 2011.

DELLA MÉA, L. G. T. **A internacionalização da pós-graduação: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria**. 2013. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Públicas Administração) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. **Journal of International Students**, v. 10, p. 1-4, 2020.

DE WIT, H. Internationalization in higher education: A critical review. **SFU Educational Review**, v.12, n. 3, p. 9-17, 2019.

DE WIT, H.; MARINGE, F. Global Higher Education Partnerships: Equity and Epistemic Concerns with Distribution and Flows of Intellectual Capital. In: COTE, J. E.; FURLONG, A. (Eds.). **Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education**. London: Routledge International Handbooks, 2016. p.

DE WIT, H. Partnerships for the Future: Trends, Challenges and Opportunities. In: JOOSTE, Nico; WIT, de Han; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future**. Porto Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, p. 95-101, 2015b.

DE WIT, H. Is the International University the Future for Higher Education? **International Higher Education**, n. 80, p. 7, 2015a.

DE WIT, H.; HUNTER, F. The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. **International Higher Education**, n. 83, p. 2-3, 2015.

DE WIT, H. Internationalisation of higher education an introduction on the why, how and what. In: WIT, Hans de. **An Introduction to Higher Education Internationalisation**. Milan: Vita e Pensiero, p. 13-46, 2013. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.8413&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

DUARTE, R. G.; CASTRO, J. M.; CRUZ, A. L. A.; MIURA, I. K. O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de ensino superior. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 343-370, mar. 2012.

EASTERBY-SMITH, M.; GOLDEN-BIDDLE, K.; LOCKE, K. **Working With Pluralism Determining Quality in Qualitative Research**. **Organizational Research Methods**. v. 11, n. 3, p. 419-129, 2008.

FAGÁ, I. T.; QUONIAM, L. M. A relação entre produção científica e avaliação da Capes: um estudo cientométrico de um programa das Engenharias II e de um programa interdisciplinar. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 29, p. 651 - 679, dez. 2015.

FAPESC. Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina. **Institucional – Como trabalhamos**. 2020. Disponível em: <<http://www.fapesc.sc.gov.br/como-trabalhamos/>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

FEYEN, B.; KRZAKLEWSKA, E. **The ERASMUS Phenomenon – Symbol of a New European Generation?** Frankfurt: Peter Lang Edition, 2013.

- FINLAY, L. **'Rigour', 'Ethical Integrity' or 'Artistry'?** Reflexively Reviewing Criteria to Evaluate Qualitative Research. *British Journal of Occupational Therapy*, v. 69, n. 7, p. 319-326, 2006.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANKLIN, L. A.; ZUIN, D. C.; EMMENDOERFER, M. Processo de internacionalização do ensino superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 130-151, jan. 2018.
- FREITAS, D. Strategies in search for international partnerships. **Rev. Col. Bras. Cir.**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 81-82, 2015.
- FONSECA-SILVA; M. C. Pós-graduação *strictu sensu* e desenvolvimento regional. **Publicatio UEPG - Ciências Humanas, Ciências Sociais, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 55-60, jun. 2008.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOLDEN-BIDDLE, K.; LOCKE, K. **An Investigation of How Ethnographic Texts Convince**. *Organization Science*, v. 4, n. 4, p. 595-616, 1993.
- GRIX, J. Introducing Students to the Generic Terminology of Social Research. **Political Studies Association**, Oxford, v.22, n.3, p.175-186, 2002.
- GUILHERME, A. A.; HERBERTZ, D. H.; MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior: uma análise comparativa documental entre duas instituições privadas e comunitárias da região sul do Brasil. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 138-157, jul.-dez. 2016.
- GUION, L. A.; DIEHL, D. C.; MCDONALD, D. **Conducting an in-depth interview**. Florida Cooperative Extension Service: University of Florida, 2011.
- HUDZIK, J. K. University World News - The Global Window on Higher Education. Global. **How to strengthen internationalisation post-COVID-19**. 2020. Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.pp?story=20200605072319401>>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- HUDZIK, J. K. Whats is The Future of Higher ED? In: Worldbound - Cover Story. **Game Changers. How People's Actions and Choices Can a Powerful Impact and Change Lives**, Università Cattolica del Sacro Cuore, n. 3, 2019. p. 19-20. Disponível em: <<https://international.unicatt.it/ucscinternational-spotlight-game-changers-how-people-s-actions-and-choices-can-have-a-powerful-impact-and-change-lives>>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization**: institutional pathways to success. Nova York: Routledge, 2015b.

HUDZIK, J. K. Strategic Institutional Partnerships and Comprehensive Internationalisation. In: JOOSTE, Nico; WIT, de Han; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future**. Porto Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, 2015a. p. 23-39.

HUDZIK, J. K. Changing paradigm and practice for higher education internationalisation. In: WIT, Hans de. **An Introduction to Higher Education Internationalisation**. Milan: Vita e Pensiero, Cap. 1. 2013. p. 13-46.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalisation: From Concept to Action**. Washington: Nafsa, p. 1-44, 2011.

INDJAIAN, M. L. Avaliação na Pós-Graduação *Stricto Sensu*: reflexões sobre a sua prática no Brasil. In: **Seminário Internacional de Educação Superior 2014**, 2014, Sorocaba. **Anais eletrônicos...** Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2014, p. 1-11. Disponível em: <https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/6_es_avaliacao/11.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice Geral de Cursos (IGC)**, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

JONES, E., DE WIT, H. Globalized internationalization: from concept to action. **IIE Networker**, v. 28, Spring, 2014.

JÚNIOR, V. P. A.; CATANI, A. M. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da colômbia: interfaces com o Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 561-582, nov. 2009.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Past and Future. **International Higher Education**, Boston College University Libraries, n. 95, p. 2-4, 2018.

KNIGHT, J. International universities: misunderstandings and emerging models? **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 2, p. 1-15, 2015.

KNIGHT, J. The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 17, n. 3, p. 84-90, 2013.

KNIGHT, J. Five Truths about Internationalisation. **International Higher Education**, Boston College University Libraries, v. 1, n. 69, p.4-5, 2012.

KNIGHT, J. Five Myths about Internationalisation. **International Higher Education**, Boston College University Libraries, v. 1, n. 62, p.14-15, 25 mar. 2011.

KNIGHT, J.; MADDEN, M. International mobility of Canadian social sciences and humanities doctoral students. **The Canadian Journal Of Higher Education**, v. 40, n. 2, p.18-34, 2010.

KUPER, A.; LINGARD, L.; LEVINSON, W. **Critically appraising qualitative research.** British Management Journal, v. 337, p. a1035, 2008.

LAUS, S. P. **Internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2012. 332f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internationalization of Higher Education in Brazil. In: WIT, Hans de *et al.* (Ed.). **Higher Education in Latin America: The International Dimension.** Washington: The World Bank, 2005. p. 111 -148.

LEAL, F. G.; STALLIVIERI, L.; MORAES, M. C. B. Indicadores de internacionalização: o que os Rankings Acadêmicos medem? **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas-SP, v. 4, n. 1, p. 52-73, jan./abr., 2017.

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum.** Routledge: New York, 2015.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento.** São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

MACCARI, E. A., MARTINS; C. B.; ALMEIDA, M. I. R. Comparativo entre os sistemas de avaliação da Association to Advance Collegiate Schools of Business (Estados Unidos) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil) e o seu uso pelos coordenadores de programas. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 27, p. 39-66, abril de 2015.

MACCARI, E. A.; ALMEIDA, M. I. R., RICCIO, E. L., & ALEJANDRO, T. B. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). **Revista de Administração**, São Paulo, v.49, n.2, p.369-383, abr./maio/jun. 2014.

MACCARI, E. A.; ALMEIDA, M. I. R.; NISHIMURA, A. T.; RODRIGUES, L. C. A gestão dos programas de pós-graduação em administração com base no sistema de avaliação da CAPES. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1-16, out./dez., 2009.

MACCARI, E. A. **Contribuição a gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração no Brasil com Base nos Sistemas de Avaliação Norte Americano e Brasileiro.** 2008, 250f. Tese de doutorado. Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACHADO, D. C. C. **A institucionalização da internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* em Administração, Ciências Contábeis e Turismo, de 1998 a 2016.** 2016. 201 f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Empresariais, Belo Horizonte, 2016.

MARANHÃO, C. M. S. A.; DUTRA, I. I. C.; MARANHÃO; R. K. A Internacionalização do ensino superior: um estudo sobre barreiras e possibilidades. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 9–38, jan./abr. 2017.

MARCHLEWSKI, C.; SILVA, P. M.; SORIANO, J. B. A influência do sistema de avaliação Qualis na produção de conhecimento científico: algumas reflexões sobre a Educação Física. **Motriz: Rev. Educ. Fis.**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 104-116, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742011000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MARCONI, M. A. DE; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. Sao Paulo: Atlas S.A., 2010.

MARIETTO, M., MACCARI, E. Estudos da Estratégia como Prática na Perspectiva Estruturacionista: Exemplo de Contribuição Metodológica. **Revista Ibero-Americana de Estratégia - RIAE** v. 14, n. 1. jan./mar. 2015.

MARRARA, T.; RODRIGUES, J. A. Medidas de internacionalização e o uso de idiomas estrangeiros nos programas de pós-graduação brasileiros. **RBPG**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 121-143, dez. 2009.

MARRARA, T. Internacionalização da pós-graduação: objetivos, formas e avaliação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p.245-262, dez. 2007.

MARTINS, C. B.; MACCARI, E. A. **Desempenho dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração, Ciências Contábeis e Turismo no Brasil**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

MARTINS, C. B. **Desempenho dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração, ciências contábeis e turismo no Brasil: um estudo dos programas no período de 2001 a 2009**. 239 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

MARTINS, C. B.; MACCARI, E. A.; STOROPOLI, J. E.; ANDRADE, R. O. B. Influência das estratégias e recursos para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação da área de administração, ciências contábeis e turismo no período de 2001 a 2009. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 146-168, set. 2013.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002.

MELLO, C. M.; CRUBELLATE, J.; ROSSONI, L. Dinâmica de relacionamento e prováveis respostas estratégicas de programas brasileiros de pós-graduação em administração à avaliação da Capes: proposições institucionais a partir da análise de redes de co-autorias. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 434-457, jun. 2010.

MEYRICK, J. **What is good qualitative research?** A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, v. 11, n. 5, p. 799-808, Sep 2006.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção "ofertista linear" para "novos modos de produção do conhecimento" implicações para avaliação. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 625-645, nov., 2008.

MORITZ, G. O.; MORITZ, M. O.; PEREIRA, M. F.; MACCARI, E. A. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **Future Studies Research Journal**, São Paulo, v.5, n.2, pp. 03–34, Jul./Dez. 2013.

MOROSINI, M. Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2019. p. 11-27.

MOROSINI, M.; CORTE, M. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, 12 abr. 2018.

MOROSINI, M.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e155071, 2017.

MOROSINI, M.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016.

MOROSINI, M.; NASCIMENTO, M. Learning in higher education in internationalized emerging contexts [Aprendizagem na educação superior em contextos emergentes internacionalizados]. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. (Org.). **Educação superior e aprendizagem**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2015. p. 189-204. (Serie Ries/Pronex, n. 5). Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0629-7.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MOROSINI, M. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006b. p. 189-210.

MOROSINI, M. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, dez. 2006a.

NASCIMENTO, L. F. Modelo capes de avaliação: quais as consequências para o triênio 2010-2012? **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 579-600, out./nov./dez. 2010.

NEVES, T. K.; LAVARDA, R. A. B.; MARTINS, C. B. Práticas Estratégicas de Internacionalização de Programas de Pós-Graduação: Estudo de Caso em uma Universidade Pública do Sul do Brasil. **Internext**, Brasil, v. 14, n. 2, p. 93-110, mar. 2019.

NILSSON, B. Internationalization at home from a Swedish perspective: the case of Malmo. **Journal of Studies in International Education**, v.7, n.1, p.27-40, 2003.

- OLIVEIRA, M. R.; ALMEIDA, J. Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação Capes. **RBPG**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 37-57, mar. 2011.
- OLIVER, D. G., SEROVICH, J. M., & MASON, T. L. **Constraints and opportunities with interview transcription**: Towards reflection in qualitative research. *Social Forces*, 84, 1273–1289, 2005.
- PEDRINI, M. Competências para a formação docente e internacionalização. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. p. 115-129.
- PGMAT. Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais. **Áreas de Concentração**. 2019b. Disponível em: <<http://ppgmat.posgrad.ufsc.br/research-tracks/>>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- PGMAT. Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais. **História do PGMAT**. 2019a. Disponível em: <<http://ppgmat.posgrad.ufsc.br/general-informations/>>. Acesso em: 19 nov 2019.
- PGMAT. Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia de Materiais. Regimento PPGMAT. **Regimento Edição – 2017**. 2017. Disponível em: <<http://ppgmat.posgrad.ufsc.br/files/2016/06/Regimento-PGMAT-.pdf>>. Acesso em: 25 nov 2019.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisahistoriográfica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.
- POPESCU, F. Comprehensive Internationalization at HAN University of Applied Sciences: Administrative Leadership, Structure, and Staffing. In: (Eds.) KARWOWSKI, W.; AHRAM, T.; NAZIR, S. **Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences**. Washington D.C., USA: Springer Nature Switzerland, 2019. p. 15-26.
- POPESCU, F. Comprehensive Internationalization at HAN University of Applied Sciences: Articulated Institutional Commitment. In: (Eds.) KANTOLA, J. I.; BARATH, T.; NAZIR, S. **Advances in Human Factors, Business Management and Leadership**. California, USA: Springer, 2018. p. 458-467.
- POPESCU, F.; MARJON, E. Comprehensive Internationalization at HAN University of Applied Sciences: Collaboration and Partnerships. In: (Eds.) SORIANO, E.; *et al.* **Education, Health and ICT for a Transcultural World**. Spain: Procedia - Social and Behavioral Sciences. v. 237, 2017. p. 1513-1519.
- POPESCU, F.; GEESINK, J. Comprehensive Internationalization at HAN University of Applied Sciences: Student Mobility. In: (Eds.) CHIS, V.; ALBULESCU, I. **The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS**. v. 18, Romania, 2016. p. 520-527.

PRATT, M. G. **Fitting Oval Pegs Into Round Holes: Tensions in Evaluating and Publishing Qualitative Research in Top-Tier North American Journals.** *Organizational Research Methods*, v. 11, n. 3, p. 481-509, 2008.

PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Plano Institucional de Internacionalização: 2018-2022.** 2018. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/print-pt/wp-content/uploads/sites/225/2019/02/pii-2018-2022-pt.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PÓSENQ. Pós-ENQ Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química. **Histórico do Programa.** 2020. Disponível em: <<https://posenq.posgrad.ufsc.br/a-evolucao-do-programa/>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PÓSENQ. Pós-ENQ Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química. **Comissão de Gestão - CG/PROEX 2019 – 2020.** 2019. Disponível em: <<https://posenq.posgrad.ufsc.br/portugues-comite-gestor-do-proex-2018-2022/>>. Acesso em: 28 abr 2020.

PÓSENQ. Pós-ENQ Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química. **Regimento Geral do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Química da UFSC.** 2018. Disponível em: <<https://posenq.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Regimento-Versa%CC%83o-Final.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

PPGQ. Programa de Pós-Graduação em Química. **Docentes e Áreas de Concentração.** 2020b. Disponível em: <<https://ppgqmc.ufsc.br/docentes/docentes-2/>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

PPGQ. Programa de Pós-Graduação em Química. **Sobre o Programa.** 2020a. Disponível em: <<https://ppgqmc.ufsc.br/sobre-o-programa/>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

PPGQ. Programa de Pós-Graduação em Química. **Regimento do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2018. Disponível em: <https://pgqmcalmirspinelli.paginas.ufsc.br/files/2017/02/Regimento-Interno-do-PPGQ-da-UFSC_de-02-de-maio-de-2018.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PROPG. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Projeto Institucional – PRINT. **Resumo do Projeto Institucional de Internacionalização – PrInt/Capes-UFSC.** 2020b. Disponível em: <<https://propg.ufsc.br/cin/print/projeto-institucional-print/>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PROPG. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **Sobre a PROPG.** 2020a. Disponível em: <<https://propg.ufsc.br/sobre-a-propg/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PROPG. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. EDITAL CONJUNTO CG-PRINT/UFSC nº. 01/2018/PROPG/PROPESQ, DE 15 DE JANEIRO DE 2018. **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PRINT/UFSC.** 2018. Disponível em: <https://propg.ufsc.br/files/2016/07/Edital-Retificado-01_2018_PROPAG_PROPESQ.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e161579, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022018000100303&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2019.

ROBAINA, L. R.; SORIANO, L. I. M. La internacionalización universitaria, um imperativo de la educación superior en el contexto latinoamericano actual. **Revista Encuentros**, Universidad Autónoma del Caribe, v. 14-02, p. 43-59, 2016.

RUBIN, H. J.; RUBIN, I. S. **Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2012.

RUF. Ranking de Universidades. **RUF 2019: Ranking Universitário Folha**. 2019. Disponível em: <<https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SALMI, J.; ALTBACH, P. G. World-Class Universities. In: SHIN, J. C.; TEIXEIRA, P. (Eds). **Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions**. Springer Netherlands: 2016.

SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research methods for business students**. 5. ed. Inglaterra: FT Prentice Hall, 2009.

SAVALL, H.; ZARDET, V.; BONNET, M.; PERON, M. **The Emergence of Implicit Criteria Actually Used by Reviewers of Qualitative Research Articles**. *Organizational Research Methods*, v. 11, n. 3, p. 510-540, 2008.

SILVA, C. C. S.; LIMA, M. C.; RIEGEL, V. Os fatores de motivação na definição de estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica internacional no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 232-251, set. 2013.

SILVA, R. H. R. **Tendências teóricas-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de Doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. 390 f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2013.

SINTER. Secretaria de Relações Internacionais. **Course Catalogue: 2020 – 2021**. 2020b. Disponível em: <<https://arquivos.ufsc.br/f/e7fdfe945e66458cb882/>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SINTER. Secretaria de Relações Internacionais. **Sobre a SINTER**. 2020a. Disponível em: <<https://sinter.ufsc.br/sinter/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SOUZA, J.; KANTORSKI, L. P.; VILLAR LUIS, M. A. **Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental**. *Revista Baiana de Enfermagem*, v.25, n.2, p. 221-228, 2011.

STALLIVIERI, L. Compreendendo a Internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 26, n. 50, p.15-36, jan./jun. 2017b.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e Intercâmbio: dimensões e perspectivas**. - 1 ed. - Curitiba: Appris, 2017a.

STALLIVIERI, L.; GONÇALVES, R. B. Novas Propostas Pedagógicas para o Desenvolvimento de Disciplinas Ministradas em Línguas Estrangeiras nas Salas de Aula Multiculturais. **Revista de Ciência da Administração**, Florianópolis, v. 17, n. 41, p. 130-142, abr. 2015.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 341-365, ago. 2005.

TEIXEIRA, G. C. S.; MACCARI, E. A.; MARTINS, C. B. Influência da regulamentação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) na gestão estratégica de projetos educacionais. **Revista Gestão & Tecnologia**, Pedro Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 238-259, mai./ago. 2016.

TOSTES, A. P.; SILVA, L. V. B. O Projeto ERASMUS: Internacionalização da Educação em Contexto de Integração. **Mural Internacional**, Rio de Janeiro, v.10, e37988, 2019.

TRACY, S. J. **Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research**. *Qualitative Inquiry*, v. 16, n. 10, p. 837-851, 2010.

TRAINOR, A. A.; GRAUE, E. **Evaluating Rigor in Qualitative Methodology and Research Dissemination**. *Remedial and Special Education*, v. 35, n. 5, p. 267-274, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. Sao Paulo: Atlas S.A., 2010.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Estrutura UFSC**. 2019c. Disponível em: <<https://estrutura.ufsc.br/>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Notícias da UFSC**. UFSC é a quarta melhor universidade federal do país segundo índice de cursos do MEC. 2019b. Disponível em:<<https://noticias.ufsc.br/2019/12/ufsc-e-a-quarta-melhor-universidade-federal-do-pais-segundo-indice-de-cursos-do-mec-2/>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2020-2024)**. 2019a. Disponível em: <<https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2020/01/PDI-2020-2024.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **UFSC em números: 2018**. 2018b. Disponível em: <<http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2019/09/UFSC-EM-NUMEROS-2009-A-2018.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Plano Institucional de Internacionalização**. 2018a. Disponível em: <<https://novaprg.paginas.ufsc.br/files/2019/02/PROPOSTA-DE-PLANO-INSTITUCIONAL-DE-INTERNACIONALIZAC%CC%A7A%CC%83O-Final-Aprovada.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. **Internationalization Strategic Plan - 2018-2021 - Moving forward throughout excellence**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1t_MoujH6vUFnW5LK2ncWJjMSQTVVGt4r/view>. Acesso em: 01 mai 2020.

VELHO, L. O papel da formação de pesquisadores no sistema de inovação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 4, out. 2007.

VELLOSO, A. A pós-graduação no Brasil: legados e desafios. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 04-15, 2014.

VIEIRA, R. C. **A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração**. 2014. 209 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Administração em Gestão Internacional) - Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2014.

WOICOLESCO, W. G. Estratégias para um modelo integral de internacionalização. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2019. p. 11-27.

WOLDEGIYORGIS, A. A.; PROCTOR, D.; DE WIT, Hans. Internationalization of research: Key Considerations and Concerns. **Journal of Studies in International Education**, v. 22, n. 2, p.1-16, 2018.

APÊNDICE A



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O(a) Senhor(a) está sendo convidado a participar da pesquisa que integra a dissertação da mestranda Gabriella Quevedo dos Santos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGA/UFSC), sob orientação da Profa. Dra. Cibele Barsalini Martins e co-orientação do Prof. Dr. Márcio Luiz Marietto, sobre Políticas e Práticas Docentes relacionadas a internacionalização de programas pós-graduação de excelência internacional.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar quais são as políticas e práticas docentes, voltadas para a internacionalização, desenvolvidas pelos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas para a realização da análise dos dados pela pesquisadora.

Os resultados do estudo serão passíveis de publicação em veículos de divulgação científica, sendo preservados os nomes dos participantes, que serão identificados apenas pelos seus cargos e responsabilidades no processo de internacionalização de seus programas de pós-graduação/instituição.

Não existirão despesas e/ou compensações financeiras, assim como não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua participação no estudo. Sua participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas contribuirá para a viabilização desta pesquisa empírica e proporcionará um melhor conhecimento sobre as práticas estratégicas relacionadas ao processo de internacionalização da educação superior.

Você poderá se retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo, e terá direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas, bastando, para tanto, entrar em contato com a pesquisadora responsável.

DADOS DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PELO PROJETO DE PESQUISA:

Nome: Gabriella Quevedo dos Santos

Telefone: xxx

E-mail: quevedogabriella@gmail.com

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO:

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade nº _____, declaro que, em ___/___/___, concordei em participar do projeto de dissertação da mestranda Gabriella Quevedo dos Santos, após estar devidamente informado(a) sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos de minha participação. Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que serão assinadas também pela pesquisadora responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim (participante) e a outra à pesquisadora. As informações fornecidas à pesquisadora serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa.

Independentemente deste consentimento, fica assegurado meu direito a retirar-me da pesquisa em qualquer momento e por qualquer motivo, sendo que para isso comunicarei minha decisão à pesquisadora do projeto acima citada.

Florianópolis, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B

Protocolo de Entrevista

O protocolo de entrevista focalizada foi organizado com o objetivo de identificar quais são as políticas e práticas docentes, voltadas para a internacionalização, desenvolvidas pelos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina. O intuito é identificar a existência destas políticas e práticas docentes, que em tese, instigam a busca por parcerias internacionais por parte de seu corpo docente, e consequentemente, tornam seus programas de pós-graduação reconhecidos a nível internacional.

Momento inicial: Apresentação da pesquisa.

Bom dia (boa tarde)!

Grata pelo seu aceite em fazer parte desta pesquisa. Estou realizando um estudo a respeito das políticas e práticas docentes voltadas para a internacionalização dos programas de pós-graduação com excelência internacional, dispondo do eixo da última Avaliação Quadrienal da CAPES em 2016. Com o intuito de orientar a nossa conversa de forma aberta e espontânea, sem seguir um roteiro fixo, irei me nortear com alguns questionamentos sobre o tema, não necessariamente na ordem em que estão listados no protocolo, sejam eles: os questionamentos principais, os estímulos e os questionamentos de *follow-up* (RUBIN, H.J.; E RUBIN, I. S., 2012).

Deste modo, a nossa conversa será gravada, para que eu possa transcrevê-la e posteriormente analisá-la em conjunto com as demais respostas coletadas. As análises que serão realizadas futuramente garantem o seu anonimato, pois o propósito é assimilar como programas de pós-graduação com excelência internacional desenvolvem suas políticas e práticas docentes em prol de maximizar seu reconhecimento em escala internacional como um programa de pós-graduação/instituição de ensino superior.

Por gentileza, me informe o seu cargo e o seu setor em sua instituição.

Descrição da entrevista focalizada para coordenadores dos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC):

- 1) Como se dá o processo de internacionalização em seu programa de pós-graduação?
(Objetivo: Levantar como se deu o processo de internacionalização nos programas pesquisados)

- 2) Descreva os financiamentos específicos para a internacionalização em seu programa?
(Objetivo: Verificar as ações, iniciativas e políticas de internacionalização, a partir do Modelo de Internacionalização Abrangente, desenvolvidas nos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina)

- 3) Quais são as ações, iniciativas e políticas de internacionalização que incluem o corpo docente no seu programa?
(Objetivo: Verificar as ações, iniciativas e políticas de internacionalização, a partir do Modelo de Internacionalização Abrangente, desenvolvidas nos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina)

- 4) Quais são as políticas e práticas docentes desenvolvidas em seu programa?
(Objetivo: Verificar as ações, iniciativas e políticas de internacionalização, a partir do Modelo de Internacionalização Abrangente, desenvolvidas nos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina)

- 5) São ofertados incentivos para engajar o corpo docente na busca de captação de parcerias internacionais em seu programa?
(Objetivo: Verificar as ações, iniciativas e políticas de internacionalização, a partir do Modelo de Internacionalização Abrangente, desenvolvidas nos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina)

- 6) O corpo docente realiza produções científicas a partir das parcerias internacionais? Há registro sobre isto?
(Objetivo: Verificar as ações, iniciativas e políticas de internacionalização, a partir do Modelo de Internacionalização Abrangente, desenvolvidas nos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina)

- 7) Você já ouviu falar em Internacionalização Abrangente? O que você sabe a respeito?

(Objetivo: Verificar as ações, iniciativas e políticas de internacionalização, a partir do Modelo de Internacionalização Abrangente, desenvolvidas nos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina).

Roteiro de entrevista focalizada para administração da Secretária de Relações Internacionais (SINTER) e da Coordenaria de Internacionalização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG/UFSC):

- 1) Quais são as atividades administradas pelo seu setor em prol da internacionalização dos seus programas de pós-graduação?

(Objetivo: Descrever o ambiente em que os programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina estão inseridos)

- 2) Quais políticas e práticas docentes são desenvolvidas para promover a internacionalização da pós-graduação?

(Objetivo: Descrever o ambiente em que os programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina estão inseridos)

- 3) Há registros e ou documentos das parcerias internacionais que o corpo docente possui nos programas? Quais são os documentos?

(Objetivo: Descrever o ambiente em que os programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina estão inseridos)

- 4) Quais são os incentivos proporcionados para que o corpo docente procure captar parcerias internacionais?

(Objetivo: Descrever o ambiente em que os programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina estão inseridos)

- 5) Você já ouviu falar em Internacionalização Abrangente? O que você sabe a respeito?

(Objetivo: Verificar as ações, iniciativas e políticas de internacionalização, a partir do Modelo de Internacionalização Abrangente, desenvolvidas nos programas de pós-graduação de excelência internacional da Universidade Federal de Santa Catarina).