



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Liliane Gontan Timm Della Mía

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO ÂMBITO DE
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL E NA PERSPECTIVA DOS
SEUS DOCENTES PESQUISADORES**

**Santa Maria, RS
2017**

Liliane Gontan Timm Della Méa

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO ÂMBITO DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL E NA PERSPECTIVA DOS SEUS
DOCENTES PESQUISADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pela autora.

Della Méa, Liliane Gontan Timm

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO ÂMBITO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL E NA PERSPECTIVA DOS SEUS DOCENTES/PESQUISADORES / Liliane Gontan Timm Della Méa.- 2017.
314 p.; 30 cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga Coorientadora: Dóris Pires Vargas Bolzan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Avaliação da pós-graduação 2. Internacionalização da pós-graduação 3. Desenvolvimento profissional docente 4. Produtividade docente 5. Produtivismo. I. VEIGA, Adriana Moreira da Rocha II. BOLZAN, Dóris Pires Vargas III. Título.

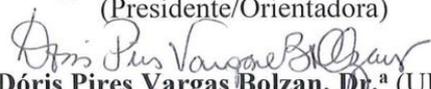
Liliane Gontan Timm Della Mía

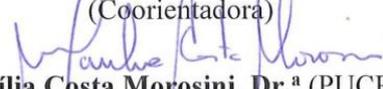
**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO ÂMBITO DE
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL E NA PERSPECTIVA DOS
SEUS DOCENTES PESQUISADORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovada em 13 de dezembro de 2017:

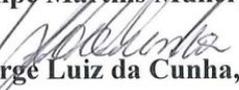

Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)


Dóris Pires Vargas Bolzan, Dr.^a (UFSM)
(Coorientadora)


Marília Costa Morosini, Dr.^a (PUCRS)


Ailo Valmir Saccol, Dr. (FISMA)


Felipe Martins Müller, Dr. (UFSM)


Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)

SANTA MARIA, RS

2017

Ao meu Pai “in memoriam” e a minha mãe, principais responsáveis pela minha vida e a quem devo o meu caráter, disciplina e perseverança.

Ao meu esposo Marco Aurélio e ao meu filho Leonardo, sempre pacientes, sempre parceiros e generosos em meus momentos de desânimo.

AGRADECIMENTOS

Início os meus agradecimentos a DEUS por ter me dado forças a seguir os meus caminhos e as minhas escolhas de vida.

Aos meus irmãos (cunhadas, sobrinhos e afilhados) pela minha ausência.

A minha Universidade, a UFSM, pelo crescimento técnico, acadêmico e pessoal.

A minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Adriana Moreira da Rocha Veiga, pela amizade, pelo companheirismo e pela confiança na minha capacidade como pesquisadora, além da paciência e tranquilidade para me transmitir as suas orientações.

A minha coorientadora, Prof^ª. Dr^ª. Dóris Pires Vargas Bolzan, pela amizade e pelo estímulo ao desenvolvimento desta tese e fundamentais ensinamentos que contribuíram com a sua conclusão.

Ao Prof. Dr. Ney Luis Pippi, pelo convencimento de continuar meus estudos após a graduação, mostrando a nobre função da pós-graduação e pesquisa que é a produção de novos conhecimentos.

A Professora Eugenia Maria Mariano da Rocha Barrichello pela sua disponibilidade em se dedicar a escrever um lindo depoimento sobre a fundação da UFSM.

Ao Professor Vicente Celestino Pires Silveira pela sua importante contribuição na pesquisa, avaliando questionário e participando da entrevista piloto.

A minha banca especial e maravilhosa que fizeram parte constante do meu crescimento como pesquisadora.

Aos meus amigos André Ries, Lúcia Bolçan, Nériton Porto e Elizabeth Braga por estarem comigo em todos os momentos desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, através do seu corpo docente, corpo discente e técnico, pelos ensinamentos, pelo companheirismo e pelo comprometimento com a pós-graduação.

Ao Wendel Monbaque, colega da UFSM, que mesmo se qualificando na Austrália, foi solidário na fase estatística da minha pesquisa.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta Tese.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO ÂMBITO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL E NA PERSPECTIVA DOS SEUS DOCENTES PESQUISADORES

AUTORA: Liliane Gontan Timm Della Mea
ORIENTADORA: Adriana Moreira da Rocha Veiga
COORIENTADORA: Dóris Pires Vargas Bolzan

Esta Tese de Doutorado desenvolveu-se no contexto da linha de pesquisa “Formação, saberes e desenvolvimento profissional”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Vincula-se ao Grupo de Pesquisa sobre Universidades/GEU certificado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e agregado à Rede GEU, coordenada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Teve por objetivo analisar o contexto da avaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da UFSM pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e do desenvolvimento profissional docente. Articula três pontos de referência: Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação, Internacionalização e Desenvolvimento Profissional Docente. O contexto pesquisado na UFSM é constituído pelos Programas de Pós-Graduação avaliados pela CAPES no triênio 2010-2012 e no quadriênio 2013-2016, com conceito 5 a 7, sendo sujeitos os seus professores e gestores. Trata-se de uma pesquisa em educação, qualiquantitativa, do tipo estudo de caso múltiplo. A triangulação das informações abrange três conjuntos de informações: análise documental das políticas educacionais brasileiras, da regulamentação institucional e dos relatórios avaliativos; questionário *on-line* enviado à totalidade dos docentes efetivamente cadastrados na plataforma institucional, identificando o estabelecimento da demanda e dos processos de internacionalização e entrevistas narrativas com os gestores dos PPG, buscando a sua percepção quanto à internacionalização, o contexto institucional e desenvolvimento profissional docente, sendo analisadas pela Análise Textual Discursiva. A Tese sustenta-se na sua argumentação, teórica e metodologicamente, destacando nas suas considerações finais, indicadores à demanda pelo processo de internacionalização, como diferencial dos PPG da UFSM conceituados em 5, 6 e 7, bem como sugestões para o aperfeiçoamento de estratégias para o desenvolvimento institucional e o permanente desenvolvimento profissional dos docentes pesquisadores. Foram prementes nas narrativas docentes, as necessidades de políticas institucionais para a internacionalização; fomento para a pesquisa e a publicização dos seus resultados em veículos internacionais de alto estrato e reconhecidos nas áreas específicas de conhecimento.

Palavras-chave: Internacionalização. Avaliação da pós-graduação. Educação superior. Desenvolvimento profissional docente. Produtividade docente.

ABSTRACT

THE INTERNATIONALIZATION OF POST GRADUATION IN THE SCOPE OF A PUBLIC FEDERAL UNIVERSITY AND IN THE PERSPECTIVE OF THEIR TEACHING RESEARCHERS

AUTHOR: Liliane Gontan Timm Della Mea
DOCTORAL ADVISOR: Adriana Moreira da Rocha Veiga
JOINT ADVISOR: Dóris Pires Vargas Bolzan

The Doctoral Thesis now presented was developed in the context of the research line “Formation, knowledge and professional development”, of the Post-Graduation Program in Education (PPGE). It is bind to the Research Group about Universities/GEU certified by the Federal University of Santa Maria (UFSM) and added to the GEU Network, coordinated by the Federal University of Rio Grande do SUL (UFRGS). It aimed to analyze the context of evaluation of the Post-Graduation Programs (PPG) of UFSM by the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES), in the perspective of internationalization and its implications in the institutional development and the teacher professional development. Articulates three reference points: National Evaluation System of Post-graduation, Internationalization and Teacher Professional Development. The context researched at UFSM is constituted by the Post-Graduation Programs evaluated by CAPES in the triennium 2010-2012 and in the quadrennium 2013-2016, with the concept 5 to 7, being subjects its teachers and mangers. It is a research in education, qualitative-quantitative, of the multiple case study type. The triangulation of information covers three sets of information: documental analyzes of the Brazilian educational politics, of the institutional regimentation and evaluative reports; online quiz sent to the totality of the teachers effectively registered at the institutional platform, identifying the establishment of demand and the internationalization processes and narrative interviews with managers of PPG, searching its perception of the internationalization, the institutional context and teacher professional development, being analyzed by Discursive Textual Analysis. The thesis sustains in its theoretical grounded argumentation and methodologic in the actual knowledge of the subject, listing in its final considerations, indicators and suggestions to the internationalization process demands as a PPG 5,6 and 7 differential, requiring the strategies improvement to the institutional development and the permanent professional development of its teaching researchers, listening its institutional politics needs to the internationalization and promotion to the research and its publishing in international publishers of high stratum and recognition by specifics areas of knowledge of each Post-Graduation Program of UFSM.

Key-word: Internacionalization. Post-graduation evaluation. Higher education. Teacher professional development. Teacher productivity.

RESUMEN

LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL POSTGRADO EN EL AMBITO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA FEDERAL Y EN LA PERSPECTIVA DE SUS DOCENTES INVESTIGADORES

AUTORA: Liliane Gontan Timm Della Mea
ORIENTADORA: Adriana Moreira da Rocha Veiga
COORIENTADORA: Dóris Pires Vargas Bolzan

La Tesis de Doctorado presentada fue desarrollada en el contexto de la línea de investigación "Formación, saberes y desarrollo profesional", del Programa de Postgrado en Educación (PPGE). Se vincula al Grupo de Investigación sobre Universidades / GEU certificado por la Universidad Federal de Santa María (UFSM) y agregado a la Red GEU, coordinada por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Tuvo por objetivo analizar el contexto de la evaluación de los Programas de Postgrado (PPG) de la UFSM por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), en la perspectiva de la internacionalización y sus implicaciones en el desarrollo institucional y del desarrollo profesional docente. Articula tres puntos de referencia: Sistema Nacional de Evaluación del Postgrado, Internacionalización y Desarrollo Profesional Docente. El contexto investigado en la UFSM está constituido por los Programas de Postgrado evaluados por la CAPES en el trienio 2010-2012 y en el quadrienio 2013-2016, con concepto 5 a 7, siendo sujetos a sus profesores y gestores. Se trata de una investigación en educación, cualicuantitativa, del tipo estudio de caso múltiple. La triangulación de las informaciones abarca tres conjuntos de informaciones: análisis documental de las políticas educativas brasileñas, la reglamentación institucional y de los informes evaluativos; cuestionario on-line enviado a la totalidad de los docentes efectivamente registrados en la plataforma institucional, identificando el establecimiento de la demanda y de los procesos de internacionalización y entrevistas narrativas con los gestores de los PPG, buscando su percepción en cuanto a la internacionalización, el contexto institucional y el desarrollo profesional docente, y se analizan por el Análisis Textual Discursivo. La tesis se sustenta en su argumentación fundamentada teórica y metodológica en el conocimiento actual del tema, enumerando en sus consideraciones finales, indicadores y sugerencias a la demanda por el proceso de internacionalización como diferencial de los PPG 5, 6 y 7, requiriendo el perfeccionamiento de estrategias para el desarrollo institucional y el permanente desarrollo profesional de sus docentes investigadores, auscultando sus necesidades de políticas institucionales para la internacionalización y de fomento para la investigación y su publicación en vehículos internacionales de alto estrato y reconocimiento por las áreas específicas del conocimiento de cada Programa de Postgrado de la UFSM.

Palabras clave: Internacionalización. Evaluación del postgrado. Educación superior. Desarrollo profesional docente. Productividad docente.

RÉSUMÉ

L'INTERNATIONALISATION DU DEUXIÈME CYCLE ET DU TROISIÈME CYCLE D'ÉTUDES SUPÉRIEURES DANS UNE UNIVERSITÉ PUBLIQUE FÉDÉRALE ET DANS LA PERSPECTIVE DE LEURS ENSEIGNANTS-CHERCHEURS

AUTEURE: Liliane Gontan Timm Della Mea
SUPERVISEUR: Adriana Moreira da Rocha Veiga
COSUPERVISEUR: Dóris Pires Vargas Bolzan

La thèse de doctorat présentée ici a été développée dans le cadre de la ligne de recherche «Formation, connaissances et développement professionnel» du Programme d'Études Supérieures en Éducation. On est lié au Groupe de Recherche sur les Universités (connu sous le sigle GEU en portugais) certifié par l'Université Fédérale de Santa Maria (UFSM) et ajouté au Réseau GEU, coordonné par l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS). Le but de cette étude était d'analyser le contexte de l'évaluation des programmes d'études de deuxième cycle et de troisième cycle de l'UFSM par la Coordination de l'Amélioration du Personnel de l'Enseignement Supérieur (CAPES), du point de vue de l'internationalisation et ses implications pour le développement institutionnel et pour le développement du professionnel enseignant. Il articule trois points de référence: Système national d'évaluation, internationalisation et développement professionnel des enseignants. Le contexte étudié à l'UFSM est constitué par les programmes d'études supérieures évalués par CAPES au cours de la période triennale 2010-2012 et au cours du quadriennal 2013-2016, avec les concepts 5 à 7, en soumettant leurs enseignants et gestionnaires. Il s'agit d'une recherche sur l'éducation, qualitative-quantitative, du type étude de cas multiples. La triangulation de l'information englobe trois ensembles d'informations: l'analyse documentaire des politiques éducatives brésiliennes, la réglementation institutionnelle et les rapports d'évaluation; questionnaire en ligne envoyé à tous les enseignants effectivement inscrits dans la plate-forme institutionnelle, identifiant la mise en place de la demande et les processus d'internationalisation et entretiens narratifs avec les gestionnaires PPG, cherchant leur perception de l'internationalisation, le contexte institutionnel et le développement professionnel des enseignants, analysé par l'Analyse Textuelle Discursive. La thèse est basée sur des arguments théoriques et méthodologiques dans la connaissance actuelle du sujet, énumérant dans ses considérations finales, des indicateurs et des suggestions à la demande pour le processus d'internationalisation comme un différentiel des programmes d'études de deuxième cycle et de troisième cycle 5, 6 et 7, nécessitant l'amélioration des stratégies pour le développement institutionnel et le développement professionnel de ses professeurs de recherche, en écoutant leurs besoins de politiques institutionnelles pour l'internationalisation et en favorisant la recherche et sa publicité dans les véhicules internationaux de haute strate et la reconnaissance par les domaines spécifiques de connaissance de chaque programme d'études de deuxième cycle et de troisième cycle.

Mots-clés: Internationalisation. Évaluation des programmes d'études de deuxième cycle et de troisième cycle. Enseignement supérieur. Développement du professionnel enseignant. Productivité de l'enseignant.

ABSTRAKT

DIE INTERNATIONALISIERUNG DER POSTGRADUIERUNG IN EINER BUNDESPUBLIKUMSUNIVERSITÄT UND IN DER PERSPEKTIVE IHRER LEHRFORSCHER

AUTORIN: Liliane Gontan Timm Della Mea

MENTORIN: Professor Doktorin Adriana Moreira da Rocha Veiga

MENTORIN 2: Professor Dktoirin Dóris Pires Vargas Bolzan

Die Dissertation hier vorgestellt wurde im Kontext der Forschungslinie, Training, Wissen und berufliche Entwicklung,“ von das Programm der Postgraduierung Studie über Erziehung (Programa de pós-graduação em Educação - PPGE) entwickelt. Es ist mit der Forschungsgruppe Universitäten / GEU zertifiziert von dem Bundesrepublikumuniversität Santa Maria (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM) und zu dem GEU-Netzwerk, koordiniert von der Bundesuniversität von Rio Grande do Sul (UFRGS). Wir wollten die Auswertung Kontext des Graduate Program (PPG) UFSM für Hochschulpersonal Verbesserung Koordinierung (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Vível Superior-CAPEs) im Hinblick auf die Internationalisierung und ihre Auswirkungen auf die institutionelle Entwicklung und Lehrer berufliche Entwicklung analysieren. Es artikuliert drei Bezugspunkte: Nationale System der postgradualen Bewertung, Internationalisierung und beruflicher Entwicklung von Lehrer. Der studiertet Kontext ist bei die UFSM Postgraduierung Programmes gründet , und durchsuchte bei CAPEs im Zeitraum 2010-2012 ausgewertet und das 2013-2016 quadrennium, mit der Note 5-7, und ihren Lehrern und Administratoren Themen. Es handelt sich um eine Studie zur quantitativen und qualitativen Bildung. die aus mehreren Fallstudien besteht. Die Triangulation von Informationen umfasst drei Gruppen von Informationen: Dokumentarische Analyse der brasilianischen Bildungspolitik, institutionelle Regulierung und Evaluierungsberichte; Online-Fragebogen geschickt, um die Lehrer zu allen effektiv in der institutionellen Plattform registriert, die Einrichtung von Nachfrage und Internationalisierung und narrativer Interviews mit Managern von PPG zu identifizieren, versuchen, ihre Wahrnehmung der Internationalisierung, institutionelle und berufliche Entwicklung von Lehrkräften, analysiert durch die diskursive Textanalyse. Die Arbeit basiert auf einer theoretischen Basis Argumente und methodisch in der aktuellen Kenntnis des Themas, die Auflistung in seiner endgültigen Überlegungen, Indikatoren und Vorschläge für die Nachfrage nach der Internationalisierung als Differenz von PPG 5, 6 und 7, erfordern die Verbesserung der Strategien für institutionelle Entwicklung und kontinuierliche berufliche Entwicklung seines Lehrer Forscher, auf die Bedürfnisse der institutionellen Politik für die Internationalisierung und die Förderung für Forschung und ihre Werbung in der internationalen Hoch Stratum Fahrzeuge und die Anerkennung von bestimmten Bereichen des Wissens der einzelnen Programme post- hören Abschluss der UFSM.

Schlüsselwort: Internationalisierung. Postgraduierungs bewertung. Hochschulbildung. Beruflicher entwicklung des lehrer. Lehrers produktivität.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Indagações acerca da internacionalização	41
Figura 2 –	Fluxograma das etapas avaliativas dos Programas de Pós-Graduação	66
Figura 3 –	Apresentação da Plataforma Sucupira.....	68
Figura 4 –	Localização dos Campi da UFSM.....	86
Figura 5 –	Programas/Cursos de Pós-Graduação por áreas	87
Figura 6 –	Estratégias metodológicas e fluxo das informações	93
Figura 7 –	Diretrizes para estudo bibliográfico, propostas por Severino (2007).....	94
Figura 8 –	Fontes da pesquisa documental	95
Figura 9 –	Apresentação do Portal do Professor.....	99
Figura 10 –	Apresentação do questionário no portal do Professor	100
Figura 11 –	Indicadores para o Desafio 1 – Internacionalização.....	114
Figura 12 –	Percepções dos gestores sobre a avaliação da PPG pela CAPES.....	197
Figura 13 –	Inserção do PPG no contexto da internacionalização	203
Figura 14 –	Implicações da internacionalização no desenvolvimento institucional.....	209
Figura 15 –	Implicações da internacionalização do PPG no desenvolvimento profissional	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Autores referenciados nos achados da pesquisa do descritor “Desenvolvimento Profissional Docente”	61
Gráfico 2 – Autores referenciados nos achados da pesquisa do descritor “Internacionalização da Pós-Graduação”	62
Gráfico 3 – Ingresso dos docentes pesquisadores na PPG/UFSM (2007 – 2017).....	98
Gráfico 4 – S2Q1 – Ingresso na pós-graduação por ano	162
Gráfico 5 – S2Q2 – Realização do estágio pós-doutoral.....	162
Gráfico 6 – S2Q3 – Localização do estágio pós-doutoral	163
Gráfico 7 – S2Q10 – Atividades de Gestão na Pós-Graduação	170
Gráfico 8 – S2Q11 – Participação em atividades de gestão na UFSM	171
Gráfico 9 – S3Q1 – Qual a motivação para atuar na pós-graduação?.....	173
Gráfico 10 – S4Q1 – Percepção dos docentes quanto a sua inserção na internacionalização	176
Gráfico 11 – S4Q2- Inserção no contexto da Internacionalização	176
Gráfico 12 – S5Q1 Desafios da internacionalização e do desenvolvimento profissional docente.....	180
Gráfico 13 – S6Q1 – Pontos de convergência da instituição com a avaliação da pós-graduação.....	181
Gráfico 14 – S6Q4 – Pontos de tensão da atividade docente e avaliação	183
Gráfico 15 – S6Q5 – Estratégias mais relevantes para avaliação da pós-graduação	184
Gráfico 16 – S6Q6 – Fatores impactantes da internacionalização	186
Gráfico 17 – S6Q7 – Sugestões para a melhoria do processo de internacionalização no PPG de atuação.....	188
Gráfico 18 – S6Q8 – Sugestões e melhorias do processo institucional de internacionalização	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Eixo 2- Inclusão, acesso e acessibilidade, cooperação e inserção social	112
Tabela 2 –	Objetivos estratégicos da internacionalização.....	113
Tabela 3 –	S2Q1 – Ano de Ingresso como docente na pós-graduação “ <i>scripto sensu</i> ”? ..	161
Tabela 4 –	S2Q4 - Períodos de realização do estágio pós-doutoral.....	164
Tabela 5 –	S2Q5 - Número de orientações na graduação	165
Tabela 6 –	S2Q6 - Número de orientações de Mestrado.....	166
Tabela 7 –	S2Q7 - Número de orientações de Doutorado.....	167
Tabela 8 –	S2Q8- Disciplinas ministradas na graduação	168
Tabela 9 –	S2Q9 - Número de Disciplinas na Pós-Graduação	168
Tabela 10 –	S2Q10 - Participou de atividades de gestão na pós-graduação?	169
Tabela 11 –	S2Q11 - Participou em atividades de gestão na UFSM?.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Achados de Pesquisa nos repositórios CAPES e BDTD.....	58
Quadro 2 –	Achados da Pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD	60
Quadro 3 –	Notas e Escala de Avaliação da Pós-Graduação pela CAPES	65
Quadro 4 –	Quadro evolutivo do Sistema de Avaliação da CAPES	67
Quadro 5 –	Desdobramento da questão principal e objetivo geral.....	80
Quadro 6 –	Panorama geral dos respondentes ao Questionário	97
Quadro 7 –	Matriz categorial de acesso aos docentes pesquisadores.....	101
Quadro 8 –	Análise do Volume I do PNPG 2011-2020	119
Quadro 9 –	Análise do Volume II do PNPG 2011-2020.....	121
Quadro 10 –	Regulamentos da Avaliação do Triênio e do Quadriênio.....	125
Quadro 11 –	Ficha De Avaliação – Ciências Agrárias I – Agronomia – Ciência Dos Solos – Engenharia Florestal.	141
Quadro 12 –	Ficha de Avaliação – Medicina Veterinária – Medicina Veterinária	142
Quadro 13 –	Ficha de Avaliação – Educação – Educação	143
Quadro 14 –	Ficha de Avaliação – Ciências Sociais Aplicadas – Comunicação	144
Quadro 15 –	Ficha de Avaliação – Educação Física – Distúrbios da Comunicação Humana	145
Quadro 16 –	Ficha de Avaliação – Engenharias IV – Engenharia Elétrica	146
Quadro 17 –	Ficha de Avaliação – Ciências Biológicas – Bioquímica Toxicológica	147
Quadro 18 –	Ficha de Avaliação – Letras/Linguística – Letras	148
Quadro 19 –	Ficha de Avaliação – Ensino – Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFRGS/FURG/UFSM)	149
Quadro 20 –	Ficha de Avaliação – Química – Química	150
Quadro 21 –	Atribuição dos Pesos de Avaliação	151
Quadro 22 –	Comparativo dos PPG	219
Quadro 23 –	Comparativo dos PPG 5 com os PPG 6 e 7 nas entrevistas narrativas	221

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIPT	Associação Brasileira Instituições de Pesquisa Tecnológica e Inovação
ADE	Departamento de Administração Escolar/
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das instituições Federais de Ensino Superior
ASPES	Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior
AUGM	Associação das Universidades do Grupo de Montevideu
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRASERO	Workshop Brasileiro de Serviço de Robótica
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAL	Centro de Artes e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCB	Centro de Ciências Biomédicas
CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CCR	Centro de Ciências Rurais
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBTT	Coordenadoria de Educação Básica, Técnicas e Tecnológica
CEESP	Centro de Estudos em Energia e Sistemas de Potência
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESNORS	O Centro de Educação Superior Norte-RS
CEU	Centro Esportivo Universitário
CIGU	Colóquio Internacional de Gestão Universitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPG	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
COPEB	Congresso Brasileiro de Eletrônica de Potência
CPAG	Coordenadoria do Sistema de Pagamentos
CPD	Centro de Processamento de Dados
CPD	Centro de Processamento de Dados
CsF	Ciência sem Fronteiras
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
CT	Centro de Tecnologia
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
CT-INFRA	Fundo de Infraestrutura
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
CWUR	Center for World University Rankings,
DAV	Diretoria de Avaliação da CAPES
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DOU	Diário Oficial da União
DP	Departamento de Pessoal
EAD	Educação a Distancia
EDE	Departamento de Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos

EMATER	Empresa de assistência técnica e extensão rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EPAGRI	Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
EPB	Estudos de Problemas Brasileiros
E-TEC Brasil	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
FACED	Faculdade de Educação/UFRGS
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FATEC	Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência
FEPAGRO	Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária
FIC	Formação Inicial e Continuada
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FORGES	Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa
FUE	Departamento de Fundamentos da Educação
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
GAP	Gabinete de Projetos
GEAIC	Gabinete de Estudos e Apoio Institucional Comunitário
GEDRE	Grupo de Estudo e Desenvolvimento de Reatores Eletrônicos
GEPOC	Grupo de Eletrônica de Potência e Controle
GEU	Grupo de Estudos sobre Universidades
GTC/CAPES	Grupo Técnico Científico
GULERPE	Grupo Universitário Latino-americano para Reforma e Aperfeiçoamento do Ensino
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEEE	Institute of Electrical and Electronic Engineers
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina.
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
ITSM	Incubadora Tecnológica de Santa Maria
LACESM	Laboratório de Ciências Espaciais de Santa Maria
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MEN	Departamento de Metodologia do Ensino
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NDP	Núcleo Docente Permanente
NEIIA	Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDSE	Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior
PEC G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEG	Programa Especial de Graduação

PET	Programas de Ensino Tutorial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Planos Nacionais de Pós-Graduação
POLITÉCNICO	Colégio Politécnico
POSCOM	Programa de Pós-Graduação em Comunicação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Agronomia
PPGART	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
PPGBTox	Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Solo
PPGDCH	Programa de Pós-Graduação em Distúrbio da Comunicação Humana
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEE	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Florestal
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGMV	Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária
PPGQ	Programa de Pós-Graduação em Química
PPGQVS	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
PPGTer	Mestrado Profissional em Tecnologia de Redes
PRE	Pró-Reitoria de Extensão
PROAP	Programa de Apoio a Pós-Graduação
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROEJA	Educação Profissional articulada à Educação de Jovens e Adultos
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
ProfHistória	Programa de Pós-graduação em Ensino de História em Rede Nacional
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão e Pessoas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONEX	Programa de Apoio aos Núcleos de Excelência
QVT	Qualidade de Vida no Trabalho
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAF	Serviço de Atendimento Fonoaudiológico
SAI	Secretaria de Apoio Internacional
SAPF	Serviço de Atendimento Psicopedagógico e Fonoaudiológico
SIE	Sistema de Informações Educacionais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TWAS	The World Academy of Sciences
UBA	Universidade de Buenos Aires
UC	Universidade de Coimbra
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDESSM	Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM
UEIIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULISBOA	Universidade de Lisboa
UNC	Universidade Nacional de Córdoba
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESC	Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UPF	Universidade de Passo Fundo
USC	Universidade de Santiago de Compostela
USP	Universidade de São Paulo
UTAH	Universidade de Utah
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

	O DESVENDAR DE MIM MESMA	35
1	INTRODUÇÃO	43
2	TENDÊNCIAS ATUAIS DA PESQUISA SOBRE A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO	55
2.1	INTRODUÇÃO.....	55
2.2	APORTES TEÓRICO E METODOLÓGICO	55
2.3	ACHADOS DE PESQUISA EM INTERLOCUÇÃO COM A TEMÁTICA	57
2.4	O ENTRELAÇAMENTO CONCEITUAL ENTRE OS DESCRITORES E A TEMÁTICA DA TESE.....	63
2.4.1	Avaliação da pós-graduação	63
2.4.2	Internacionalização da pós-graduação	69
2.4.3	Desenvolvimento profissional docente.....	72
2.4.4	Produtividade docente e produtivismo	75
3	A CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLO NA PESQUISA QUALIQUANTITATIVA EM EDUCAÇÃO	79
3.1	ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	79
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	81
3.3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	90
3.4	PRINCÍPIOS ESTRATÉGICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	92
3.5	ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	93
3.6	ANÁLISE DOCUMENTAL	95
3.7	QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO	96
3.8	ANÁLISE ESTATÍSTICA COM A APLICAÇÃO DO SOFTWARE IBM® SPSS ..	102
3.9	ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	103
4	PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFSM E DEMANDA A PARTIR DOS DOCUMENTOS ORIENTATIVOS E REGULATÓRIOS	109
4.1	POLÍTICAS INSTITUCIONAIS INTERNAS.....	110
4.1.1	Estatuto da UFSM	111
4.1.2	Regimento Geral da UFSM	111
4.1.3	Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI UFSM: 2011- 2015 e 2016-2026	112
4.1.3.1	<i>Plano de Desenvolvimento Institucional (2011-2015)</i>	112
4.1.3.2	<i>PDI/ UFSM (2016-2026)</i>	113
4.1.4	Regimento Geral da Pós-Graduação	115
4.2	POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS.....	116
4.2.1	Lei N.º 13.005 (25/05/14) / Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).....	117
4.2.2	Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020.....	118
4.2.2.1	<i>Volume I do PNPG 2011/2020</i>	118
4.2.2.2	<i>Volume II do PNPG 2011/2020</i>	121
4.2.3	Avaliação Trienal – 2010-2013 e Avaliação Quadrienal 2013-2017.....	121
4.2.3.1	<i>Documentos de área</i>	125
4.2.3.2	<i>Fichas de Avaliação do Triênio 2010-2012/2013 e do Quadriênio 2013-2016/2017</i>	140

5	EXPECTATIVAS DOS DOCENTES PESQUISADORES QUANTO À INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PROFISSIONAL	159
6	INTERNACIONALIZAÇÃO E PROGRESSÃO CONCEITUAL NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS SEUS GESTORES	191
7	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS PPG, TENDO COMO PARÂMETRO A DEMANDA POR INTERNACIONALIZAÇÃO E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PROFISSIONAL DOCENTE.....	219
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
	REFERÊNCIAS	231
	REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES.....	237
	ANEXOS	245
	ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO ÉTICA E CAAE.....	245
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	248
	ANEXO C – TERMO DE CONFIABILIDADE	249
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO	250
	ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS	252
	APÊNDICES.....	255
	APÊNDICE A – PARECER DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	255
	APÊNDICE B – PARECER DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	256
	APÊNDICE C – RELAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS.....	258
	APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	269
	APÊNDICE E – HISTÓRICO DAS UNIDADES DE ENSINO DA UFSM.....	271
	APÊNDICE F – HISTÓRICO DOS PPG DA UFSM.....	294

O DESVENDAR DE MIM MESMA



O Conto da Ilha Desconhecida, José Saramago.

O relato da minha¹ trajetória acadêmico-profissional² não foi uma tarefa fácil, pois equivaleu a ser uma expectadora do meu próprio filme e, assim, tornei-me a crítica e avaliadora da própria história. Difícil, mas um exercício que considero necessário, resgatando a minha história a partir do início da vida laboral e vinculando nela a busca pelo doutoramento.

A minha trajetória profissional inicia antes da trajetória acadêmica.

Assim, começo o desvendar de mim mesma.

Na metade da década de 80, ingressei no Serviço Público Federal, como Técnica Administrativa em Educação - TAE, sendo designada para exercer atividades no Departamento de Pessoal/DP, hoje Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas/PROGEP. Em um primeiro momento, trabalhei no ingresso de novos servidores públicos, recebendo e analisando documentações, bem como recepcionando e orientando os mesmos. Este primeiro setor no qual exerci as minhas atividades foi temporário e somente para suprir as necessidades de recursos humanos.

Então, fui designada para trabalhar na Seção de Pagamento (hoje, Coordenadoria do Sistema de Pagamentos/CPAG). Ao final dos quatro anos de atividades na folha de pagamento da UFSM, eu já estava por concluir o Curso de Licenciatura em Letras e pensava, até então, no vir a ser professora. Com a chegada do estágio e o semestre final da graduação,

¹ Os demais capítulos da tese estão escritos na terceira pessoa do singular.

² A memória da trajetória, principalmente acadêmico-profissional, traz para os/as acadêmicos/as da linha de pesquisa “formação, saberes e desenvolvimento profissional”, uma oportunidade de breve reconstrução autobiográfica, em que ressignificamos a experiência e vinculamos o propósito da busca da pós-graduação como contexto de desenvolvimento. Por isso, é uma marca da linha de pesquisa e da orientadora, solicitar o memorial, principalmente no projeto de pesquisa.

os horários de trabalho e de estudos estavam se tornando incompatíveis. Estava na hora de buscar um caminho que conciliasse os estudos e as atividades na UFSM, sem prejudicar a minha formação acadêmica, desenvolvimento profissional e a Instituição.

Depois de algum tempo de angústia, por insistência do meu professor da extinta disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros/EPB e para conseguir terminar o meu curso de graduação, fui designada Secretária do Departamento de Sociologia e Política/DSP³. Foram doze anos desenvolvendo atividades naquele departamento, em contato com sociólogos, antropólogos e cientistas políticos.

Concomitante às atividades administrativas, eu fui contratada pelo Colégio Centenário para dar aulas de literatura e redação aos alunos com dependência em disciplinas nas quais haviam sido reprovados. O Colégio possibilitava que o aluno reprovado em até duas disciplinas pudesse passar para a outra série, enquanto refazia aquelas nas quais obteve a nota insuficiente para aprovação. Ministrei aulas na escola por dois semestres, mas não foi possível dar continuidade ao exercício da profissão de professora em função da incompatibilidade de horário e do meu grande comprometimento com a UFSM.

Neste período, ainda, eu fui representante dos técnico-administrativos no Conselho do Centro de Ciências Sociais e Humanas/CCSH (por dois mandatos de 02 anos). Atuei na criação e na avaliação de reconhecimento do Mestrado em Ciência Política pela CAPES (meu primeiro contato com a pós-graduação e sua avaliação). Também, participei de projetos de pesquisa e extensão.

Mais encantada e apaixonada pela minha instituição, com muitas discussões e articulações, fui fazer uma especialização sobre Gestão Universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Acreditava e continuo acreditando que, estando mais qualificada, eu poderia ajudar no crescimento da Instituição. Este período não foi fácil, mas foi o mais gratificante. Com afastamento parcial e sem nenhum aporte financeiro para qualificação, eu ficava uma semana na UFRGS e outra semana na UFSM, tentando colocar em dia as atividades acumuladas na minha ausência.

Ao término da especialização, eu retornei ao trabalho integralmente, querendo conquistar o mundo e fazer do Departamento, o melhor da Universidade. Só que o Departamento não tinha mais espaço para um servidor com tantas expectativas de crescimento pessoal e profissional. Não havia uma cultura de acolher uma servidora técnico-administrativa

³ Hoje, Departamento de Ciências Sociais.

qualificada e, principalmente, comprometida e disposta a continuar buscando qualificação para melhorar o seu desempenho profissional junto à Instituição.

Uma das situações vividas que me impulsionou a continuar nesta busca por conhecimento foi o conceito pejorativo acerca dos Técnicos Administrativos em Educação/TAE externado por um docente do departamento, dizendo que “*o funcionário é uma cópia dos arquivos*”. Neste sentido, compreendo como MILLS (2009, p. 07), ao escrever, “o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira: quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício”. O que fazer com tanta expectativa dentro de mim e tanto conhecimento adquirido? A alternativa era trilhar um novo caminho que me desse a possibilidade de continuar contribuindo com a Instituição.

Então, surgiu uma nova oportunidade, com o convite para atuar na Pró-Reitoria de Extensão/PRE, desenvolvendo atividades junto aos projetos de extensão e aos Gabinetes de Projetos, GAP, da Universidade. Foi um período de muito aprendizado, práticas e aperfeiçoamento. Neste contexto de trabalho, fui gestora do Programa “Alfabetização Solidária”/PAS⁴, participando de toda a gestão de recursos financeiros e o planejamento de viagens dos alfabetizadores até os municípios selecionados pela Instituição junto ao Programa, no intuito de realizar capacitações e apoio pedagógico aos alfabetizados destes municípios. Foram realizadas muitas reuniões, promovidas pelo Programa, com todos os Gestores Institucionais de cada Universidade participante, com o objetivo de receber capacitação para a execução do Programa.

Além disso, na mesma época, eu participei do Curso de Elaboração de Projetos Sociais, ministrado pela Associação Brasileira de Instituições de Pesquisa Tecnológica e Inovação/ABIPTI e promovido pela UFSM com o objetivo de capacitar servidores técnicos e possibilitar o surgimento de ideias inovadoras para serem implantadas na instituição. O resultado deste curso foi o registro da proposta de “Implantação de uma Incubadora de Cooperativas Populares na UFSM”. Infelizmente, este projeto não foi implantado em função da ausência de infraestrutura e inexistência de recursos financeiros à época.

No ano de 2005, por motivo de doença na família, fiquei afastada da UFSM por seis meses. Mesmo de licença, fui convidada e designada para exercer as atividades no Gabinete

⁴ Programa Alfabetização Solidária, criado em 1997, organizado pela Comunidade Solidária e mantido por parcerias com o Governo Federal, ONGs, Empresas, IES, Estados e Municípios, teve como objetivo principal a erradicação do analfabetismo no Brasil.

do Reitor, mais especificamente, na Secretaria de Apoio Internacional/SAI⁵. A SAI era composta por um docente, um técnico e um bolsista, com uma infraestrutura física mínima. A princípio, eu não sabia muito bem que tipo de atividades iria exercer. Retornando às atividades e ainda fragilizada pelo período estressante durante o meu afastamento, aos poucos fui me adaptando e integrando a esta nova perspectiva de atuação na UFSM. O apoio incondicional do meu chefe foi fundamental para a retomada do meu crescimento profissional. As atividades na SAI foram crescendo substancialmente, aumentando as mobilidades acadêmicas, os convênios e parcerias internacionais.

Neste período, eu realizei o Curso de Gestão da Internacionalização Universitária, promovido pela Associação Nacional dos Dirigentes das instituições Federais de Ensino Superior/ANDIFES. Foram muitas viagens a Brasília e muitos contatos com outros colegas que exerciam atividades nas Assessorias, Pró-Reitorias ou Secretarias de Apoio Internacional nas suas instituições, além de contatos com servidores dos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, embaixadas e consulados brasileiros e estrangeiros. Neste curso, eu me dei conta da dimensão e do compromisso que tínhamos em conduzir e proporcionar a internacionalização da nossa instituição. Foram muitas participações em Comissões Internas e Externas de Seleção de Mobilidade Acadêmica (Programa de Estudantes-Convênio/PEC-G), Coordenação de convênios, Comissão de regulamentação de Estágios no exterior e nas resoluções de mobilidade internacional.

A mobilidade mais atuante da UFSM era o convênio com a Associação das Universidades do Grupo de Montevideú/AUGM, onde a UFSM é uma das universidades fundadoras. Nesta parceria, iniciamos as nossas atividades com quatro vagas recíprocas de mobilidade acadêmica de graduação e atingimos 24 vagas em oito anos de atuação. Acresça-se a isso as mobilidades de pós-graduação e dos servidores docentes. Também, neste momento, em parcerias com as universidades integrantes deste convênio, participei da elaboração do projeto de mobilidade dos servidores técnico-administrativos, sendo implantado no ano de 2014. Este convênio era o mais expressivo da instituição e o que mais se fortaleceu durante a minha atuação, pois envolvia muitos aspectos, tais como, hospedagem, alimentação, bolsa de manutenção dos estrangeiros e ajuda de custo aos nossos alunos que participam desta mobilidade.

Em paralelo, a equipe da SAI, incluindo-me, continuava insistentemente fortalecendo outras parcerias internacionais, enviando e recebendo alunos. A SAI foi expandindo com

⁵ Órgão Executivo vinculado ao Gabinete do Reitor, com a função de assessorar o Reitor em Assuntos Internacionais.

muitos projetos e Convênios. Eu, que vivia e respirava as mobilidades acadêmicas internacionais, necessitava viver na prática aquilo que orientava com entusiasmo a todos os interessados e contemplados pelas mobilidades. Eu sentia que a prática poderia me dar maiores condições e propriedade nas atividades que fazia com zelo e responsabilidade.

Em 2010, eu fui selecionada para realizar a mobilidade pelo Programa *Erasmus Mundus* – Monésia⁶ na Vice-Reitoria de Relações Internacionais na Universidade de Granada/Espanha. Após a mobilidade, eu reforcei a minha percepção sobre o quanto é importante o fortalecimento das relações internacionais para o desenvolvimento da instituição. Também, para orientar e informar, com domínio, o passo a passo de uma mobilidade acadêmica internacional. Além disso, com a criatividade e a necessidade de prestar serviços profissionais ao nosso público, foram implementados o Programa de Apadrinhamento de Intercambistas (com o objetivo de promover a integração dos alunos estrangeiros com alunos locais dispostos a participar do processo de adaptação na mobilidade internacional) e o Programa de Recepção à Mobilidade Internacional (Esse programa visava facilitar a adaptação social e cultural do estudante intercambista ao chegar à UFSM). Essa ação também contribuiu para o processo de internacionalização da instituição. Por meio de palestras introdutórias, depoimentos de intercambistas que já estavam há mais tempo na UFSM, tour pelo campus e confraternização dos participantes, o programa promovia o intercâmbio cultural de estudantes da UFSM com os novos intercambistas.

No período de 2011 a 2013, cursei o Mestrado em Gestão das Organizações Públicas na UFSM, sendo a minha pesquisa já focada na temática da pós-graduação e a demanda por internacionalização, exigida na avaliação da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior/CAPES. Nesta imersão no mestrado, eu participei de eventos significativos para a construção do meu desenvolvimento profissional, apresentando artigos, como no Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa/FORGES, na Universidade de Santiago de Compostela/USC-Espanha e na Universidade de Lisboa/ULISBOA, concomitante à Universidade de Coimbra/UC-Portugal; e, ainda, no Colóquio Internacional de Gestão Universitária/CIGU, a Universidade de Buenos Aires/UBA e na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

⁶ Monésia é um acrônimo para *Mobility Network Europe-Southamerica: an Institutional Approach*. Faz parte do *Erasmus Mundus External Cooperation Windows* que organiza e gerencia bolsas de estudos financiadas pela *European Commission* para membros parceiros do Projeto Monésia no Brasil, Paraguai, Uruguai e países europeus.

Esses eventos foram muito oportunos para o desenvolvimento da dissertação de mestrado, além de proporcionar trocas de experiências e conhecimentos de como as instituições e países estavam potencializando as investigações na área da internacionalização. Registro, também, que estes acontecimentos foram um despertar para um novo desafio, o de ser uma pesquisadora, além de técnica administrativa em educação, com maiores habilidades e desenvoltura para a execução das atividades em que era responsável na SAI. De qualquer forma, eu precisaria absorver mais o sentido e significado da internacionalização em todos os níveis, pois a experiência profissional nesta área havia sido, em sua maioria, com a graduação e eu começara a questionar como seria a internacionalização na pós-graduação.

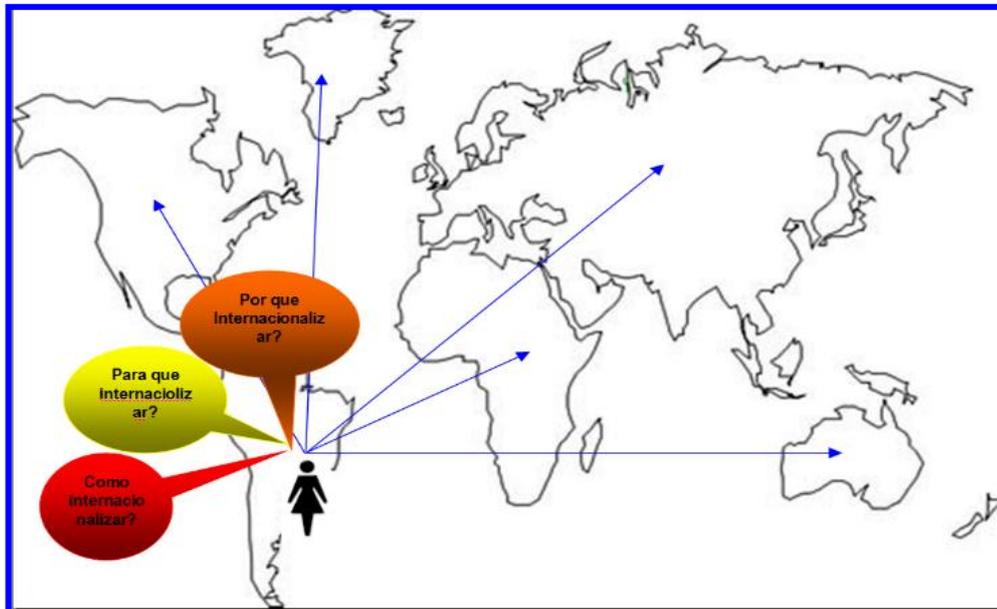
No mesmo período de atuação na SAI, foi implantado o Programa Ciências sem Fronteiras/CsF⁷, promovido pelo Governo Federal. Este programa intensificou e acelerou a mobilidade, principalmente com os alunos de graduação. Com a execução deste Programa, além de produzir inúmeros benefícios para os servidores da instituição e dos seus alunos de graduação/pós-graduação, surgiram muitas reflexões em relação à temática da internacionalização. Nesta etapa, sentimos a necessidade de fortalecer o CsF por meio do Projeto Relatos de experiências do Programa Ciências sem Fronteiras, promovendo encontros para depoimentos, experiências e divulgação entre os participantes do CsF e os que desejavam participar do programa.

Assim, iniciou-se uma nova etapa na SAI e muitos projetos de crescimento, não só de infraestrutura, mas da profissionalização de seus recursos humanos e estudo de uma política interna para a internacionalização. Apesar de todas estas atividades, ainda persistiam indagações, como as que representam adiante na figura 1:

Por que internacionalizar? Para quê internacionalizar? Como internacionalizar?

⁷ Ciência sem Fronteiras (2011/2016) foi um programa do Governo Federal que buscava promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Figura 1 – Indagações acerca da internacionalização



Fonte: (DELLA MÉA, 2016).

Em julho de 2013, houve eleição para Reitor. Com a nova Gestão eleita, contrária ao grupo que estava na administração, sabendo que eu não poderia me adequar à proposta de pensamento político e de gestão que efetivamente foi implantado, eu fiz a escolha de sair da SAI, buscando um novo setor e a realização de um novo desafio.

No final de dezembro do ano de 2013, eu fui exercer as minhas atividades no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, do Centro de Educação/CE. O principal objetivo desta minha nova função era ajudar na internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE (programa que havia obtido o conceito 5, no triênio 2009-2012, pela CAPES). Consoante, a concretização do meu desejo de continuar estudando e seguir na busca por respostas à temática da internacionalização. No PPGE, além das atividades cotidianas, aprovamos o Plano de Gestão 2013/2015 e o Planejamento Estratégico do PPGE, definindo atribuições, organogramas e estratégias com vistas ao crescimento e consolidação do Programa. No Planejamento Estratégico aprovado foi estabelecida a criação e as atribuições do Núcleo de Avaliação, Acompanhamento e Internacionalização do PPGE com o objetivo principal de viabilizar as ações de internacionalização no programa.

Na perspectiva das ações de internacionalização do PPGE, em maio de 2015, fui selecionada para realizar a Mobilidade de Gestores de Cooperação Internacional, pelo Programa Escala-ESCALA-Gestores, da AUGM, na Pró-Secretaria de Relações Internacionais da Universidade Nacional de Córdoba/UNC/Argentina, Programa em que

havia participado na sua construção, enquanto exercia as atividades na SAI. O mesmo tem por objetivo conhecer e demonstrar práticas cotidianas que pudessem melhorar e aperfeiçoar a dimensão internacional das instituições conveniadas à AUGM. Nesta mobilidade, eu tive a oportunidade de ampliar a minha formação na gestão de Programas/Acordos/Convênios e Redes Internacionais, bem como observar as diferentes sistematizações destas modalidades de parcerias, com a perspectiva do incremento e do fortalecimento da internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE.

Enfim, em agosto de 2015, o ingresso no Doutorado em Educação. Neste momento, se funde a certeza de empreender novas buscas e descobertas estavam ao meu alcance, dinamizando os caminhos da minha formação e o meu desenvolvimento profissional de forma a obter condições de agregá-lo às capacidades institucionais no atendimento à demanda de internacionalização.

Neste momento do doutoramento, a teoria e prática se entrelaçam surgindo novas expectativas e novos caminhos. Imersas nas disciplinas do Doutorado, praticando à Docência Orientada, produzindo artigos e participando de Grupos de pesquisa, meu olhar aguçado é expandido na compreensão e observação do docente e da instituição com relação a esta demanda crescente da internacionalização. Assim, surge minha tese e sua construção.

Na tentativa de objetivar “O desvendar de mim mesma” trago Boaventura de Sousa Santos:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima de nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio (SANTOS, 2009, p. 85).

Este breve fragmento de texto impulsionou a escrita da minha trajetória acadêmico-profissional, pois me fez recordar e reviver fases intensas da minha vida, dando-me a certeza que nada é em vão na busca por novos caminhos, por mais crescimento pessoal e profissional e, principalmente, por estar participando do crescimento institucional da UFSM.

Ainda, na construção deste relato, eu comprovei que as minhas dúvidas e incertezas quanto à temática da internacionalização foram minimizadas no amadurecimento investigativo e no desenvolvimento e conclusão do meu processo de doutoramento.

1 INTRODUÇÃO

A Tese de Doutorado ora apresentada é um aprofundamento da Pesquisa Piloto intitulada “Avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela CAPES: a Internacionalização no Âmbito Institucional e na perspectiva dos Professores Pesquisadores da UFSM”, registrada no Gabinete de Projetos/GAP do Centro de Educação/CE (Registro N.º 043760) e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, em 10/08/2016, recebendo o número Caae: 58010216.0.0000.5436.

O tema escolhido para o desenvolvimento do estudo e consequente relatório é:

A avaliação da pós-graduação da UFSM na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente.

Esta Tese está vinculada ao Grupo de Pesquisa GEU/UFSM – Grupo de Estudos sobre Universidades, inserido em umas das suas linhas de investigação “Internacionalização, políticas educacionais e instituições de ensino superior”, incorporado ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de Santa Maria – RS, linha de pesquisa LP1⁸ “Formação, saberes e desenvolvimento profissional”. O GEU é um grupo de estudos conveniado à Rede GEU da UFRGS (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e o Edu/Ipesq (Inovação e Pesquisa/PPG Educação), criada em 1988 com o objetivo de realizar estudos sobre os sistemas de educação superior e suas transformações no Brasil e em comparação com outros países; as políticas de educação superior e sua interrelação com políticas da educação básica. Além da UFSM e UFRGS, estão congregadas na Rede GEU, a Universidade Federal de Pelotas/UFPel, a Universidade de Passo Fundo/UPF, a Universidade do Estado do Mato Grosso/UNEMAT, a Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina/UNESC e alguns parceiros, como a Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e a Universidade de Cruz Alta/UNICRUZ.

O amadurecimento e a busca pelo conhecimento sobre a temática da internacionalização foram se configurando à medida que as atividades da autora na SAI foram

⁸ A Linha de Pesquisa 1 (LP1) “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, conforme o Projeto Político Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM, 2006, p. 31). “Desenvolve investigações sobre a formação inicial e continuada em seus diferentes níveis e espaços educativos, tendo como referências as relações sociopolíticas e culturais na constituição da docência. Ao considerar o processo identitário do professor, investiga as trajetórias de formação, produção dos saberes e a aprendizagem docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional”.

efervescendo, ao mesmo tempo em que a UFSM acordava novas parcerias internacionais e com a implantação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Ainda, com a contribuição desenvolvida na pesquisa sobre a Avaliação da Pós-graduação no tocante à demanda por internacionalização exigida pela CAPES no Mestrado em Gestão das Organizações Públicas/UFSM foram fundamentais para adentrar em temática tão emergente e essencial para o fortalecimento e a consolidação da UFSM no cenário Internacional.

Na experiência obtida pela SAI, evidenciou-se com maior propriedade algumas deficiências e obstáculos da instituição, somente na graduação, com relação à mobilidade acadêmica internacional e o seu alcance na vida pessoal e profissional dos alunos e, principalmente, na instituição. Prioritariamente, na graduação, a avaliação existente era somente exigida pela contrapartida das agências de fomento (CAPES ou CNPq), patrocinadoras das bolsas de manutenção dos alunos, ou seja, era somente uma verificação se o aluno foi estudar no exterior e cursou alguma disciplina na universidade escolhida. Não se tinha - interna ou externamente - uma avaliação em que um dos seus indicadores fosse a mobilidade acadêmica internacional, mesmo que a mobilidade enriquecesse o currículo dos alunos e de seus Cursos.

O foco no contexto da pós-graduação emergiu do desejo de se entender como um PPG com seu corpo docente, técnico e discente, se mantinha com tantas demandas exigidas, não só pela Instituição, mas pela avaliação regulatória da CAPES. As múltiplas indagações assomavam à reflexão: como a exigência por internacionalização nas avaliações da CAPES interferem no desenvolvimento institucional e profissional docente? A UFSM tem políticas internas que promovam a internacionalização e que possibilitem o desenvolvimento institucional e profissional docente?

A UFSM, em seu anterior Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2011-2015, previa uma das ações estratégicas que vinha ao encontro da internacionalização da pós-graduação, qual seja:

Ampliar as parcerias com os programas de pós-graduação do país e exterior, incluindo intercâmbios em redes de cooperação universitária, sendo projetos desta estratégia: a) Programa de Internacionalização da Pós-Graduação e Pesquisa (oportunizar a aproximação e interação dos Programas de Pós-Graduação e pesquisadores estrangeiros, visando consolidar a inserção da UFSM no cenário científico internacional); e o Projeto de Dupla-diplomação (estabelecer convênios com instituições de ensino e pesquisa estrangeiras, especialmente da América do Sul, para coorientação de estudantes, e dupla titulação) (PDI, 2011-2015, p. 170).

No PDI/2016-2026 a internacionalização é tratada como um desafio institucional, sendo utilizados, na sua construção, os seguintes indicadores:

- ⇒ Convênios e parcerias interinstitucionais;
- ⇒ Parcerias institucionais estratégicas;
- ⇒ Mobilidade de servidores e discentes;
- ⇒ Aulas em língua estrangeira;
- ⇒ Programas de intercâmbio e bolsas de estudo;
- ⇒ Cooperação internacional em pesquisa e ensino;
- ⇒ Acreditação e dupla diplomação;
- ⇒ Visibilidade e atratividade internacional (concursos bilíngues) e
- ⇒ Comunicação internacional e divulgação científica.

Nesse sentido, já se sinaliza uma ampliação da temática e pode-se observar se a sua execução será ou não efetiva. Fica o questionamento se o PDI é hoje suficiente para atender à necessidade da internacionalização. Que ações concretas são necessárias para legitimar a política interna de internacionalização?

A preocupação nesse cenário volta-se também às ações promotoras do desenvolvimento profissional docente com vistas à internacionalização. Esta seria uma preocupação institucional? Como este profissional docente, sem uma política de internacionalização, poderá em meio a tantas e complexas atividades suprir esta necessidade?

Além do ensino, da pesquisa, da extensão e, por vezes, da gestão (dimensões cobradas diariamente), questiona-se como fica a produção intelectual docente, sendo que esta lhe permite prover recursos para montar a sua sala de estudos/trabalho/orientação/grupo de pesquisa, contratar um bolsista no auxílio de seus projetos de pesquisas e extensão, manter-se credenciado em um programa de pós-graduação e, ainda, de contribuir para o sucesso do seu PPG quanto ao indicador de produção docente, captando recursos para o seu departamento, unidade de ensino e a própria instituição. São muitas expectativas sobre a produção docente para pouco estímulo e reconhecimento. Mas, o que pensa o docente da pós-graduação sobre a complexidade do seu trabalho e sobre o montante de exigências que tem a cumprir para o seu desenvolvimento e da sua instituição?

Assim sendo, a busca pelo recorte temático levou ao problema de pesquisa, o qual envolveria a internacionalização na pós-graduação, o desenvolvimento institucional e o desenvolvimento profissional docente. Consequentemente, a Tese buscou caminhos para responder ao seguinte questionamento:

Como a avaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da UFSM, na perspectiva da internacionalização, produz implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente?

A internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) tornou-se grande desafio para todos que as constituem e vivenciam o seu crescimento. Neste desafio são geradas diversas expectativas e metas para acompanhar as IES no seu desenvolvimento com a internacionalização, não só por parte da academia, mas também por parte de seus gestores.

Com Morhy (2005, s/p)⁹, compreendemos que “a internacionalização universitária representa o despertar de uma consciência para um novo perfil profissional necessário para atuar em um mundo que está em rápida transformação e que exige dos profissionais a postura crítica aliada à desenvoltura internacional”. Esta citação reforça a questão do desenvolvimento profissional, demonstrando uma conexão com a internacionalização universitária.

O estudo construído, também está permeado pela seguinte definição acerca da internacionalização:

A internacionalização da Educação Superior: qualquer esforço sistemático que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, economia e do mercado de trabalho. É a análise da Educação Superior na perspectiva internacional (MOROSINI, 2006a, p. 97).

Na perspectiva apontada, a internacionalização envolve diferentes abordagens e inúmeros questionamentos.

[...] o processo de inclusão das dimensões do global, do internacional e do intercultural nos currículos, no processo ensino/aprendizagem, na pesquisa, na extensão e na cultura organizacional da universidade com o objetivo de proporcionar a sua comunidade uma diversidade de conceitos, ideologias e princípios gerenciais contemporâneos sem, contudo, perder de vista suas origens e suas motivações próprias (PEDROZO, 2009, s/p)¹⁰.

Complementando o conceito de Internacionalização, o maior objetivo das IES, ao serem internacionalizadas, está pautado na diversidade de conceitos, ideologias e culturas, fortalecendo o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão e a estrutura organizacional. E também

⁹ Refere-se à palestra do autor no Seminário de Relações internacionais na ANDIFES de 2005, do qual a autora participou e anotou as falas, portanto, não paginado.

¹⁰ PEDROZO, N. G. O Setor de Relações Internacionais das IFES e suas interfaces na universidade. 2009. **Palestra.** Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior/ANDIFES, set., 2009. Não paginado.

contribuindo com a qualificação de seus técnicos, docentes e discentes, ampliando a produção de conhecimento, a sua difusão e a inserção na comunidade internacional.

Neste sentido de busca da internacionalização por parte das universidades e para compreensão de sua ampla importância, Stallivieri (2017a) corrobora com a necessidade de uma condução mais efetiva deste processo junto aos segmentos que compõem essas instituições: “A internacionalização não é mais uma questão além da vida acadêmica. Deve estar no âmbito das políticas e decisões estratégicas dos conselhos superiores. Ela deixa de ser uma opção e se transforma em uma meta a ser alcançada, com razões evidentes para isso” (p. 19).

Assim como afirmam Morosini e Nascimento (2017):

A internacionalização da educação superior vem se constituindo em um dos principais motes da universidade na contemporaneidade. Via de regra, ela está relacionada à qualidade, à excelência, à inovação, ao conhecimento e a outros temas, destacando-se, na grande parte das vezes, a contribuição positiva dessa presença (2017, p. 2).

A temática proposta para esta Tese, internacionalização de pós-graduação, origina-se na observação da complexidade da avaliação dos programas de pós-graduação, pressupondo-se a existência, na UFSM, de implicações para o desenvolvimento institucional e o desenvolvimento profissional docente.

A avaliação torna-se imprescindível, à medida que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES desenvolve sistemas de avaliação dos programas e cursos de pós-graduação com o objetivo de criar, qualificar, fortalecer e consolidar a pós-graduação no Brasil. Tal sistema gera a necessidade dos PPG compreenderem as avaliações e política regulatória e gestarem as demandas avaliativas. Por outro lado, promove o desenvolvimento de regulamentações institucionais para a melhoria de processos que supram tais demandas regulatórias.

Neste sentido, a avaliação passa a ter um papel preponderante. O ex-presidente da CAPES, Jorge Guimarães, afirma que “para haver qualidade é necessário haver avaliação” (GUIMARÃES, 2010, p. 25). Segundo Guimarães (2010), o principal critério com o qual a CAPES lida e que deu, ao seu sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, credibilidade internacional, é a qualidade.

Seguindo este critério, um dos desafios para a qualificação da Educação Superior no Brasil, com o crescimento da exigência de capacitação dos docentes para ingressar no Ensino Superior, principalmente a partir da década de 90, passou a ser o ingresso de docentes nas

IES. Esses profissionais deveriam, além de ter formação superior nas diferentes áreas em que se diversificou e proliferou o sistema, estar comprometidos com a produção e disseminação do conhecimento necessário ao desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, seguindo parâmetros competitivos internacionalmente, no sentido de participar do contexto mundial de produção da Ciência e Tecnologia e ser reconhecido. Para isso, o desenvolvimento dos jovens pesquisadores tem a sua iniciação na graduação, desenvolvimento na pós-graduação e consolidação na atuação universitária, como docente pesquisador, sendo que neste país existe pouco estímulo aos pesquisadores que não estejam ligados à docência universitária.

Tal desafio foi assumido pela CAPES e, para tanto, “o sistema de pós-graduação foi implantado a partir dos anos 70, tendo por arcabouço jurídico a Reforma Universitária de 1968, tendo por modelo a universidade americana (cursos estruturados) e por missão a formação de professores e pesquisadores” (BRASIL, 2010b)¹¹.

A avaliação pela agência reguladora se consolidou como uma atividade fundamental para a garantia e manutenção da pós-graduação no Brasil. Essa atividade vem se aperfeiçoando para orientar a evolução da pós-graduação e de cada curso em particular, antepondo-lhe metas e desafios que têm resultado em avanços da ciência, da tecnologia e da inovação no País (BRASIL, 2010c).

A CAPES vem aprimorando o processo de avaliação ao longo dos anos. Houve um grande avanço desde a informatização ocorrida em meados da década de 1990. A partir de 1997, o processo de avaliação passou a atribuir escala numérica de um a sete aos cursos de pós-graduação, atribuindo os conceitos seis e sete aos cursos de padrão internacional. As avaliações eram trianuais e, em 30 de dezembro de 2014, o Conselho Superior da CAPES, em sua 68ª reunião, decidiu que a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a partir da próxima edição, passaria a ser quadrienal e efetuada por meio da Plataforma Sucupira.

Para tanto, a primeira parcial da avaliação quadrienal, versando sobre dados e informações dos anos 2013, 2014, 2015 e 2016, foi divulgada no dia 20 de setembro de 2017, com a previsão para o envio dos pedidos de reconsideração dos conceitos obtidos para o dia 20 de outubro de 2017. E, por fim, culminará com a divulgação dos resultados finais no dia 20 de dezembro de 2017.

Nesse contexto de permanente evolução da avaliação da pós-graduação, torna-se evidente a exigência de comprometimento institucional, da competência técnico-científica, da

¹¹ Não paginado.

infraestrutura adequada/ compatível e, principalmente, da qualificação e desenvolvimento profissional do seu corpo docente. Os resultados das avaliações da pós-graduação pela CAPES demandam enfrentamento de desafios contínuos por parte das IES e, conseqüentemente, dos docentes gestores da pós-graduação. Com este intuito, o desenvolvimento profissional de seus docentes envolve várias demandas, como: a qualidade da ambiência docente¹²; o comprometimento com o PPG e a postura profissional diante da qualidade da pós-graduação, permeando a implicação individual e colaborativa, internamente com colegas e discentes e externamente na solidariedade com redes de pesquisa.

As universidades buscam propostas de políticas que atendam às necessidades prementes e a sua busca pela excelência do ensino superior, não apenas sob a perspectiva da graduação, mas, principalmente, pelo fortalecimento da pós-graduação. Neste contexto, a internacionalização é um desafio importante a ser enfrentado para a busca de processos facilitadores que auxiliem o desenvolvimento institucional e profissional de sua comunidade acadêmico-científica.

Ao referir-se à experiência na internacionalização no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, não se pode deixar de tecer considerações quanto às dificuldades resultantes da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI foi implantado a partir de 2007, resultante de uma Política de Estado¹³, possibilitando as condições de criação de novos cursos e vagas nas Universidades existentes.

No âmbito da UFSM, inicialmente enfrentou-se dificuldades operacionais, quanto ao atendimento de uma demanda excessivamente incrementada, não só pela política governamental de financiamento específico (CsF), mas também pelo número crescente de alunos interessados e em condições de usufruir das oportunidades. A Instituição estava pronta para o atendimento da demanda por internacionalização, considerando o número de alunos em mobilidade atendidos no período 2006-2013.

No entanto, os aumentos consideráveis de custos devem ser creditados à falta de itens de infraestrutura para hospedagem de intercambistas, por exemplo. Contudo, nada havia que

¹² A *ambiência docente* é construída no exercício da docência, sendo resultante do impacto das condições externas de trabalho sobre o mundo interior dos docentes e agindo como força gerativa ou restritiva no processo de transformação em direção ao bem-estar e autorrealização profissional. (MACIEL, 2009a; 2009b; 2009c MACIEL; ISAlA; BOLZAN, 2012).

¹³ A partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394/1996, Plano Nacional de Educação em 2001 (Meta 12, do PNE 2014-2024, previa a expansão do ensino superior), Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2003 concretizou-se no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

afetasse ou impedisse a SAI de desenvolver as atividades de suporte necessárias aos intercambistas. Uma reduzida equipe de servidores era, à época, reforçada por um grupo de bolsistas, no mínimo bilíngues e dotados de notável senso de proatividade, aos quais foi dada autonomia – orientada – de gestão administrativa, permitindo assim que com pouco se fizesse muito. Esta forma de composição de equipe funcionou em largo espectro, pois, ao tempo que permitiu à UFSM o atendimento das necessidades administrativas, de igual modo ofertou aos bolsistas – eles próprios intercambistas – uma oportunidade mais completa de formação. Eles participaram da mobilidade em todas as suas vertentes, seja como usufrutuário quando fora do país, seja como orientadores dos colegas quando de retorno, ou nos contatos com as Universidades parceiras no exterior, de forma a tratar das comunicações necessárias ao envio de alunos para mobilidade. Para estes, a experiência de internacionalização deu-se com uma abrangência muito superior ao formato proposto pelo CsF, o qual tratava estritamente de uma temporada em instituição estrangeira.

No tocante à internacionalização das universidades, por meio da mobilidade de pós-graduação e mobilidade na docência, já à época a UFSM tratava a questão, porém não de forma tão abrangente, posto que tais mobilidades ainda hoje se dão por meio de ações executadas no âmbito dos PPG para alunos de pós-graduação e nos respectivos departamentos para os docentes. São, portanto, iniciativas alheias a uma política institucional, uma vez que tais oportunidades são, ainda hoje, geradas de editais específicos oriundos de agência de fomento, caracterizando iniciativas individuais dos docentes pesquisadores e dos estudantes de pós-graduação.

Metodologicamente, optamos por uma pesquisa em educação, quali-quantitativa (CRESWEL, 2007), do tipo estudo de caso múltiplo (YIN, 2005), envolvendo os docentes e coordenadores dos PPG da UFSM que obtiveram conceito CAPES de 5 a 7, no triênio 2010-2012.

Com a proposição de apreender os meandros de como ocorre a internacionalização em uma IES, a qual não possui a já referida política institucional, justifica-se a escolha deliberada pelos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, com conceito CAPES 5 a 7, como contexto do estudo. Os PPG 5 foram incluídos para compreendermos a distância entre determinado Programa com o seu conceito em consolidação, outro em espera para ascender ao estrato superior ou, ainda, em situação de rebaixamento, descender ao estrato inferior. Isto também poderá ocorrer com os PPG de conceito 6 e 7, no entanto, em ocorrendo, ainda estarão em um patamar que lhes permite empreender esforços para recuperar a sua posição.

Tal estudo adquire importância pela centralidade da UFSM no interior do Rio Grande do Sul, pelo seu pioneirismo na pós-graduação e por sua relevância acadêmica, tendo sido em 2016, a 16ª melhor universidade do país e 3ª no Rio Grande do Sul, pela análise do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. Ainda, foi considerada a 86ª do *QS Latin America Ranking* 2018 atribuída entre as 300 melhores universidades da América Latina e a 23ª entre as universidades brasileiras. Dentre os dados avaliados estão a publicação de artigos, referentes ao ano de 2015, o número de doutores e as citações por artigos.

Detectados os pontos sensíveis quanto às dificuldades e carências geradas para a internacionalização plena da UFSM, pela não existência desta política e investimento institucional, pretende-se contribuir para o entendimento, não só de tais dificuldades, mas principalmente com um panorama da situação e a busca de caminhos possíveis, na escuta dos docentes e gestores pesquisadores, apontando para a efetiva internacionalização da instituição.

Segundo Stallivieri (2017), “a presença da internacionalização torna-se possível em todos os ambientes das instituições de ensino superior, ou seja, é necessariamente um ambiente educacional que vai muito além do tripé conhecido do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão (p. 18).

Espera-se, com os resultados e sua discussão, a divulgação em eventos e publicações, além do acesso do Relatório/Tese às coordenações de curso e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPGP), e também, seja promovida na UFSM a cultura institucional e estratégias efetivas de internacionalização. Porém, é preciso ainda que se agregue a isto a valorização do desenvolvimento profissional docente e o reconhecimento dos servidores, docentes e técnicos, que constroem cotidianamente a Pós-Graduação. Isto posto, como apontamentos iniciais ao entendimento do estudo realizado, seus resultados e análise, apresenta-se a seguir, sumariamente, a estrutura textual da tese de doutorado.

No prólogo, a trajetória profissional e acadêmica da autora, cujo título representa a sua busca, “O desvendar de mim mesma”. A narrativa, na primeira pessoa do singular, apresenta os principais fatos na construção do seu desenvolvimento profissional e acadêmico, com o intuito de entrelaçar a experiência pessoal/profissional da pesquisadora às reflexões e indagações que estabeleceram o cerne do problema de pesquisa.

No Capítulo 1, Introdução, a trajetória vivida pela autora e os estudos desenvolvidos em seu mestrado são sistematizadas, com pinceladas do aporte teórico-metodológico, chegando à delimitação temática da intenção da Tese. Apresenta-se o tema, o problema e o

contexto da pesquisa, apresentando argumentos que justificam o empreendimento da pesquisa e o seu relato em uma tese de doutorado.

No capítulo 2, “Tendências atuais da pesquisa sobre avaliação da educação superior brasileira: o estado do conhecimento” apresenta-se a sistematização dos achados de pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, tendo em vista a busca pela originalidade na abordagem investigativa da pesquisa que resultaria na Tese de Doutorado ora apresentada.

No capítulo 3, “A construção e desenvolvimento da pesquisa em educação: o estudo de caso múltiplo da avaliação da pós-graduação”, narra-se o recorte temático mediante os elementos da pesquisa (tema, tese, questão geral, subquestões, objetivo geral e objetivos específicos), a escolha do aporte teórico-metodológico, dos procedimentos metodológicos e a construção do corpus da pesquisa, construído na triangulação das informações oriundas da análise documental, do questionário *on-line* e das entrevistas narrativas, sendo estas interpretadas com o método da Análise Textual Discursiva (ATD), permitindo a abordagem categorial do conteúdo narrativo.

No Capítulo 4, “Processos de Internacionalização na UFSM e demanda a partir dos Documentos Orientativos e Regulatórios”, relata-se a identificação e descrevem-se os documentos analisados com o intuito de buscar os subsídios legais que sustentam a temática pesquisada, qual seja “a avaliação da pós-graduação da UFSM na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente”.

No capítulo 5, “Expectativas dos Docentes Pesquisadores quanto à Internacionalização da Pós-Graduação, Desenvolvimento Institucional e Profissional”, retoma-se a temática da Tese, já anunciada e justificada na Introdução, sinalizando o seu núcleo central: “A avaliação da pós-graduação da UFSM na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente”; também um dos objetivos específicos, qual seja o de “expressar as expectativas dos docentes quanto a sua inserção internacional na pós-graduação e consequente avaliação regulatória e implicações no desenvolvimento institucional e profissional docente”.

No capítulo 6, “Internacionalização e progressão conceitual nos programas de Pós-Graduação na perspectiva dos seus gestores”, apresenta-se o metatexto resultante da análise textual discursiva das entrevistas narrativas protagonizadas pelos Coordenadores/Gestores dos PPG da UFSM com conceito CAPES 5, 6, e 7.

No capítulo 7, “Análise Comparativa entre os PPG, tendo como parâmetro a Demanda por internacionalização e possíveis implicações no desenvolvimento institucional e

profissional docente”, descreve-se na perspectiva do reconhecimento das diferenças mais evidentes entre os PPG 5 com os PPG 6 e 7, com base nos questionários exploratórios e nas entrevistas narrativas, realizou-se uma análise comparativa destes PPG, alicerçada no processo avaliativo da CAPES, demanda por internacionalização e implicações no desenvolvimento institucional e profissional docente.

No capítulo 8, “Considerações Finais”, apresenta-se as contribuições desta tese, resultados dessa pesquisa e as possibilidades de novos estudos.

Por fim, nas “Referências”, identificam-se os estudos e autores utilizados para o aprofundamento da Tese.

2 TENDÊNCIAS ATUAIS DA PESQUISA SOBRE A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO

2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo sistematiza os achados de pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, tendo em vista apontar as aproximações e distanciamentos entre os achados de pesquisa e a originalidade na abordagem da Tese de Doutorado. Como já referido no texto introdutório, a temática principal da mesma está centrada na avaliação da pós-graduação na perspectiva da internacionalização e implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente. A pesquisa quantiquantitativa (CRESWEL, 2007), do tipo estudo de casos múltiplo (YIN, 2005), foi desenvolvida no contexto dos programas de pós-graduação (PPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo como protagonistas os docentes e gestores pesquisadores dos Programas avaliados pela CAPES com os conceitos 5, 6 e 7, portanto, os mais altos estratos, qualificando os mesmos por meio da exigência explícita da internacionalização.

Para o levantamento das tendências atuais das pesquisas sobre a avaliação da pós-graduação brasileira, esta temática foi desdobrada em seis temas, configurados como descritores de busca nos repositórios, os quais se configuraram como fontes de pesquisa. Foram escolhidas fontes de pesquisa bibliográficas em repositórios consistentes, quais sejam, o Banco de Teses da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia IBICT. Este levantamento teve como mote a localização dos achados de pesquisa e a identificação dos autores referenciados nos achados de pesquisa em dissertações e teses, abrangendo o período 2012-2017.

Primeiramente, apresentaremos o caminho metodológico percorrido para, em seguida, dar a conhecer os achados de pesquisa e a interlocução com a temática abordada. Por fim, nas considerações finais, sistematizamos os resultados e as necessidades de aprofundamento para uma investigação de maior alcance e amplitude sobre a temática abordada, central para a discussão contemporânea da Educação Superior e da Pós-Graduação em nosso país.

2.2 APORTES TEÓRICO E METODOLÓGICO

Os achados de pesquisa indicarão as tendências atuais de pesquisas que se aproximam de algum modo da temática, auxiliando no delineamento do campo teórico e metodológico da

pesquisa mais ampla, já identificada na introdução. Portanto, a análise dos descritores de busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD foi realizada com o objetivo de reconhecer os avanços das pesquisas e ampliar o que já vem sendo estudado no contexto temático da avaliação da pós-graduação na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, Jiménez-Vasquez (2014, p. 74) define que “o estado da arte é um procedimento de pesquisa documental, portanto sistemática, permitindo compilar, analisar e interpretar os distintos achados de pesquisa gerados em determinada área do conhecimento, reportando aos avanços científicos em dado período de tempo”. A mesma autora compreende que o estado da arte tende a mostrar as distintas faces de um mesmo tema de estudo: como tem sido investigado; quem tem feito tais investigações; as tendências, os avanços e os campos teóricos.

Por outro lado, Romanowski e Ens (2006), sinalizam a importância do estado da arte ao afirmarem que “a literatura especializada tem evidenciado de maneira imperativa a necessidade de acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações [...]” (p. 39). Principalmente na fase exploratória da pesquisa mais ampla, isto vem ao encontro da perspectiva de se ter amplo conhecimento do que se estuda atualmente e das aproximações/distanciamentos da temática proposta.

Essa fase exploratória é entendida por Morosini e Fernandes (2014), como sendo “ímpar porque nos dá uma visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa” (p. 161). As autoras salientam que esse movimento exploratório permite o acesso e a busca por outros achados relacionados, consultando as bibliografias encontradas para a construção do estado do conhecimento. Nessa etapa dos procedimentos do estudo de caso múltiplo proposto para a Tese, esta observação foi constatada, permitindo a seleção de referências importantes para a pesquisa bibliográfica de suporte à construção do corpus teórico e metodológico.

A discussão sobre diferenças entre estado da arte e estado do conhecimento será ignorada neste artigo, porque este abrange como fontes diretas de pesquisa as dissertações e teses defendidas e publicadas nos repositórios. Porém, ambas dependem de uma criteriosa pesquisa bibliográfica (GIL, 2008).

Os descritores de busca definidos para a inserção nas fontes/repositórios de pesquisa permearam as etapas da pesquisa, seguindo o período de busca, entre 2012 e 2017. Estes descritores foram os seguintes: “avaliação da pós-graduação”; “internacionalização da pós-graduação”; “internacionalização da educação superior”; “desenvolvimento profissional docente”; “produtividade docente”; “produtivismo”.

2.3 ACHADOS DE PESQUISA EM INTERLOCUÇÃO COM A TEMÁTICA

No decorrer da apresentação e descrição dos achados da pesquisa, foram analisados pontos de aproximação com a temática estudada na pesquisa da qual este estudo, do tipo estado da arte, representou importante recorte para o refinamento dos aportes teórico e metodológico. Neste primeiro olhar, o total de registros encontrados, com base nos descritores constituídos para a busca, foram de quatrocentos e setenta e um (471) trabalhos, destes, oitenta e oito (88) foram selecionados e analisados.

Os critérios de exclusão foram os seguintes trabalhos:

- ⇒ fora do período pesquisado (2012-2017);
- ⇒ não encontrados em nenhum repositório;
- ⇒ fora da temática do estudo; e
- ⇒ já constavam em um dos repositórios, CAPES ou BDTD.

Depois de selecionar e organizar os trabalhos incluídos na pesquisa, foi realizada uma segunda leitura dos achados, resultando em novas exclusões de trabalhos por desadequação à temática proposta. Assim, à medida que os trabalhos foram se apresentando à leitura sistemática, a construção da análise foi fluindo e se integrando ao objetivo proposto.

A partir da seleção dos trabalhos que poderiam contribuir com a temática estudada, iniciou-se uma nova etapa na elaboração do estado da arte/do conhecimento, o seu entrelaçamento com o estudo proposto nesta investigação. Esta etapa abrangeu a análise dos achados nos dois repositórios escolhidos, com alguns critérios balizadores no entrelaçamento com a temática estudada, quais sejam: temática geral, objetivo de pesquisa, contribuições conceituais e metodológicas.

A seguir, no Quadro 1, são apresentados numericamente o total de registros encontrados em ambos repositórios, juntamente com o número de trabalhos selecionados para análise:

Quadro 1 – Achados de Pesquisa nos repositórios CAPES e BDTD

Descritores	CAPES		BDTD	
	Período 2012/2016		Período 2012/2017	
	Total de registros	Trabalhos selecionados	Total de registros	Trabalhos selecionados
Avaliação da Pós-Graduação	42	18	9	2
Internacionalização da Pós-Graduação	4	2	1	1
Internacionalização da Educação Superior	36	8	9	6
Desenvolvimento Profissional Docente	277	26	24	10
Produtividade Docente	7	2	1	-
Produtivismo	61	13	-	-
TOTAL	427	71	44	19

Fonte: (AUTORA, 2017).

A busca por achados de pesquisa foi considerada muito significativa para o delineamento temático, metodológico e teórico da proposição temática da própria Tese. Assim, corrobora-se com as afirmações de Morosini e Fernandes (2014), ao afirmarem:

O estudo, a análise e o cotejamento dos resultados e das análises que emergem dos trabalhos selecionados ajudam a orientar a construção do nosso modelo de análise e nos inspiram também para a organização de possíveis categorias, que representam algumas de nossas hipóteses a priori (p. 161).

Isto posto, a reflexão avançou sobre os achados de pesquisas selecionados, com o intuito de ir clarificando e aprofundando a temática estudada.

No descritor “avaliação da pós-graduação” o total de achados foi de cinquenta e um (51) registros, dos quais: vinte e três (23) foram descartados por estarem fora do período estudado; dois (2) registros não estavam disponíveis nos repositórios; dois (2) trabalhos estavam relacionados em um dos portais; e, sete (07) não se adequavam ao estudo. Assim, foram selecionadas dezesseis (16) dissertações e cinco (05) teses, totalizando vinte e um (21) achados selecionados, expandindo o histórico de implementação da avaliação da pós-graduação até os dias atuais.

No descritor “internacionalização da pós-graduação” foram encontrados cinco (05) registros e selecionados três (03) trabalhos. Dos registros encontrados, um (01) já constava no descritor de “avaliação da pós-graduação” e o outro trabalho estava fora do período do estudo. Desse modo, restaram para análise três (03) dissertações. Os trabalhos encontrados

neste descritor representam bases para a compreensão e o aprofundamento da temática internacionalização.

Com o descritor “internacionalização da educação superior”, a busca totalizou quarenta e cinco (45) registros; destes foram excluídos: cinco (05) registros por estarem fora do período de estudo; dezenove (19) centrados na graduação; três (03) não estão disponíveis em repositórios; três trabalhos (03) referenciados em mais de um descritor e um (01) já contemplado em outro descritor. Foram selecionados catorze (14) achados para análise, sendo nove (08) dissertações e seis (06) teses, representando a análise e discussão sobre a importância da internacionalização junto às instituições de ensino superior e as estratégias para o seu desenvolvimento na instância institucional.

Com o descritor “desenvolvimento profissional docente” foram localizados trezentos e um (301) registros, dos quais foram excluídos duzentos e sessenta e seis (266), sendo: noventa e três (93) fora do período estudado; vinte (20) não disponibilizados; quatro (04) replicados no Portal de Teses da CAPES; e, cento e quarenta e oito (148) fora do objeto de estudos. O total de achados de pesquisa, permitindo a análise foram trinta e seis (36), sendo treze (13) teses e vinte e três (23) dissertações, em cujas análises foram identificadas e coletadas diferentes abordagens acerca da formação docente, do seu desenvolvimento profissional, da construção da identidade profissional e da prática educativa.

Sobre o descritor “produtividade docente” foram encontrados oito (8) registros, porém a filtragem excluiu cinco (05) por estarem fora do período estudado e um (1) por já ter sido incluído no Portal de Teses da CAPES. Portanto, foram selecionados dois (2) achados para análise, sendo uma dissertação e uma tese, apontando inclusive para o risco do produtivismo acadêmico na pós-graduação e seus efeitos junto aos docentes pesquisadores.

No descritor “produtivismo” foram encontrados sessenta e um (61) registros dos achados de pesquisa no portal de Dissertações/Teses da CAPES e na BDTD não foi encontrado nenhum registro. Dos registros localizados, quarenta e sete (47) foram excluídos vinte e cinco (25) porque estavam fora do período do estudo; um (1) já contemplado em outro descritor; cinco (5) não estavam disponíveis nos repositórios; dezesseis (16) não se adequaram ao foco do estudo. Um total de catorze (14) achados da pesquisa permitiram a análise e a aproximação com o estudo proposto, sendo nove (09) dissertações e cinco (5) teses, trazendo referências quanto à sistemática da produção na comunidade acadêmica e o impacto das avaliações individuais no produzir docente.

O decorrer das análises dos achados de pesquisas trouxe algumas questões pertinentes quanto ao número e períodos dos achados por descritor, verificando os totais em percentuais.

E, principalmente, o movimento dos descritores ao identificar o modo de atuação da área, demonstrada pelas dissertações e teses produzidas no período abrangido pelo estudo e registradas em ambos repositórios.

O quadro 2, a seguir, demonstra graficamente a maior concentração de dissertações e teses no descritor “desenvolvimento profissional docente”, seguido do descritor “avaliação da pós-graduação”, denotando uma grande preocupação dos pesquisadores em conhecer e aprofundar os estudos destes temas. Porém, não se observa trabalhos correlacionando os dois descritores acima referidos, demonstrando um aspecto diferenciador da abordagem ora proposta para a nossa pesquisa.

Quadro 2 – Achados da Pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD

DESCRIPTOR	ACHADOS	PERCENTUAL
"Desenvolvimento Profissional Docente"	36	40,90 %
"Avaliação da Pós-Graduação"	20	22,72 %
"Internacionalização da Educação Superior"	14	15,90 %
"Produtivismo"	13	14,77 %
"Internacionalização da Pós-Graduação"	03	3,40 %
"Produtividade Docente"	02	2,27 %
Total	88	100,00 %

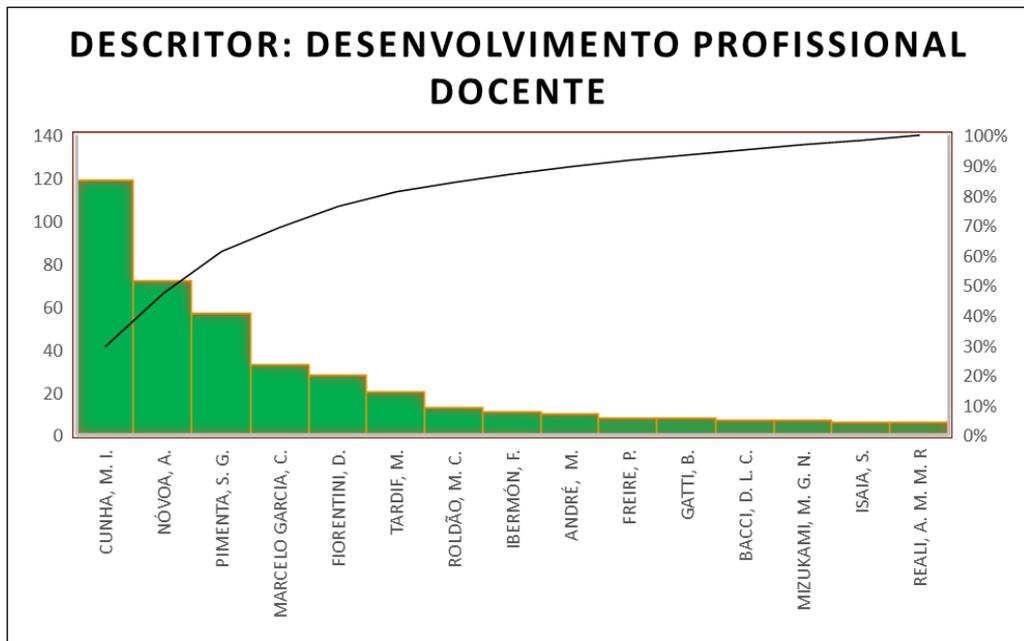
Fonte: (AUTORA, 2017).

Ainda, a pesquisa realizada permite inferir que a temática da internacionalização, somando o número de trabalhos da internacionalização da pós-graduação e da educação superior é uma questão premente, sendo dezessete achados (17), representando 19,30% da totalidade encontrada e selecionada. Este resultado indica a pertinência à pesquisa do nicho temático “internacionalização da pós-graduação”, contemplado em apenas 3,40% dos achados de pesquisa. Neste sentido, ratifica-se a temática da Tese como representativa, não apenas por abordar cada um dos referidos descritores, mas por abordá-los de modo interrelacionado em um mesmo contexto problematizador na pós-graduação brasileira.

Salienta-se que “Desenvolvimento Profissional Docente” é o descritor com o maior número de achados pesquisados (40,90%). Por isso e por estar relacionado à temática, buscou-se cotejar os autores citados nas trinta e seis (36) teses e dissertações encontradas, selecionadas e analisadas. Conseqüentemente, foram selecionados os quinze autores com maior número de referências nesses achados de pesquisa. Entende-se que esse número de autores expressa impacto relevante das produções e área temática desenvolvida pelos

mesmos. São eles: Maria Isabel da Cunha (119 citações); António Nóvoa (72 citações); Selma Garrido Pimenta, (57 citações); Carlos Marcelo Garcia (33 citações); Dario Fiorentini (28 citações); Maurice Tardif (20 citações); Maria do Céu Roldão (13 citações); Francisco Imbernón (11 citações); Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andre (10 citações); Paulo Freire (8 citações); Bernardete Angelina Gatti (8 citações); Maria da Graça Nicoletti Mizukami (7 citações); Silvia Maria de Aguiar Isaia (6 citações); e Denise Della Corte Bacci (6 citações). A seguir, no Gráfico 1, demonstra-se o movimento dos autores e o impacto nas citações referenciadas no descritor, contribuindo para a escolha do aporte teórico na pesquisa mais ampla.

Gráfico 1 – Autores referenciados nos achados da pesquisa do descritor “Desenvolvimento Profissional Docente”



Fonte: (AUTORA, 2017).

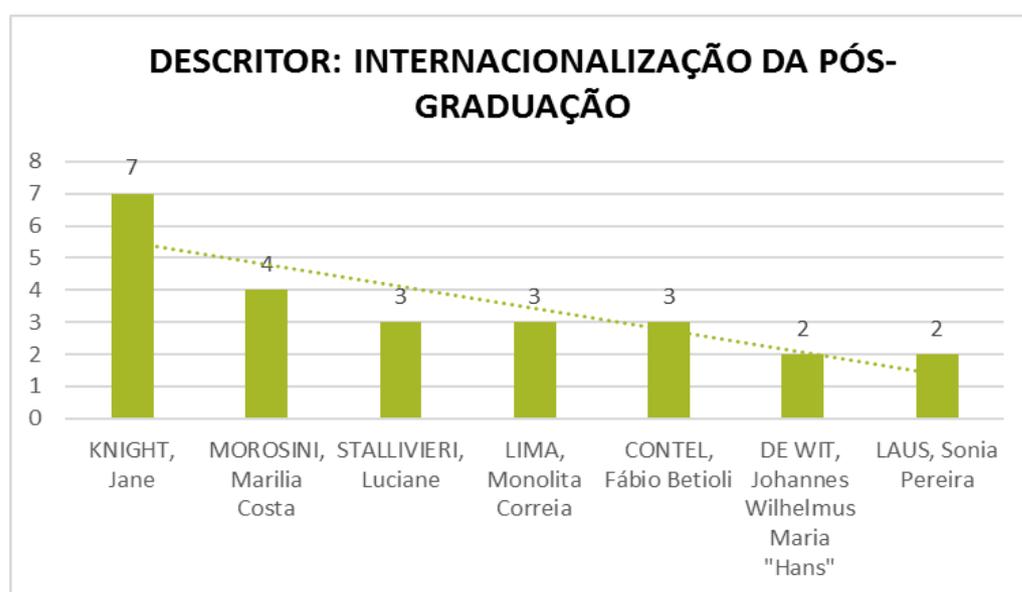
Foi observado que na busca e análise dos trabalhos na CAPES e BDTD com o descritor acima demonstrado, “Desenvolvimento Profissional Docente”, emergiram questões de maior abrangência. Desvelou-se o desenvolvimento profissional docente na sua essência, como fortalecimento da formação docente inicial e continuada, da identidade docente, dos saberes docentes, da professoralidade e a da profissionalidade docente.

Considerando a importância de serem selecionados os autores com maior número de referências nos achados de pesquisa do descritor “Internacionalização da Pós-Graduação”, foi feito o mesmo cotejamento supracitado. Entende-se que este número de autores expressa não

somente as produções e a área temática desenvolvida pelos mesmos, mas a representatividade de pesquisadores envolvidos com a pesquisa de uma temática contemporânea, contudo ainda pouco estudada.

Conforme descrito no gráfico 2, a seguir, destacam-se: Jane Knight (07 citações); Marília Costa Morosini (04 citações); Luciane Stallivieri, Monolita Correia Lima e Fábio Betioli Contel (03 citações); Johannes Wilhelmus Maria "Hans" De Wit e Sonia Pereira Laus (02 citações). Estas referências foram selecionadas em três trabalhos encontrados, ratificando a originalidade do objeto de estudo na pesquisa mais ampla, da qual esta representa um recorte por tratar-se de estudo exploratório, cuja abordagem bibliográfica recebeu análise textual e crítica, culminando nesta sistematização.

Gráfico 2 – Autores referenciados nos achados da pesquisa do descritor “Internacionalização da Pós-Graduação”



Fonte: (AUTORA, 2017).

Até aqui, está demonstrado o planejamento e desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte/doconhecimento, abordando temáticas contemporâneas, integradas em uma pesquisa original para a elaboração desta Tese. Nesta, a avaliação da pós-graduação recebeu um recorte, a internacionalização da pós-graduação e possíveis implicações para o desenvolvimento institucional (a internacionalização da educação superior) e no desenvolvimento profissional docente, onde a Produtividade Docente e o produtivismo são questões contemporâneas que problematizam o processo de estabilização, valorização e reconhecimento docente em sua atuação na pós-graduação.

O delineamento da pesquisa bibliográfica trouxe o exercício de aspectos metodológicos importantes, como a discussão dos limites e interfaces da temática, a seleção adequada das bases de dados e a seleção dos trabalhos a serem analisados, bem como a adequação da metodologia. Em decorrência, os achados desta pesquisa permitiram o aprofundamento destas questões e o cotejamento para a sua integração na Tese.

Observa-se ainda, significativa lacuna durante a busca qualiquantitativa e consequente análise textual e crítica dos achados, ratificando a originalidade na Tese ora apresentada, por meio da correlação entre a avaliação da pós-graduação na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e do desenvolvimento profissional. A produção textual deste capítulo converge, a seguir, para o entrelaçamento teórico-conceitual entre os descritores, o qual dará origem a constructos importantes na sustentação da Tese.

2.4 O ENTRELÇAMENTO CONCEITUAL ENTRE OS DESCRITORES E A TEMÁTICA DA TESE

O entrelaçamento se deu a partir do olhar perceptivo nos descritores que permearam este estudo, em busca de conceitos que explicitam a temática da pesquisa. Esta é a base da trama entre as dimensões descritivas e conceituais, dando sustentabilidade ao corpus¹⁴ teórico da pesquisa, o qual esboçamos a seguir, adquirindo força à medida que vai incorporando os resultados qualiquantitativos do estudo.

2.4.1 Avaliação da pós-graduação

A avaliação da pós-graduação teve a sua primeira iniciativa de regulação no Parecer Conselho Federal de Educação N.º 977, de 03 de dezembro de 1965. Por meio deste parecer, reconhece a importância da pós-graduação para a formação universitária e segue o modelo norte-americano na implantação. Diferencia os programas em *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização). A pós-graduação *stricto sensu*, conforme o Parecer 977/65, apresenta as seguintes características fundamentais:

¹⁴ *Corpus* é um termo em latim que etimologicamente significa “corpo”, atribuindo-se ao termo a ideia de conjunto de elementos. Para Bauer e Aarts (2008), o corpus permite o avanço qualitativo no tratamento das informações de uma pesquisa, constituindo-se nas seguintes etapas: (1) selecionar, (2) analisar essa seleção, (3) selecionar de novo.

[...] é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário... *Sensu stricto*, isto é, o sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 1965, s/p).

Após o reconhecimento da pós-graduação, a UFSM teve iniciativa pioneira na criação do primeiro Curso de Pós-Graduação da América Latina, sediado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dando origem ao Mestrado em Educação, em acordo com o Departamento de Assuntos Educativos da Organização dos Estados Americanos (OEA), destinado aos especialistas de Educação da América do Sul, América Central e América do Norte (GUTERRES, 2001). Este curso evoluiu, em 2008, para Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, com a implantação do Curso de Doutorado, ao qual esta Tese está vinculada.

No panorama nacional, na década de 70 foi implantado “o sistema de pós-graduação”, assumido pela CAPES, tendo por arcabouço jurídico a Reforma Universitária de 1968, por modelo a universidade americana (cursos estruturados) e por missão a formação de professores e pesquisadores (BRASIL, 2010b).

A Avaliação se consolidou como uma atividade fundamental para a garantia e manutenção da pós-graduação no Brasil. Essa atividade vem se aperfeiçoando para orientar a evolução da pós-graduação e de cada curso em particular, antepondo-lhe metas e desafios que têm resultado em avanços da ciência, da tecnologia e da inovação no País (BRASIL, 2010c).

No entanto, segundo Balbachevsky (2005, p. 285-314) “faltava ao conselho mecanismos adequados e agilidade para acompanhar a explosão de novos programas que se multiplicavam”. Em 1973, o então Ministério da Educação e Cultura criou o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPq), órgão interministerial responsável pela Política Geral da Pós-Graduação.

Em 1975, as principais agências de financiamento da pós-graduação passaram a ser integrados por esse órgão, entre elas a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico /CNPq. No CNPq, diversos Planos Nacionais de Pós-Graduação/PNPG foram elaborados, os quais passaram a direcionar a consolidação e a institucionalização da pós-graduação no Brasil, estabelecendo metas e ações para concretizar seus objetivos.

No II PNPG, o processo de avaliação da pós-graduação consolida-se sob a égide da CAPES. Este sistema de avaliação, implantado em 1976, permitiu que a CAPES assumisse a condução, gradativa, da política nacional de pós-graduação. Sendo assim, a CAPES, além de agência de fomento é gestora da avaliação e órgão responsável pela elaboração de Planos Nacionais de Pós-Graduação, sendo estes responsáveis na indicação das diretrizes para a execução dessa avaliação. Estes Planos Nacionais de Pós-Graduação estabelecem metas e ações, promovendo a consolidação e a institucionalização da pós-graduação no Brasil.

Desde 1997, o processo de avaliação passou a atribuir escala numérica de 1 a 7 (um a sete) aos cursos de pós-graduação, atribuindo os conceitos seis e sete aos cursos de padrão internacional e o conceito 5 para àqueles que agregaram qualidade à produção científica e avançam para um patamar de internacionalização. No quadro 3, a seguir, são descritos os conceitos e escala de Avaliação da Pós-Graduação pela CAPES.

Quadro 3 – Notas e Escala de Avaliação da Pós-Graduação pela CAPES

NOTAS	ESCALA
Notas 1 e 2	Os programas têm canceladas as autorizações de funcionamento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos.
Nota 3	O programa tem desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade.
Nota 4	É considerado que o programa tem bom desempenho.
Nota 5	É a nota máxima para programas que tenham apenas mestrado. Notas superiores a 5 somente são atribuídos a programas com elevado padrão de excelência e que tenham cursos de doutorado.
Notas 6 e 7	Indicam que o Programa tem desempenho equivalente ao alto padrão internacional.

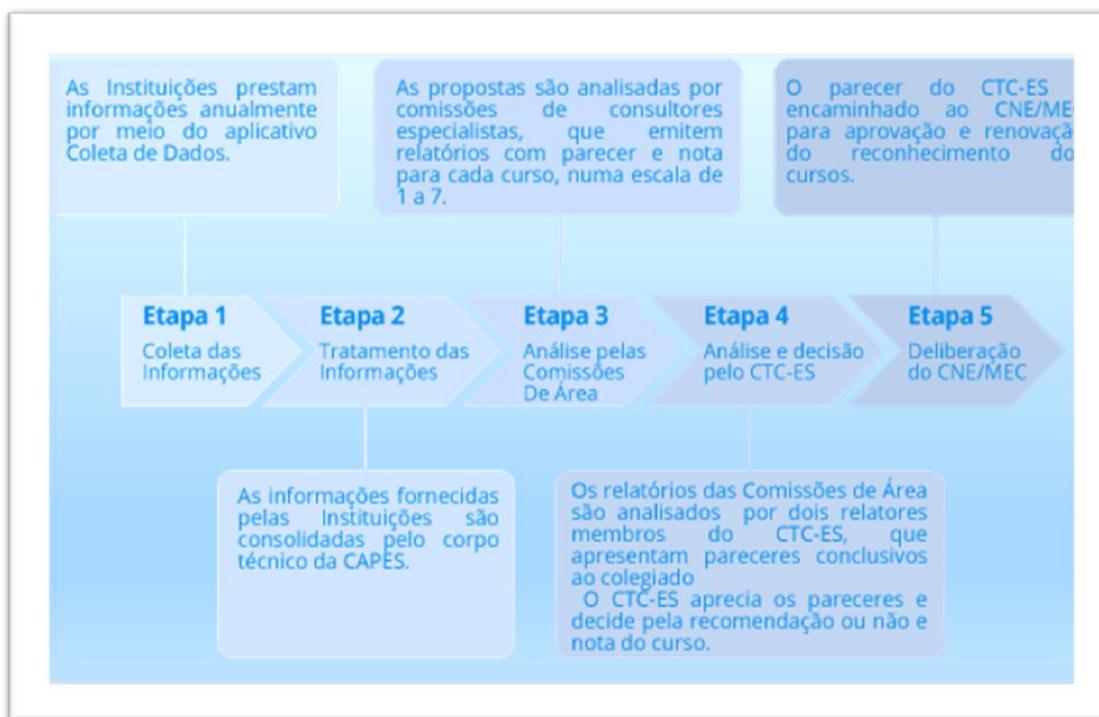
Fonte: (CAPES, 2016).

A avaliação da pós-graduação, conforme decisão do Conselho Superior da CAPES em dezembro de 2014, passa a acontecer a cada quatro anos, ou seja, passa de trienal para quadrienal. Neste período quadrienal, a CAPES poderá analisar as disposições dos programas de pós-graduação, com relação à avaliação, balizando com esta nova dinâmica a melhoria de gestão da pós-graduação.

Conseqüentemente, com a avaliação quadrienal, a CAPES terá da própria comunidade universitária os pontos que devem ser aprimorados pelos seus programas de pós-graduação, antes da divulgação dos resultados, diminuindo o número de recursos com a divulgação da avaliação final.

A seguir, a figura 2 apresenta o fluxograma das etapas avaliativas dos Programas de Pós-Graduação:

Figura 2 – Fluxograma das etapas avaliativas dos Programas de Pós-Graduação



Fonte: Portal da CAPES¹⁵.

Na mesma época de transição para a avaliação quadrienal foi implantado um novo sistema de gestão da avaliação, da pós-graduação, a Plataforma Sucupira. Este nome foi escolhido em homenagem ao Professor Newton Sucupira, autor do Parecer Nº 977 de 1965, dispositivo que conceituou, modelou e institucionalizou a pós-graduação brasileira tal como é até a atualidade.

A seguir no quadro 4, apresenta-se a evolução do sistema de Avaliação da Pós-Graduação administrado pela CAPES, de 1965 à atualidade.

¹⁵ Figura disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/a-avaliacao> - CAPES (2017), acessado em 15 de agosto de 2017.

Quadro 4 – Quadro evolutivo do Sistema de Avaliação da CAPES

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES	
ANO	PROPOSTA
1965	Avaliação da Pós-Graduação: - Parecer do Conselho Federal de Educação 977/65; - Reconhecimento e avaliação da Pós-Graduação.
1973	Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPq): - Responsável pela Política Geral da Pós-Graduação; - Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).
1975	Integração de agências de fomento , sendo as principais: - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
1976	Implantação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação - Coordenação da CAPES;
1997	→ Introdução dos Conceitos de 1 a 7 → Avaliação: Anual - trianual
2014	- Avaliação Quadrienal; - Implantação do novo sistema de coleta de dados para avaliação da pós-graduação – PLATAFORMA SUCUPIRA, visando: → maior transparência dos dados para toda a comunidade acadêmica; → redução de tempo, esforços e imprecisões na execução de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); → maior facilidade no acompanhamento da avaliação; → maior confiabilidade, precisão e segurança das informações; → controle gerencial mais eficiente.

Fonte: Adaptado a partir de Della Mía (2013).

A Plataforma Sucupira foi proposta como uma nova e importante ferramenta digital para a coleta integrada de informações, permitindo análises com parâmetros avaliativos, como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Atua pretensamente como facilitadora gerencial-operacional de todos os processos, permitindo maior participação das Pró-Reitorias e Coordenações de Programas de Pós-Graduação, muito embora durante o primeiro quadriênio a sua instabilidade tenha gerado tensão entre os gestores da pós-graduação em nível local e nacional, exigindo cooperação em todas as instâncias.

O novo sistema disponibilizou em tempo real as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica, permitindo a inserção de dados à medida que às ações ocorrem nos Programas de Pós-Graduação como,

por exemplo, as matrículas de novos alunos e as defesas de dissertações e teses. A ferramenta oferece funcionalidades para a solicitação e acompanhamento de novos cursos e uma aba específica para consultas (dados cadastrais do programa, discentes, disciplinas, docentes, financiadores, linhas de pesquisa, participantes externos, produção intelectual, projetos de pesquisas, proposta do programa, trabalhos de conclusão, turmas, relatórios e dados estatísticos).

A seguir, na figura 3, disponibiliza-se uma vista apresenta-se a Plataforma Sucupira, demonstrando a sua funcionalidade.

Figura 3 – Apresentação da Plataforma Sucupira



Fonte: Portal da CAPES¹⁶.

Avançando nesta análise, o PNPG 2011-2020, estabelece dentre suas recomendações:

Na ampliação dos cursos e atividades da pós-graduação deve ser levada em consideração a busca da excelência e de conhecimentos novos e deve ser evitada a endogenia. Uma forma para atingir tais objetivos é a interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais. Essa interação, além de promover o crescimento da ciência, aumentará o protagonismo do país no cenário internacional. Sugere-se então: o envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo; o estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros; o aumento do número de publicações com instituições estrangeiras (BRASIL, PNPG 2011-2020, 2010a).

¹⁶ Disponível em <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>>, acesso em 01/11/2016.

Desse modo, um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes e gestores pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação e pelos gestores da Universidade é a busca pela internacionalização. A internacionalização não significa somente se equiparar aos Centros de Excelência, mas também um dos componentes principais para a obtenção do conceito máximo da avaliação da CAPES. A seguir, estes aspectos serão elucidados.

2.4.2 Internacionalização da pós-graduação

Antes de elucidar o significado da internacionalização na pós-graduação faz-se necessário partir do todo, qual seja, a internacionalização da educação superior. Para compreender a internacionalização da educação superior faz-se necessário recorrer a aporte teórico-conceitual.

O esforço por internacionalização tem sido demonstrado, segundo Stallivieri (2004), desde a Idade Média, com a criação das primeiras escolas europeias. A formação dessas escolas chamadas *universitas*, contava com professores e estudantes de diferentes regiões e países, apresentando em sua constituição, comunidades internacionais que se reuniam em busca de conhecimento.

Em 1998, em Paris, um processo de aproximação entre vários países foi desencadeado, por meio da assinatura conjunta da Declaração de Sorbone, pelos Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, almejando construir um espaço europeu de educação superior.

No ano de 1999, os ministros de vinte e nove (29) Estados Europeus, inclusive a inclusão de Portugal, firmaram a Declaração de Bolonha, com o compromisso de até 2010, estabelecer o almejado espaço europeu de educação superior, buscando ser coerente, compatível, competitivo e atrativo para os estudantes europeus e de outros países.

Em 1998, os ministros responsáveis pela educação superior da Grã-Bretanha, da Alemanha, da Itália e da França, reunidos nesse último país, pronunciaram-se, na Declaração de Sorbone, a favor da criação de uma área de Educação Superior Europeia (*European Higher Education Area*). Este documento foi a pedra fundamental do processo posterior de reforma sancionada em 1999 com a Declaração de Bolonha (NEVES, 2011, p. 182).

Esse movimento abriu portas para uma série de ações políticas, tendo como finalidade a criação de um sistema educacional superior europeu globalizado, competitivo e coeso, até o final do ano de 1999. A meta era promover a mobilidade de estudantes, de docentes e

pesquisadores. Para a facilitação destas mobilidades era necessária a equivalência de estudos, uniformizando os currículos e incorporando a dimensão europeia no ensino superior.

Apresentamos a definição de Dias Sobrinho (2005):

A Declaração de Bolonha é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global (p. 4).

O Processo iniciado na Europa influenciaria o mundo inteiro, inclusive o Brasil, principalmente no tocante às mobilidades estudantis, a atuação dos docentes em eventos e a publicação em periódicos no exterior, com isso participando das ações de internacionalização. Porém, apenas estas ações não parecem ser suficientes para dar conta das demandas para que se alcance um nível de competitividade e reconhecimento internacional, permitindo ações de colaboração e parcerias em redes de pesquisas, produção científica e orientação acadêmica.

Para MOROSINI (2006), a internacionalização se apresenta em fases de desenvolvimento:

- ⇒ Dimensão internacional - Século XX;
- ⇒ Educação internacional - Segunda Guerra Mundial e término da Guerra Fria;
- ⇒ Internacionalização da Educação Superior - posterior à Guerra Fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na Educação Superior.

No século XXI, a globalização impacta nas Instituições de Ensino Superior/IES, acelerando o processo estratégico de internacionalização. Para Stallivieri (2003):

Diante do acelerado processo de internacionalização, especialmente nas últimas duas décadas, mais efetivamente nos níveis científico e tecnológico, as universidades passam a buscar espaço diante desse novo panorama que se apresenta. Trata-se de uma questão de sobrevivência, ou seja, é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores IES nacionais e estrangeiras (p. 15).

Constata-se que a internacionalização da educação superior é uma realidade premente. Em particular, a dimensão internacional dos sistemas do ensino superior está cada dia tornando-se um lugar estrategicamente central nas políticas educativas institucionais e

provocando ao mesmo tempo o desenvolvimento de políticas e programas mais sólidos e eficientes nas Instituições Federais de Ensino Superior/IFES. O mundo se globaliza, ou seja, rompem-se as fronteiras internacionais e o ensino superior é uma parte fundamental nesse processo.

Neste sentido, a internacionalização da pós-graduação vem ao encontro da sua avaliação pela CAPES. Segundo os padrões estabelecidos pela avaliação da Pós-Graduação no Brasil, o alcance do padrão internacional classifica um curso para os mais altos níveis de qualificação. Atingir a classificação de nível 6 e 7 implica que o curso já tenha atingido padrão internacional. A busca da excelência impõe a internacionalização a todos os cursos de pós-graduação. Um curso já classificado em nível 5 dependerá da internacionalização para buscar um estrato mais alto de qualificação. Um desafio que envolve gestão e docência, desenvolvimento institucional e desenvolvimento profissional docente.

A internacionalização é um processo dinâmico e necessário, assim como suas ações não podem ocorrer com iniciativas isoladas. Para que ocorram ações integradas, os atores, sejam eles docentes, discentes, técnicos, gestores, agência de fomento, organismos internacionais, governos nacionais e internacionais, as IFES e organismos de investigação e desenvolvimento, devem estar alinhados e comprometidos com a dinamicidade peculiar à internacionalização universitária como uma política assumida com responsabilidade compartilhada.

Contudo, é possível observar limitações no acesso ao cenário internacional, referentes às questões acadêmica e institucional. Questões acadêmicas, referentes aos problemas linguísticos, estruturas curriculares rígidas e reduzida experiência. Quanto às limitações no campo institucional, referem-se aos recursos e a uma política interna efetiva de internacionalização. Ratifica-se o necessário reconhecimento dos desafios e propostas que venham ao encontro do incremento da internacionalização, sem, no entanto, comprometer o desenvolvimento institucional e profissional docente.

Segundo Stallivieri (2017 b):

O que a sociedade espera das instituições de Ensino Superior é uma atuação proativa em direção à internacionalização, possibilitada pela preparação de agentes capacitados para as novas necessidades profissionais, mais qualificados, com conhecimentos de línguas estrangeiras e com entendimento de outras culturas, com maior amplitude nas áreas de conhecimento e de domínio de informações, com bom relacionamento de cooperação e de trocas acadêmicas, com o claro entendimento da necessidade de compartilhar os avanços científicos e tecnológicos com as demais sociedades mundiais e que sejam protagonistas de uma nova educação internacional (p. 31).

2.4.3 Desenvolvimento profissional docente

Diante do fato de que a internacionalização é um requisito para a avaliação dos Programas de Pós-Graduação brasileiros realizada pela CAPES, como este desafio compromete ou interfere no desenvolvimento profissional docente?

Consta na Enciclopédia Universitária que *desenvolvimento profissional docente* (ISAIA, 2006) é um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo, envolvendo os percursos trilhados pelos professores e abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. (MARCELO GARCÍA, 1999; ZABALZA, 2004). Ainda, “o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO GARCÍA, 2009).

Partindo do pressuposto de que o conceito de desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, construído e reconstruído ao longo do percurso profissional, o docente transforma-se à medida que novas dinâmicas de construção do conhecimento vão se inserindo como necessidades adaptativas, resultando disso o processo contínuo na sua formação profissional.

Afirma Marcelo García (1999):

[...] a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os o desenvolvimento profissional é entendido como um conjunto de processos e estratégias que professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (p. 144).

Marília Morosini (2000) analisa a questão pedagógica da docência universitária e a ausência de uma política efetiva de formação de professores para o ensino superior: “A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar, ficando o mesmo afeito à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante” (p. 11).

No contexto da docência universitária compreendida pela autora supracitada, as políticas públicas são compreendidas como limitadoras do processo criativo do docente no ato de ensinar, pois a sua atividade se baliza nas ações demandadas por suas Instituições, com isso o seu desenvolvimento profissional se articula ao seu comprometimento institucional.

Ainda na perspectiva de desenvolvimento profissional como projeto de formação continuada, os autores Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) afirmam que “a ideia de que os professores constroem sua profissão ao longo da vida, e da qual participam vários e

complexos fatores, confere importância ao conceito de desenvolvimento profissional, como um Projeto de Formação Continuada” (p. 66).

De acordo com Fernández Cruz (2006), o desenvolvimento profissional docente, como conhecimento profissional contempla o condicionamento social do conhecimento docente, o conhecimento profissional da formação e/ou da experiência, a natureza prática do conhecimento docente e os tipos de conhecimento.

No entanto, para Imbernón (2006):

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (p. 46).

Na perspectiva de que o desenvolvimento profissional docente seja um ato progressivo e a avaliação perpassa esse processo, tornando-se uma condição para seu incremento e fortalecimento, faz-se necessário incluir a internacionalização nesse contexto. Gatti (2014), analisando a avaliação, afirma que “é possível desencadear por parte dos avaliados a busca por meios para melhorar essas pontuações ou desempenhos, o que redundaria em desenvolvimento profissional docente, ou institucional no caso dessa avaliação se referir a um coletivo” (p. 374). Eis a confirmação de que a temática proposta para esta Tese é não somente pertinente como encontra ressonância no entrelaçamento teórico-conceitual.

Parece inegável as implicações da avaliação da pós-graduação pela CAPES, e consequente desafio da internacionalização, no desenvolvimento profissional docente, pois inscreve o docente na incansável busca por maior reconhecimento e, ainda, o conduz a empenhar-se em melhorias no seu contexto profissional, geralmente projetadas como desempenho e produção de alta qualidade científica.

Desse modo, no espaço universitário, o profissional docente é assomado por exigências contraditórias em que a sua autonomia de autoformação é limitada pelo conservadorismo institucional, fato reconhecido por Nóvoa (1999):

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica “inovação”, “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-ação”, etc.; mas a Universidade é uma conservadora, e acaba sempre por produzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ações, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem (p. 6).

Ainda, sob esse viés, faz-se uma consideração acerca do desenvolvimento profissional docente.

Qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho. Nos últimos anos temos assistido a uma situação de stress e desmotivação do docente (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 12).

Nessa investigação, pretende-se averiguar quais as implicações pela demanda da internacionalização no desenvolvimento institucional e profissional docente. Como o profissional docente, mediante este cenário, percebe a construção do seu fazer docente-pesquisador.

Na conjuntura institucional, em que o docente ensina, pesquisa, faz extensão, está gestor e, ainda, produtor intelectual, é importante compreender como ele se apresenta e reage à reflexão sobre sua autonomia e seu saber ensinar em termos qualitativos e não somente voltado para a mecanização da produção intelectual fruto de análise da perspectiva de avaliação da pós-graduação pela agência reguladora.

A mecanização da produção intelectual, a qual reduz a criatividade e autonomia docente é apontada por Boaventura Souza Santos (2011, p. 11) como sendo “Tratava-se de uma atuação ao sabor das pressões (reativa), com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de médio e longo prazo (imediatista)”.

Mesmo diante do cenário mecanicista da produtividade acadêmica e ausência de perspectiva para o desenvolvimento profissional, encontra-se em Da Cunha (2008) um horizonte de realização:

Os desafios contemporâneos para a universidade são muitos e podem surgir em formas alternativas na sua constituição. Não podemos, portanto, nos alijar da especificidade da natureza universitária, que assume a formação profissional em espaços valorativos com capacidade crítica e compromisso social (p. 184).

A Universidade do Século XXI, passadas quase duas décadas, ainda carece de aprendizagem, a partir da sua experiência, da tomada de consciência e decisão, do que deve permanecer porque a tem constituído em sua qualidade acadêmica e do que necessita ruptura. Nas rupturas pode viabilizar uma nova forma de ser educação superior, a começar pelo reconhecimento de seus docentes e da importância crucial do seu desenvolvimento profissional, em um mundo que já não possui fronteiras desconhecidas ou impossíveis de conquistar.

2.4.4 Produtividade docente e produtivismo

Seguindo na temática da demanda por internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e profissional docente, se sobressai a necessidade de abordar a produtividade docente e/ou produtivismo. Há uma linha tênue entre estes dois elementos, o primeiro diz respeito ao resultado daquilo que se produz e o segundo, se refere à sistemática da produção. Neste estudo, propõe-se a fusão dos termos produtividade acadêmica e produtivismo, em **produtivismo acadêmico**, o qual é referido ao longo deste estudo.

A origem do produtivismo acadêmico se deu nos Estados Unidos em meados de 1950 e ficou conhecido pela expressão “*publish or perish*” (publicar ou perecer), indicando aos docentes pesquisadores que, se não atendessem às exigências dos órgãos regulatórios, seguindo critérios quantitativos, as suas carreiras seriam inviabilizadas (BIANCHETTI; ZUIN, 2015, p. 726).

No caso brasileiro, o produtivismo acadêmico está ligado mais efetivamente ao sistema de avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela CAPES, impondo critérios quantitativos de controle da produção acadêmica. Nesse contexto, os docentes pesquisadores assumem maior carga de trabalho, não somente pela dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão e, por vezes, à gestão; e sempre à produção científica.

A expressão “produtivismo acadêmico” foi divulgada no Brasil após a publicação de uma lista de renomados docentes pesquisadores da USP, na edição de domingo, 22 de fevereiro de 1988, no Jornal Folha de São Paulo, cujos nomes foram divulgados pela Reitoria, pois não haviam “produzido” no biênio 1985-1986. A então conhecida “lista dos improdutivos” foi a debate público no próprio jornal, veiculando os nomes de nada menos que Marilena Chauí, José Arthur Giannotti, Francisco Weffort, Walter Colli, Maria Tereza Leme Fleury, Modesto Carvalhosa, Rui Affonso, Florestan Fernandes, entre tantos outros (SCHMIDT, 2011; DOMINGUES, 2013).

Por outro lado, Santos (1999), afirma que “desde o século XIX a universidade pretende ser um lugar por excelência da produção de conhecimento científico. Não admira, pois, que a sua reputação seja tradicionalmente medida pela sua produtividade no domínio da investigação” (p. 173).

O volume de trabalho do produtivismo acadêmico, pois, atende também às necessidades institucionais, de utilização da produção docente, por meio do incremento da avaliação institucional e, como consequência, o aumento de sua matriz de distribuição de recursos. Em acréscimo, a Universidade atinge uma melhoria no cenário nacional e

internacional. Porém, a relação entre estas necessidades e o suporte à autonomia de produção docente qualificada é muito tênue. É comum verificar os docentes pesquisadores mais assoberbados na correria diuturna entre a graduação e a pós-graduação, a extensão, a pesquisa e, repetidas vezes, nas atividades de gestão direta ou na participação em instâncias colegiadas. O produtor acadêmico é quase sempre um maratonista assoberbado de compromissos e tarefas.

Aqui se trata da sobrevivência das Universidades por meio da avaliação regulatória do sistema e da exigência aos docentes pesquisadores e discentes da pós-graduação, com relação à produção acadêmica. Este estudo traz uma oportunidade de reflexão sobre a desenfreada crise instituída pelo produtivismo acadêmico na comunidade universitária, por meio de um fragmento do texto escrito pelo Professor da UFSM, Renato Santos de Souza (2014), não paginado, publicado no E-Book “Lia, mas não escrevia”¹⁷.

A atual Normose¹⁸ acadêmica se deve à meritocracia produtivista implantada nas universidades, cujos instrumentos, no Brasil, para garantir a disciplina e esta doentia normalidade são os sistemas de avaliação de pesquisadores e programas de pós-graduação, capitaneados principalmente pela CAPES e CNPq.

Observa-se uma grande preocupação com a exigência produtivista acadêmica, preconizada pela CAPES, por meio da avaliação e qualificação da produção científica dos docentes pesquisadores. Neste sentido, infere-se que esta avaliação, no tocante à internacionalização, substitui “[...] o atual paradigma institucional da universidade por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas, tanto as Universidades Públicas, como as privadas, o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade” (SANTOS, 2011, p. 30-31).

Ainda, com Santos (2011), compreende-se a inculcação ideológica que se serve de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública, para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria. Portando, esta situação causa certo desconforto entre os docentes pesquisadores, os quais, pouco a pouco vão se tornando distantes da criatividade e de um novo pensar para as universidades.

O entrelaçamento conceitual traz a estranha sensação de que se participa de um jogo cujas regras, são impostas ou vão modificando-se indiscriminadamente, incidindo sempre

¹⁷ Renato Santos de Souza, publicado no E-Book: NASCIMENTO, L. F. M. (Org.). Lia, mas não escrevia (livro eletrônico): contos, crônicas e poesias. Porto Alegre: LFM do Nascimento, 2014.

¹⁸ Segundo Pierre Weil, educador e psicólogo francês, a “normose” pode ser definida como um conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir, que são aprovados por consenso ou por maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e morte. (SOUZA, 2014).

muito mais no docente pesquisador, este sujeito que produz em série não mais para publicizar e compartilhar o conhecimento produzido, mas para dar conta das exigências do sistema regulatório, cuja instabilidade gera um território movediço também para o coletivo dos PPG.

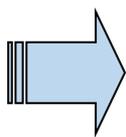
De que ambiência se trata, senão daquela, cujas condições de desenvolvimento profissional não são dadas ao docente? O que se pode depreender disto nos achados desta pesquisa que serão apresentados e discutidos no cerne desta Tese? Qual internacionalização capaz de partilhar também as dificuldades e obstáculos do caminho?

3 A CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLO NA PESQUISA QUALIQUANTITATIVA EM EDUCAÇÃO

3.1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

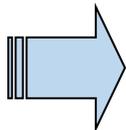
Este capítulo ocupa uma posição central na estruturação desta Tese, tendo em vista descrever o processo metodológico em que a pesquisa foi construída, narrando as diferentes etapas, desde a escolha temática, elementos da pesquisa, escolha teórico-metodológica, contexto e protagonistas, processamento das informações qualitativas e quantitativas (recolhida, triangulação e análise textual).

Retomando o tema já anunciado da Tese, sinaliza-se o núcleo temático central:



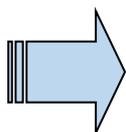
A avaliação da pós-graduação da UFSM na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente.

Consequentemente, buscaram-se caminhos para responder à seguinte questão de pesquisa:



Como a avaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da UFSM, na perspectiva da internacionalização, produz implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente?

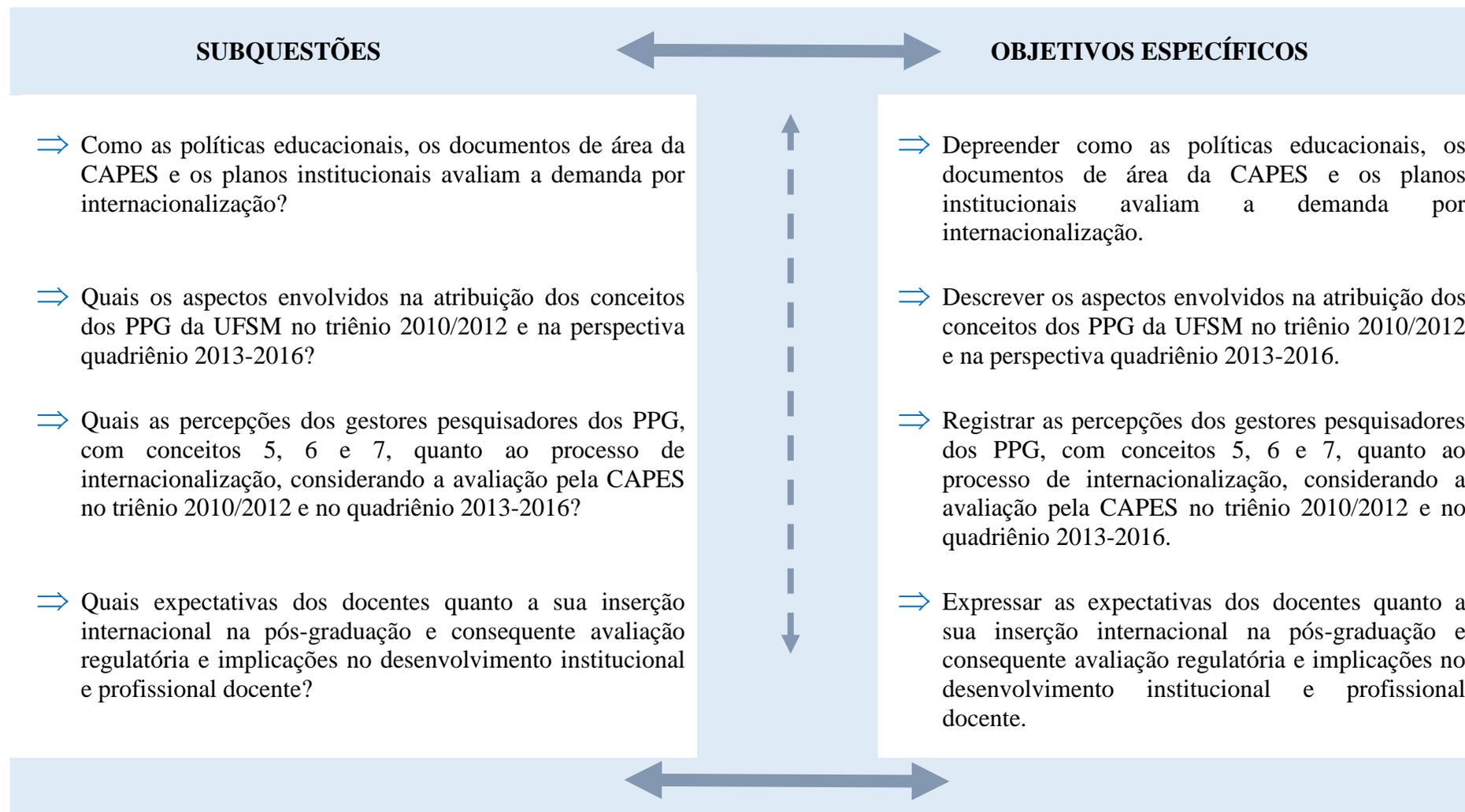
Pontuada a questão de pesquisa, o objetivo geral foi:



Analisar o contexto e a perspectiva da internacionalização e do desenvolvimento profissional docente na mudança dos conceitos dos Programas de Pós-Graduação da UFSM avaliados pela CAPES com conceito 5, 6 e 7.

A seguir, são apresentadas as subquestões e os objetivos específicos que balizaram o processo de pesquisa desde o início à elaboração do relatório:

Quadro 5 – Desdobramento da questão principal e objetivo geral



3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa se deu na Universidade Federal de Santa Maria, com os Cursos de Pós-Graduação, com conceitos de 5 a 7, avaliados pela CAPES.

A Universidade Federal de Santa Maria, idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, foi criada pela Lei N. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, com a denominação de Universidade de Santa Maria, instalada solenemente em 18 de março de 1961. Sua federalização ocorreu em 20 de agosto de 1965, pela Lei N. 4.759/65. Sendo a universidade a primeira instituição federal de ensino a ser criada no interior, fora de uma capital brasileira, tornando-se um marco significativo no processo de interiorização da educação superior pública no Brasil e, com este ato, contribuindo para que o Rio Grande do Sul fosse o primeiro Estado da Federação com duas universidades federais.

Segundo Mariano da Rocha, o idealizador da UFSM:

A Nova Universidade, além de transmitir a cada geração os conhecimentos acumulados no passado, tem outra e transcendente finalidade, qual seja a de desencadear o progresso desvendando novos horizontes (...). Assim deve ser ela um corpo estranho na coletividade, mas uma de suas mais atuantes parcelas (MARIANO DA ROCHA, 1962, p. 10).

A UFSM tem por missão “Construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável” e, como visão, “ser reconhecida como uma instituição de excelência na construção e difusão do conhecimento, comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de modo inovador e sustentável” (PDI 2016-2026).

Observamos que a UFSM a partir de sua fundação torna-se comprometida com o desenvolvimento econômico, social local e regional, mas tendo iniciativas inovadoras e internacionalizadas com participações de professores estrangeiros ministrando aulas em seus primeiros cursos de graduação, assim como convênios e mobilidades acadêmicas.

A seguir, apresentamos o depoimento realizado a nosso convite, da Professora Titular Eugenia Maria Mariano da Rocha Barrichello, filha do fundador da UFSM, corroborando com a ideia de que a UFSM já nasceu inovadora e internacionalizada. A Professora Eugenia é docente do Departamento de Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em comunicação da UFSM:

A UFSM E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

A inovação e a ousadia intelectual estiveram presentes desde as primeiras ações da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. O projeto da UFSM foi inovador à época de sua instalação, no limiar da década de 1960, e a ação de inovar se constitui hoje em uma faceta da identidade da UFSM pela qual a Instituição é reconhecida no Brasil e no mundo.

Como pesquisadora do tema, posso afirmar que a inovação e a internacionalização estão presentes nas bases fundadoras da UFSM e podem ser constatadas em seu planejamento. Segundo o Reitor-Fundador, Prof. José Mariano da Rocha Filho: “a preocupação constante em compor um corpo de cientistas e tecnólogos, o mais amplo e capacitado possível, deve ser um dos objetivos máximos da nação. Daí a necessidade de criar mais centros de estudo, pois não podemos esperar que o saber e a técnica de que necessitamos surjam como meros efeitos, de uma industrialização apressada, que não tenha como base o sólido desenvolvimento das forças de produção. Jamais poderemos superar a condição de país subdesenvolvido se não dermos a importância que merecem as universidades” (MARIANO DA ROCHA FILHO, 1962, p. 22).

No funcionamento das primeiras faculdades, antes mesmo da criação da Universidade, em 1960, já eram visíveis traços inovadores como a implantação do primeiro circuito fechado de televisão com finalidades educativas nas Faculdades de Medicina e Farmácia e a aquisição de um microscópio eletrônico. Essas ações, datadas de 1958, foram pioneiras no Brasil e na América Latina.

Em 1959, chegaram à Santa Maria os professores austríacos Richard Wasicky, Mariana Wasicky e Richard Joachimovitz, ex-professores da Universidade de Viena, para lecionar nas faculdades de Farmácia e Medicina.

Na sua primeira década de existência, a Universidade já possuía inúmeros convênios e intercâmbios com universidades européias e americanas: Universidade Rural de Viena – Áustria, cujo representante internacional era o Prof. Walter L. Kubiena; Universidade de Munique – Alemanha, Prof. Gerhard Weber; Universidade de Bonn – Alemanha, Prof. Moser e Prof. Dierchel; Universidade de Kansas - EUA, Prof. Kennet Deemer; Universidade de Halle – Alemanha, Prof. Rudolph Hund; Universidade de Paris – França, Prof. Roger Schaeter, membro da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a

Cultura - UNESCO e assessor da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação - FAO.

Em 1961 vieram para UFSM os professores Arthur e Anna Primavesi, também austríacos, provenientes da Universidade Rural de Viena, responsáveis pela instalação do inovador Instituto de Solos e da instalação de um dos primeiros programas de Pós-Graduação da UFSM, o de Biodinâmica e Produtividade do Solo, criado em 1972.

Em 1965, esteve na UFSM o Professor Herbert Franz, diretor do Instituto de Pesquisas do Solo da Universidade de Viena e Diretor do Departamento de Sociologia do Solo da UNESCO. Em março de 1966 chegou à UFSM o Professor José Barbas Guerra, técnico da FAO e Chefe do Departamento de Forragens e Melhoramentos de Plantas de Elvas, Portugal, que lecionou na UFSM por um ano por conta da FAO.

Também em 1965 foi realizado o Concurso Nacional de Piano sobre obras do compositor Heitor Villa Lobos, com a presença da viúva do compositor brasileiro e ao qual acorreram participantes de todo o País. Em 1966, o arquiteto Alberto Mendoza, da Universidade de Honduras, estudioso de projetos de universidades comunicou em correspondência à Reitoria da UFSM, que apenas duas universidades brasileiras seriam incluídas no projeto de uma universidade para o mundo: a UFSM e a Universidade de Brasília (UnB). Em 1966 foi firmado convênio com a Universidade Mayor de San Marcos, com sede em Lima, Peru, através do Prof. Luiz Alberto Sanchez, estipulando bolsas de estudos para os estudantes e intercâmbio de professores.

Em abril de 1966 esteve na UFSM o Professor Ronald Feterson, Diretor Executivo do Plano Mundial de Forragens da Organização das Nações Unidas (FAO- ONU). No mesmo ano, também ministrando cursos na UFSM, o Prof. Richard Kuhn, da Universidade de Heidelberg, Alemanha, e prêmio Nobel de Química. Em 1967 foi assinado um convênio entre a Universidade de Sofia, Japão e a UFSM.

Em 1967 foi realizado o primeiro encontro de reitores brasileiros e alemães na UFSM, com o tema “As bases para um intercâmbio efetivo entre as universidades brasileiras e alemãs”, quando foi estipulado em um documento final as bases do relacionamento entre as universidades do Brasil e da Alemanha: 1º) As universidades de ambos os países, através de seus respectivos Conselhos de Reitores, informar-se-ão mutuamente sobre os planejamentos estruturais empreendidos; 2º) Cada Conselho, para solução de problemas vinculados à

reestruturação, buscará inspiração nas soluções, por ventura, já encontradas pelo outro; 3º) Os Conselhos comprometem-se a se encontrar, na medida do possível, em intervalos regulares para deliberações conjuntas, a fim de continuar reforçando os contatos pessoais dos reitores de ambos os países.

Ainda em 1967, a UFSM foi sede do Primeiro Simpósio Nacional sobre Gondwana, quando recebeu os professores Alfred Romer, Diretor do Museu de Anatomia Comparada da Universidade de Harvard – EUA; Edwin Colbert, curador da Seção de Vertebrados do Museu da Universidade de Nova Iorque - EUA e catedrático de Paleontologia da Universidade de Columbia – EUA; e Pamela Robson, da Universidade de Londres e do Museu Britânico de História Natural.

Em 1968, promovido pelo Instituto de Solos e Culturas da UFSM e patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), foi realizado o II Congresso Latino-Americano de Biologia do Solo, com abertura proferida pelo professor Julio Garrido, Diretor do Centro Regional da UNESCO para o Fomento da Ciência na América Latina. Durante o Congresso foi firmado um convênio entre a UFSM e a Universidade de Buenos Aires - Argentina, representada pelos professores J.S. Soriano e J. Molino. Ainda em 1968, esteve em Santa Maria o Prof. Frank Tiller, Diretor do Centro de Estudos de Ensino Superior da América Latina e titular da Faculdade de Engenharia da Universidade de Houston, Texas - EUA.

Segundo José Mariano da Rocha Filho “caso não nos empenhemos no desenvolvimento de verdadeiros centros universitários de ensino e de pesquisas, o desenvolvimento industrial nos levará, paradoxalmente, ao aumento de nossa dependência aos países mais desenvolvidos. E de nada adiantará um rápido desenvolvimento industrial se dependermos de técnicos estrangeiros para movimentar nossas usinas, nossas fábricas e não criarmos por um trabalho fecundo a riqueza baseada no solo” (MARIANO DA ROCHA FILHO, 1962, p. 22).

O aumento na quantidade de cursos e alunos, ocorrido no final da década de 1960 e início dos anos de 1970, foi acompanhado por uma busca intensiva de qualidade, através do estabelecimento de convênios internacionais que promovessem a capacitação dos corpos docente e discente da UFSM. Esses convênios permitiram o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

Em 1968 foi assinado o convênio com a Organização dos Estados Americanos (OEA) que permitiu o início das atividades da Faculdade Interamericana de Educação. A proposta foi feita por José Mariano da Rocha Filho, em Maracay, Venezuela, durante a V Conferência do Conselho Interamericano de Cultura e propunha a integração das Américas por meio da Educação.

O Projeto “Osvaldo Aranha”, implantado em 1969, por intermédio de um convênio entre UFSM e Organização das Nações Unidas, ONU, teve papel relevante no processo de integração da UFSM e da sua área geoeeducacional com a comunidade científica internacional. A UFSM destacava-se pela sua capacidade de inovar e pelas suas propostas que procuravam adequar estas inovações à realidade brasileira.

Em 1971, liderando movimentos educacionais não só no Brasil como na América Latina, através da presidência do Grupo Universitário Latino-americano para Reforma e Aperfeiçoamento do Ensino (GULERPE), a UFSM recebeu os reitores latino-americanos para um encontro realizado em Santa Maria, evidenciando que seu modelo de atuação não só havia ultrapassado as fronteiras do Brasil, mas tipificava a UFSM como uma Universidade que já nasceu com relacionamentos internacionais, tanto em âmbito latino-americano como mundial.

Retomando o contexto da pesquisa, descrevemos, a seguir, a atual estrutura institucional estabelecida na constituição de doze Unidades Universitárias, duas Unidades de Ensino Técnico e Tecnológico e uma Unidade de Educação Básica.

As Unidades da UFSM são (Histórico das Unidades APÊNDICE E):

- Universitárias- Centro de Artes e Letras/CAL; Centro de Ciências Naturais e Exatas/CCNE; Centro de Ciências Rurais/CCR; Centro de Ciências Sociais e Humanas/CCSH; Centro de Educação/CE; Centro de Tecnologia/CT; Centro de Educação Física e Deporto/CEFD; Campus da Universidade Federal de Santa Maria em Cachoeira do Sul; Campus de Palmeira das Missões (Outubro de 2015); Campus da Universidade Federal de Santa Maria – Frederico Westphalen (Fevereiro/2016-UFSM – FW); e, Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM/UESSM, em Silveira Martins, que no dia 05 de outubro foi extinta pela Resolução 004/2017 e, atualmente, foi criado, pela resolução 015/2017, o

Espaço multidisciplinar de pesquisa e extensão da UFSM, – Silveira Martins, com a finalidade de atender projetos de todas as áreas da instituição

- Unidade de Ensino Técnico e Tecnológico: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/CTISM; Colégio Político da UFSM; e,

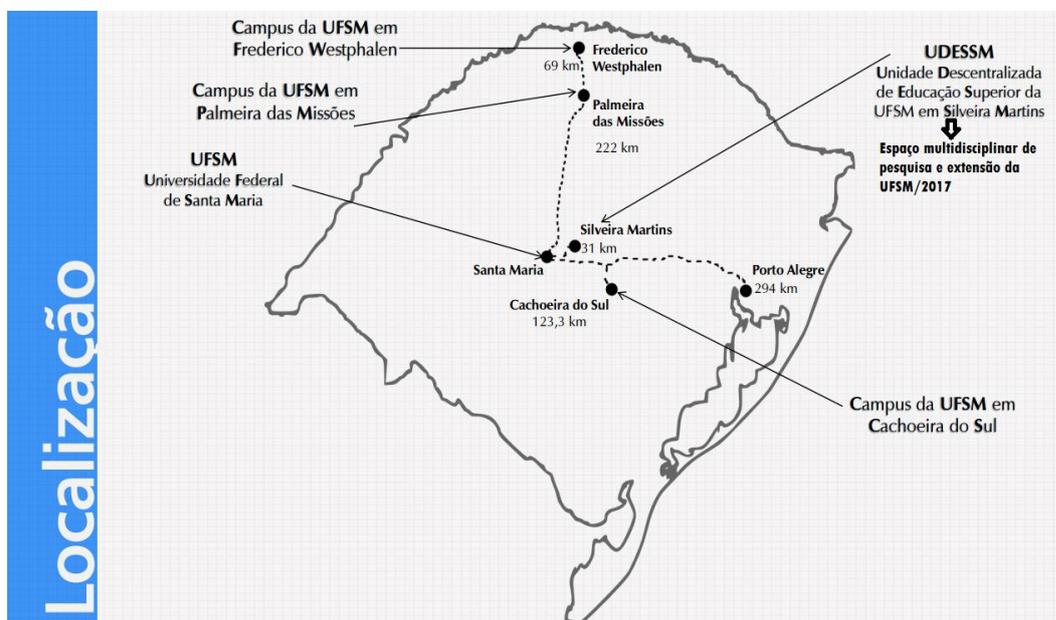
- Unidade de Ensino Básico: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

Com o propósito de apresentar com mais profundidade a estrutura da UFSM, mostraremos a seguir o histórico das suas Unidades de Ensino e a nova estrutura da UDESSM, sendo a fonte baseada nas homepages destas unidades:

Com base nos dados no portal de indicadores/2015, a UFSM oferece 115 cursos presenciais e 9 cursos a distância na graduação; ainda oferece 35 cursos presenciais (Ensino Médio – 9: Pós-Médio – 25) e 11 cursos a distância (Básico –FIC – 2 e Técnico – 9) e 9 cursos a distância.

A seguir, na figura 4, apresentamos o mapa de localização dos Campi da UFSM.

Figura 4 – Localização dos Campi da UFSM



Fonte: PROPLAN/UFSM.

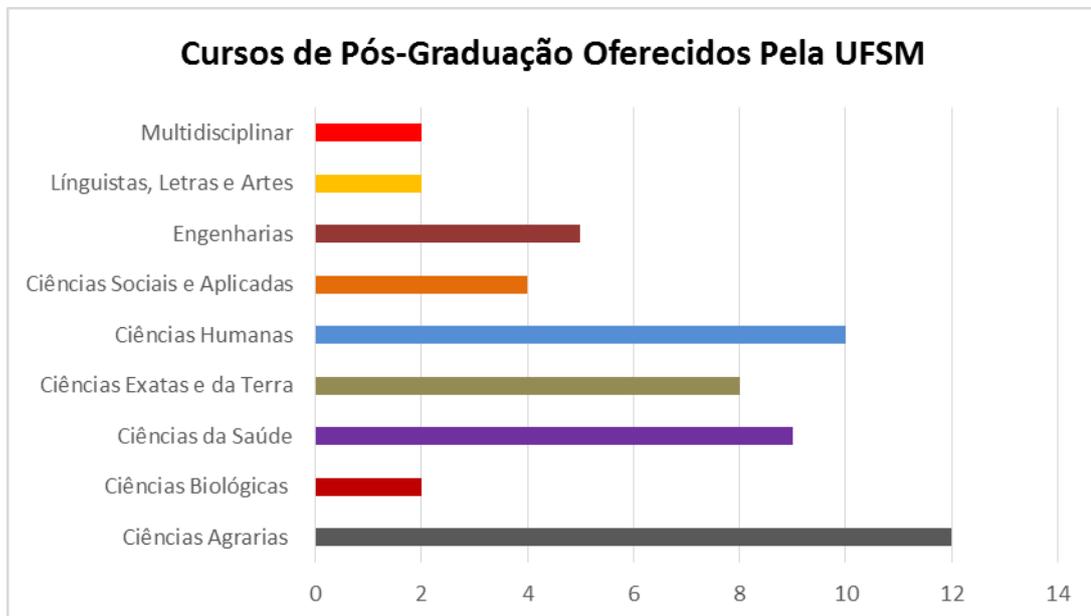
No caso da pós-graduação, foco central da pesquisa, teve o seu início na UFSM em 1970, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Organização dos Estados

Americanos (OEA), quando foi criado o Curso de Pós-graduação em Educação, em nível de mestrado, diga-se de passagem, o primeiro curso de Mestrado em Educação do Brasil. Este curso foi executado e organizado pela UFSM em parceria com o Departamento de Assuntos Educacionais da OEA, tendo como tema central o estudo do currículo do Ensino Médio em sua dupla dimensão, técnica e prática. O mestrado era destinado a professores especializados em Educação e visava o estudo e a pesquisa dos problemas do Ensino Médio na América Latina, assim como: a aquisição de informações sobre o ensino; a interpretação, análise e elaboração de currículos; a difusão de uma mentalidade experimental na área de Educação e a promoção do intercâmbio entre vários sistemas educacionais dos países americanos (GUTERRES, 2011).

Atualmente, a UFSM, na pós-graduação oferece 93 cursos presenciais (Especialização - 12; Mestrado - 52 e Doutorado - 29) e nove cursos à distância.

A seguir, na figura 5, mostramos uma representação gráfica dos Cursos de mestrado/doutorado por áreas de conhecimento.

Figura 5 – Programas/Cursos de Pós-Graduação por áreas



Fonte: (AUTORA, 2016).

Apresentamos, a seguir, os Programas de Pós-Graduação (Histórico dos PPG APÊNDICE F) que compõem as áreas demonstradas no gráfico acima exposto:

- Multidisciplinar: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Mestrado e Doutorado Acadêmico - (Convênio UFRGS – UFSM – FURG); e, Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural – Mestrado Profissionalizante;
- Linguística, Letras e Artes: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Mestrado Acadêmico; e, Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado e Doutorado Acadêmico;
- Engenharias: Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil – Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica - Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Engenharia De Processos - Mestrado e Doutorado Acadêmico; e, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – Mestrado Acadêmico;
- Ciências Sociais e Aplicadas: Programa de Pós-Graduação em Administração – Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Economia e Desenvolvimento - Mestrado Acadêmico; e, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas – Mestrado Profissional;
- Ciências Humanas: Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado e Doutorado Acadêmico - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional – PROFHISTÓRIA; Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Comunicação – Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional; Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Acadêmico; e, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – Mestrado Profissional;
- Ciências Exatas e da Terra: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Física – Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-

Graduação em Geografia e Geociências - Mestrado e Doutorado Acadêmico – Programa de Pós-Graduação em Matemática – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT – Mestrado Profissional; e, Programa de Pós-Graduação em Química – Mestrado e Doutorado Acadêmico;

- Ciências da Saúde: Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana – Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde – Mestrado Profissional; Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas - Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Ciências Odontológicas - Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Farmacologia – Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Gerontologia – Mestrado Acadêmico; e, Programa de Pós-Graduação em Reabilitação Funcional – Mestrado Acadêmico;
- Ciências Biológicas: Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Animal - Mestrado e Doutorado Acadêmico; e, Programa de Pós-Graduação Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica - Mestrado e Doutorado Acadêmico;
- Ciências Agrárias: Programa de Pós-Graduação em Agricultura de Precisão – Mestrado Profissional; Programa de Pós-Graduação em Agronegócio – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Agronomia – Mestrado e Doutorado; Programa de Pós-Graduação em Agronomia - Agricultura e Ambiente – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Agrobiologia – Mestrado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo – Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia dos Alimentos – Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-graduação em Engenharia Agrícola - Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Engenharia Florestal - Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural - Mestrado e Doutorado Acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Medicina Veterinária - Mestrado e Doutorado Acadêmico; e, Programa de Pós-Graduação em Zootecnia – Mestrado e Doutorado Acadêmico.

O recorte do estudo aqui proposto está centrado nos Programas de Pós-Graduação avaliados pela CAPES, com conceitos 5, 6 e 7. Destacamos que a escolha dos PPG com conceito 5 está relacionada com a perspectiva de seu fortalecimento, da sua consolidação, de sua internacionalização e pela autora ter desenvolvido a sua pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (conceito 5 e expectativa de manutenção de conceito, após solicitação de consideração a CAPES). No caso da escolha dos PPG conceitos 6 e 7 foi no contexto da sua consolidação como programas de excelência.

3.3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O percurso teórico-metodológico da pesquisa e consequente elaboração desta Tese levaram em conta as peculiaridades envolvidas na experiência com os processos de internacionalização da pós-graduação em cenários acadêmicos diversos (PPG) de um mesmo contexto institucional (UFSM). Em consequência, a busca por um tipo de pesquisa no âmbito do que é peculiar à pesquisa nas ciências humanas e na educação conduziu à configuração de um **Estudo de Caso Múltiplo** (YIN, 2005), de natureza **qualiquantitativa** (CRESWELL, 2007).

Entendeu-se que cada um dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, pertencentes a áreas específicas do conhecimento, deveria ser estudado em sua singularidade: a ambiência, os protagonistas docentes e gestores pesquisadores, os documentos do Programa, a forma como interagem e se relacionam na perspectiva da internacionalização e da relação com a Instituição e com o seu desenvolvimento profissional como professor pesquisador. Por outro lado, a triangulação dessas informações singulares levou à visão de conjunto, de identidade comum, porque imersos na mesma Instituição e sujeitos a mesma avaliação regulatória e demanda de políticas públicas.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), o estudo de um caso é, ao mesmo tempo, descritivo e exploratório, aproximando-se do fenômeno para familiarizar-se com o campo de estudo e com os sujeitos. Assim, este estudo de caso múltiplo cotejou informações importantes que descrevem o contexto, sujeitos e processos vivenciados em PPG de altos estratos, permitindo a inserção na instituição para compreendê-la com maior precisão.

Os resultados alcançados nos diferentes ambientes e sujeitos permitiram generalizações e dialogaram com o aporte teórico. Os procedimentos da pesquisa trabalharam um conjunto de informações de cada Programa e ao mesmo tempo conduziram ao

entrelaçamento com o todo, mediante inferências válidas, tanto por recorrência no conjunto quanto por singularidade de casos.

Nesta pesquisa, o fenômeno contemporâneo, objeto do estudo de caso, é representado pela demanda por internacionalização no processo avaliativo da CAPES aos Programas de Pós-Graduação do Brasil. Por outro lado, a referência que definiu os limites entre o fenômeno e o contexto encontra-se nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, respeitando-se as particularidades, por meio da qual se exploram as dinâmicas, as percepções e expectativas que estão envolvidas em cada ambiência.

Considerando o enfoque quali quantitativo impresso no Estudo de Caso Múltiplo, a busca pelas informações abrangeu dados qualitativos e quantitativos, refinando os resultados que permitiriam responder à questão principal e subquestões da pesquisa.

Os **dados qualitativos** decorreram dos seguintes elementos:

- a. respostas particulares às questões abertas do questionário respondido por cento e um (101) dos duzentos e oitenta e oito (288) docentes pesquisadores dos PPG da UFSM com conceitos 5, 6 e 7, avaliados pela CAPES, representando 35,06 % do universo pesquisado;
- b. nas narrativas oriundas das entrevistas realizadas com a totalidade (100%) dos gestores pesquisadores do universo pesquisado (12 sujeitos);
- c. no relatório analítico da pesquisa documental nas políticas públicas e institucionais de internacionalização, documentos de área¹⁹ e fichas de avaliação²⁰ da capes.

Os **dados quantitativos** foram buscados em índices apontados pelas Políticas Governamentais e Internas de Internacionalização e na responsividade às perguntas de múltipla escolha do questionário exploratório, tratados estatisticamente, os quais estão descritos adiante.

A pesquisa caracterizou-se como quali quantitativa porque as informações resultaram, tanto do questionário, quanto das entrevistas narrativas e do estudo bibliográfico e documental. Essas informações e dados foram processados de acordo com a sua característica, por meio de análise estatística (questionários e índices), análise documental e bibliográfica

¹⁹ Os documentos de área são as diretrizes de avaliação propostas pela CAPES para a apreciação de cada área do conhecimento. Essas áreas de conhecimentos estão classificadas e hierarquizadas em quatro níveis: grande área, área, subárea e especialidades, abrangendo do mais geral ao mais específico.

²⁰ As fichas de avaliação são as informações inseridas, pelos gestores dos Programas de Pós-Graduação no Sistema Plataforma Sucupira. Também o relatório gerado após a avaliação pela CAPES, onde estas indicam os pontos sensíveis que exigem atenção para melhoria do Programa.

(estudo sistematizado dos documentos e da bibliografia que sustenta o aporte teórico) e Análise Textual Discursiva – ATD, a qual nos apoia na descrição e interpretação dos sentidos e significados das narrativas a partir de um referido corpus²¹.

Esta convergência de dados que constituem o corpus da pesquisa confirma o suposto por Creswell (2007), sobre a viabilidade de envolver dados qualitativos e quantitativos, coletados e analisados para estudar o fenômeno em um único trabalho analítico. Além de ter envolvido levantamentos, mapeamentos de ações e estratégias junto aos sujeitos, tratando, também, de uma análise aprofundada com o intuito de compreender as subjetividades dos docentes e gestores pesquisadores envolvido no estudo.

As informações e dados como elementos (matéria-prima), ao serem triangulados, se fundiram e se complementaram na configuração do corpus, se auto-organizando a partir do que se pressupôs a compreensão analítico-reflexiva das implicações da demanda por internacionalização no desenvolvimento institucional e profissional docente. Este cotejamento e triangulação de todas as informações, qualitativas e quantitativas, imprimiram consistência e fidedignidade ao corpus da pesquisa, apresentando o panorama da internacionalização da pós-graduação na UFSM.

3.4 PRINCÍPIOS ESTRATÉGICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

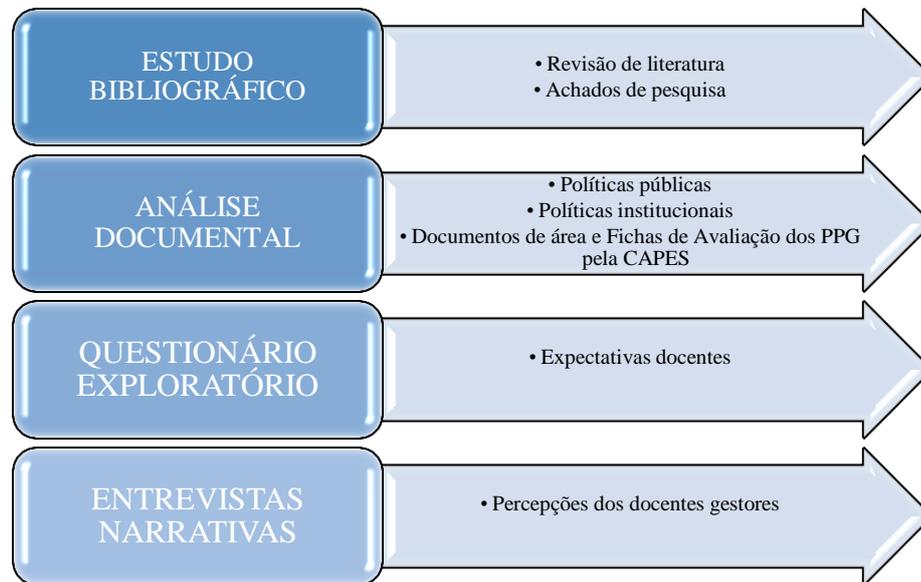
O estudo de caso múltiplo foi conduzido por um princípio estratégico de utilização de diferentes procedimentos metodológicos e instrumentos de recolha e tratamento de informações/dados:

- ⇒ estudo bibliográfico, processado por meio de análise sistemática (SEVERINO, 2007);
- ⇒ análise documental, processado por meio de análise sistemática (SEVERINO, 2007);
- ⇒ questionário exploratório dirigido aos docentes, cujas respostas foram processadas, gerando dados quantitativos e qualitativos, pelo IBM® SPSS (Versão 22.0);
- ⇒ entrevistas narrativas com os gestores de programas, transcritas e aprovadas/complementadas pelos sujeitos, analisadas pela ATD (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2014).

²¹ Moraes e Galiazzi (2014) denominam de *corpus* da pesquisa as informações coletadas, ou seja, a matéria-prima da pesquisa.

A figura 6, a seguir, esclarece visualmente o fluxo das estratégias metodológicas e fluxo das informações:

Figura 6 – Estratégias metodológicas e fluxo das informações



Fonte: (AUTORA, 2017).

Articulando o planejamento ao desenvolvimento da pesquisa, a seguir será descrito cada procedimento metodológico, suas estratégias de busca e processamento metodológico das informações.

3.5 ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

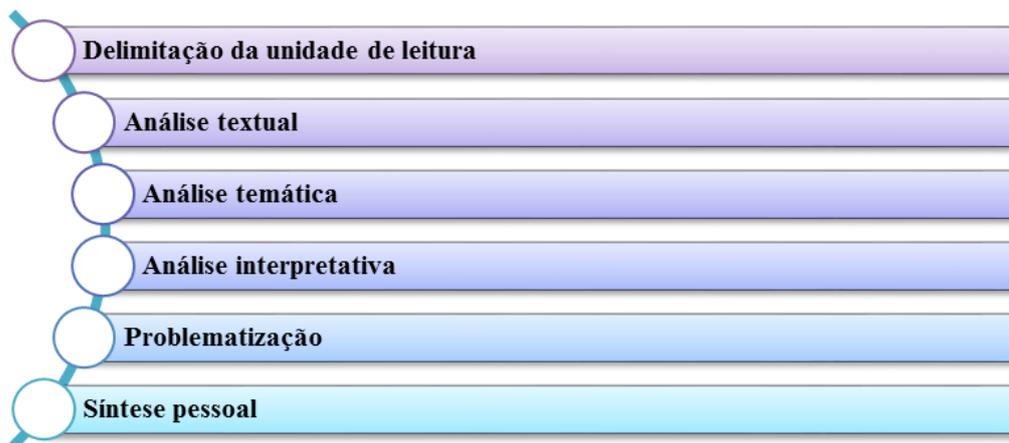
O estudo Bibliográfico seguiu os métodos da pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Gil (2008), “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. O mesmo foi desenvolvido em um modelo de revisão sistemática dos achados de pesquisa no estado atual do conhecimento publicizado nos repositórios escolhidos (Banco de Teses/Dissertações da CAPES e BDTD) e da literatura selecionada para a construção do corpus teórico-metodológico, base do conhecimento científico no contexto acadêmico. Este tipo de pesquisa, de acordo com Severino (2007) é:

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e

devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (p. 122).

Na figura 7, a seguir, encontram-se as diretrizes propostas por Severino (2007) para a leitura, análise e interpretação de textos.

Figura 7 – Diretrizes para estudo bibliográfico, propostas por Severino (2007)



Fonte: (AUTORA, 2017).

O autor supracitado (Ibidem, p. 49-66) propõe que se desenvolva um estudo sistemático em etapas, pois assim, uma vez concluída a análise de uma unidade, passa-se à seguinte, sempre produzindo uma síntese mediante o que foi analisado. Esses passos vão crescendo em complexidade, como método de leitura analítica, favorecendo a compreensão e interpretação crítica dos textos.

Faz-se necessário preparar o texto, identificar a sua estrutura (análise textual), compreender o tema central e as ideias secundárias (análise temática), interpretar o texto em relação à vida e obra do autor e também em seu contexto cultural, histórico, teórico (análise interpretativa), discutir o texto (problematização, significando o levantamento de problemas para a discussão) e reelaborar a mensagem com reflexão pessoal (síntese, expressando na escrita o nosso entendimento do texto).

Esses passos contribuíram para a apreensão do sentido e significado, tanto dos achados de pesquisa quanto das fontes bibliográficas selecionadas e também na elaboração da síntese que constituiu o corpus da pesquisa.

A acessibilidade aos achados de pesquisas, abrangendo o período de 2012 a 2017 (últimos cinco anos) deu-se em meios digitais, facilitando a busca nos repositórios escolhidos para a realização do levantamento dos descritores: o Banco de Teses/Dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - da CAPES, disponível em <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html> e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), disponível em <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>, procurando encontrar pesquisas que pudessem aportar e abranger o conhecimento da temática proposta, por meio de descritores de busca que em seguida foram entrelaçados ao campo conceitual, gerando ideias-força na trama entre o estado da arte/do conhecimento e o aporte teórico.

O estudo bibliográfico permitiu o rigor teórico-metodológico, base do conhecimento científico produzido no contexto acadêmico. Como estudo sistemático, a leitura foi realizada nas etapas sugeridas por Severino (2007): (1) preparação do texto; (2) análise da sua estrutura textual; (3) análise do tema central e ideias secundárias; (4) análise interpretativa do conjunto textual; (5) problematização de pontos para a discussão e (6) reelaboração em processo reflexivo, pontuando aproximações/distanciamentos temáticos (7) síntese, expressando o entendimento do texto. Esses passos contribuíram para a apreensão do sentido e significado dos achados selecionados para análise e na elaboração do corpus da pesquisa.

Os resultados da pesquisa bibliográfica permeiam o corpus da pesquisa, incidindo com maior força no capítulo 2, onde se apresentou o estado da arte/do conhecimento e o entrelaçamento teórico-conceitual. No capítulo 4, as estratégias de pesquisa bibliográfica representam um suporte para a pesquisa documental, embora esta apresente peculiaridades.

3.6 ANÁLISE DOCUMENTAL

Os documentos das políticas educacionais brasileiras, documentos de área e fichas de avaliação dos PPG pela CAPES e documentos institucionais constituíram as fontes de informações para a análise documental. Na figura 8 a seguir, estas fontes são ilustradas:

Figura 8 – Fontes da pesquisa documental



Fonte: (AUTORA, 2017).

A pesquisa documental apresenta, segundo Gil (2008), estreita semelhança com a pesquisa bibliográfica. No entanto, o autor faz a seguinte ressalva:

A principal diferença entre as duas é a natureza das fontes: na pesquisa bibliográfica os assuntos abordados recebem contribuições de diversos autores; na pesquisa documental, os materiais utilizados geralmente não receberam ainda um tratamento analítico (por exemplo, documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e privados: cartas pessoais, fotografias, filmes, gravações, diários, memorandos, ofícios, atas de reunião, boletins etc.) (p. 45).

Como a análise documental teve como objeto de estudo os documentos de forma geral, os quais apresentavam informações seguindo um padrão para cada assunto a ser abordado, leva-se em conta a importância dessa análise no contexto desta pesquisa, a qual permite o debruçar-se sobre documentações internas dos Programas e da Instituição e externas, como os documentos de área e fichas de avaliação da CAPES. No capítulo 4 apresenta-se os descritores de pesquisa, específicos para cada documento sobre o qual a pesquisadora se debruçou. Da mesma forma foram utilizadas matrizes de análise que geraram os quadros apresentados. Esta análise teve como foco o desenvolvimento, o fortalecimento e a demanda da internacionalização, no tocante aos programas de pós-graduação da UFSM, com conceitos cinco, seis e sete, avaliados pela CAPES.

3.7 QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

O questionário exploratório, mais do que um instrumento, representou estratégia metodológica utilizada para o levantamento de informações junto aos docentes dos Programas estudados, trazendo o conhecimento direto da realidade, com economia de tempo e permitindo, em questões abertas, a escuta das expectativas docentes quanto a sua inserção internacional na pós-graduação e consequente avaliação regulatória e implicações no desenvolvimento institucional e profissional docente.

Por meio do Questionário Exploratório, obtivemos dois tipos de achados:

- ⇒ Dados percentuais agrupados, possibilitando na análise estatística;
- ⇒ Autoanálise dos docentes, por meio das questões abertas que permitiram o seu posicionamento.

Os docentes pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação avaliados pela CAPES e com conceitos 5, 6 e 7 acessaram o questionário exploratório por meio da Plataforma Institucional, a partir do convite enviado via e-mail aos docentes, com a intenção de levantar-

se informações sobre aspectos importantes da ambiência docente, envolvendo as condições externas do contexto e da perspectiva da internacionalização na mudança dos conceitos destes Programas de Pós-Graduação e implicações objetivas, subjetivas e intersubjetivas no desenvolvimento profissional docente.

Foram enviados convites de participação para os 288 docentes dos PPG pesquisados, sendo 101 (cento e um) o total de respondentes, sendo alcançada uma amostra de 35 % do universo pesquisado. Incluem-se neste universo os doze (12) gestores pesquisadores, os quais viriam também a participar das entrevistas narrativas. Destaca-se o envolvimento dos docentes e gestores pesquisadores com a proposta desta pesquisa, o que estimulou a autora à continuidade da mesma em cada etapa proposta metodologicamente.

Na análise dos questionários aplicados, verificou-se que o maior número de docentes respondentes foram os do Programa de Pós-Graduação em Educação, obtendo um percentual de 77,7 % do total dos instrumentos respondidos. O Programa de Pós-Graduação C. Biológicas: Bioquímica Toxicológica teve o menor número de docentes participantes, obtendo um percentual de 9,3 % do total de questionários preenchidos.

A seguir, apresentaremos no quadro 6, o número de docentes, o número de respondentes e o seu percentual:

Quadro 6 – Panorama geral dos respondentes ao Questionário

PROGRAMA	CONCEITO	N.º DE DOCENTES	N.º DE RESPONDENTES	PERCENTUAL (%)
PPG em Agronomia	5	23	05	21,7
PPG em C. Biológicas: Bioquímica Toxicológica	5	32	03	9,3
PPG em Ciência do Solo	5	17	09	52,9
PPG em Comunicação	5	14	07	50,0
PPG em Distúrbios da Comunicação Humana	5	18	05	27,7
PPG em Educação	5	36	28	77,7
PPG em Educação em Ciências: Química da vida e saúde	5	20	06	30,0
PPG em Engenharia Florestal	5	19	05	26,3
PPG em Letras	5	32	08	25,0
PPG em Engenharia Elétrica	6	26	10	38,4
PPG em Química	6	37	09	24,3
PPG em Veterinária	7	24	06	25,5
TOTAL		288	101	35,06

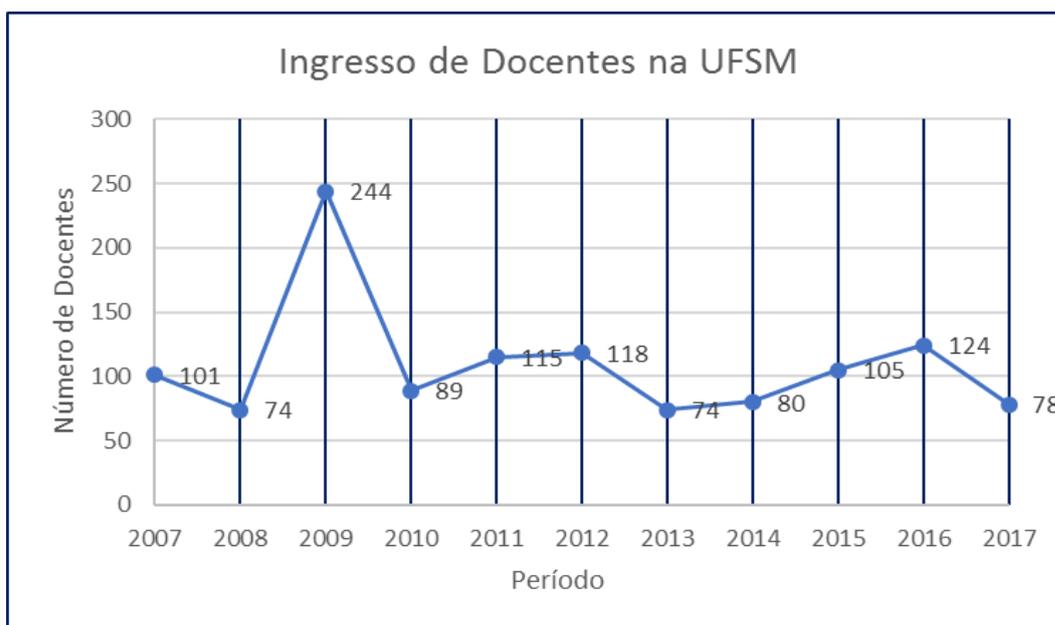
Fonte: (AUTORA, 2017).

Aprofundando-se as informações gerais sobre o universo de sujeitos que participaram desta etapa, antecipamos neste capítulo alguns resultados que caracterizam a amostra. Na questão que tratava do ano de ingresso como docente na pós-graduação *stricto sensu*, por se tratar de um número significativo de sujeitos, optou-se por analisar o ano de ingresso dos docentes em década, pois assim a demonstração seria mais clara:

- ⇒ Década de 1980, ingressaram como docente na pós-graduação 4% dos respondentes;
- ⇒ Década de 1990, ingressaram como docente na pós-graduação 20,79% dos respondentes;
- ⇒ Década de 2000, ingressaram como docentes na pós-graduação 75,24 % dos respondentes.

Com esta questão do ano ingresso do docente fica evidente a expansão e a evolução da pós-graduação ao longo dos anos. O ano de 2010 destaca-se pelo maior número de docentes na pós-graduação, que poderia ser explicado com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI nas IES, a qual agregou novos professores a UFSM.

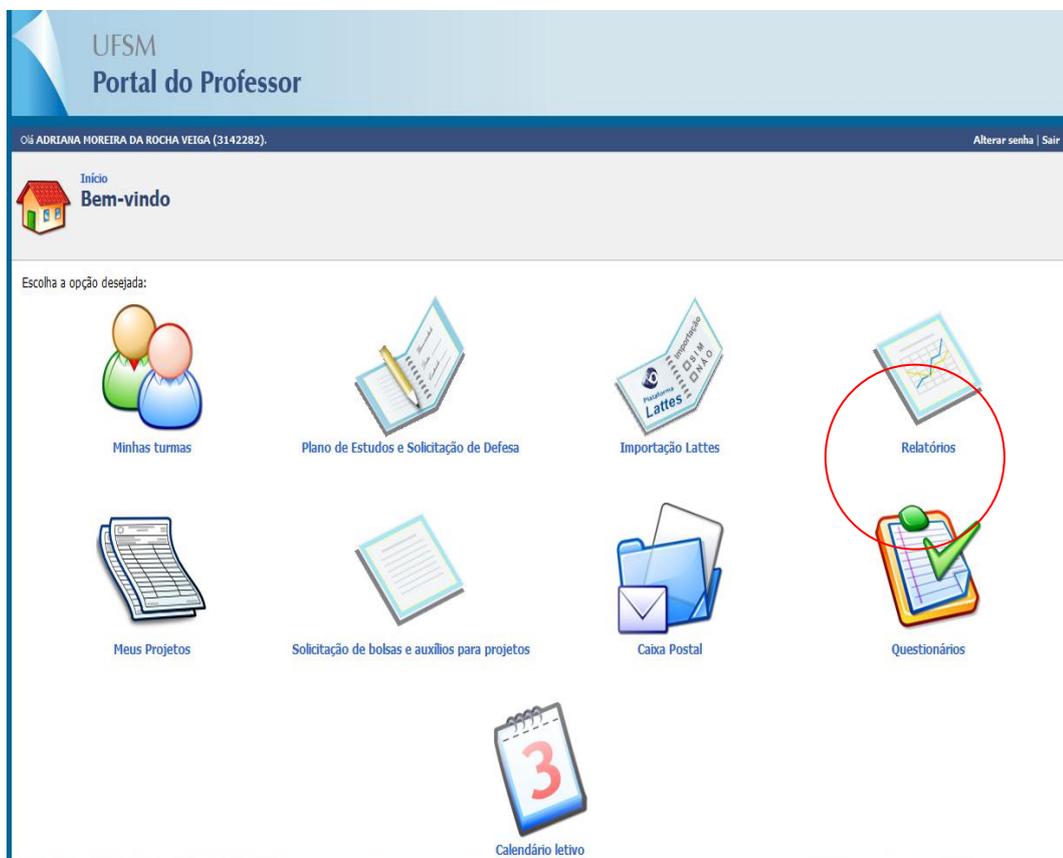
Gráfico 3 – Ingresso dos docentes pesquisadores na PPG/UFSM (2007 – 2017)



Fonte: Informações do Sistema de Informações Educacionais – SIE/ CPD (2017).

Retornando ao processo de desenvolvimento da fase exploratória, por meio do questionário, fica esclarecido que o contato e mobilização dos 288 docentes dos PPG (5, 6, 7), ocorreram de modo ágil, devido a estratégia de inserir o questionário no Portal dos Professores e disponibilizá-lo em <<https://portal.ufsm.br/questionario/index.html>> e enviado o link para os respondentes, os quais acessaram por meio do Portal do Professor na página da universidade. As duas primeiras faces do questionário são mostradas a seguir. Na figura 9, a seguir a vista do Portal do Professor.

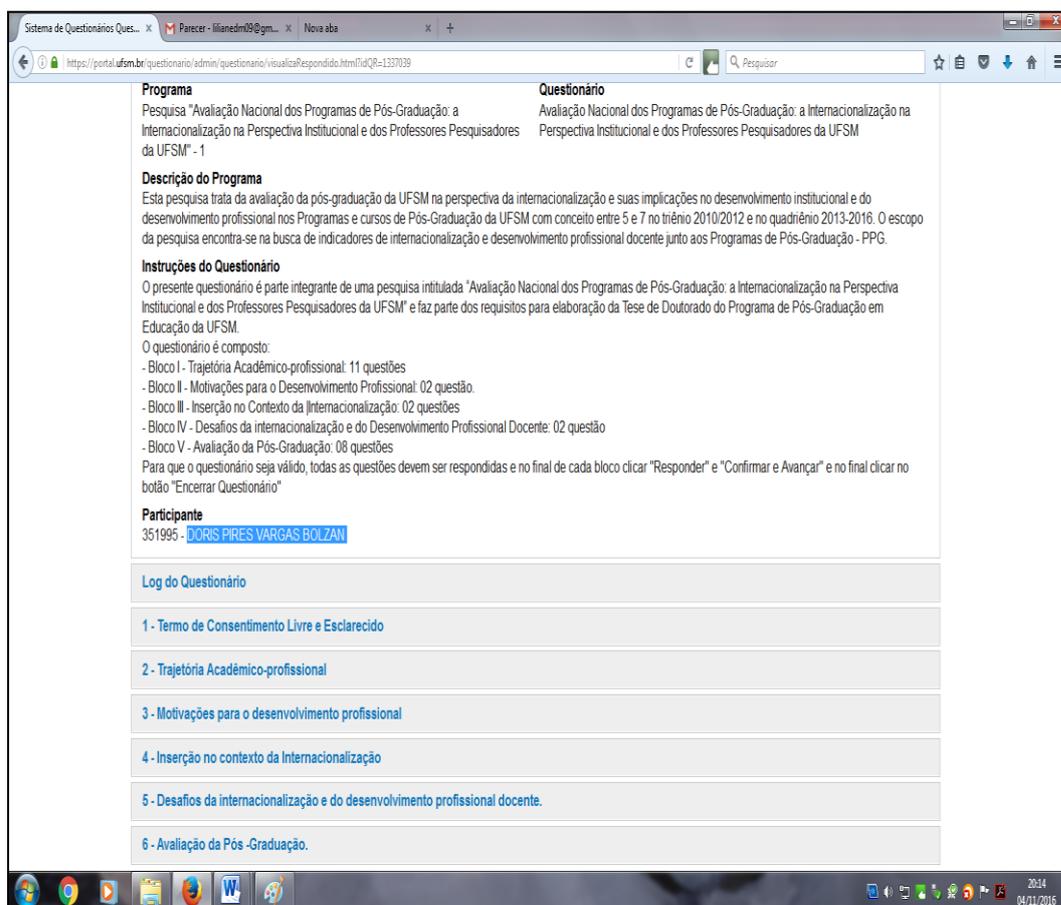
Figura 9 – Apresentação do Portal do Professor



Fonte: Portal da UFSM (2016).

Na figura 10 a seguir, a primeira vista do questionário, onde o professor teve acesso, primeiramente, ao TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cumprindo-se uma regra básica dos princípios éticos da pesquisa.

Figura 10 – Apresentação do questionário no portal do Professor



Fonte: Portal da UFSM (2016).

Assim, cada um dos itens listados no “Log do Questionário”, foi desdobrado em questões abertas e fechadas, sendo o questionário completo anexado a este Relatório.

A matriz categorial e o questionário exploratório foram validados por dois docentes doutores atuantes na pós-graduação e com experiência em convênios internacionais e em estágio pós-doutoral no exterior. Os pareceres de validação também foram inseridos nos anexos deste Relatório.

A matriz categorial organizada como base para a elaboração ds questões exploratórias é apresentada a seguir, no quadro 7:

Quadro 7 – Matriz categorial de acesso aos docentes pesquisadores

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO	
CATEGORIAS	INDICADORES
Trajetória acadêmico-profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresso na pós-graduação <i>stricto sensu</i>; - Formação acadêmica (interna/externo); - Atividades de ensino-pesquisa-extensão-gestão.
Motivações para o desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação na Pós-Graduação; - Valorização das atividades docentes; - Expectativas de melhorias na carreira; - Avaliações institucionais; - Reconhecimento profissional e institucional.
Inserção no contexto da internacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - Exigência Institucional (UFSM/CAPES); - Inserção social; - Políticas Institucionais Internas (PDI/Resoluções e Regulamentos Internos); - Envolvimento na promoção de atividades institucionais; - Parcerias internacionais (pesquisas compartilhadas; produção científica; mobilidade docente e discente orientada por grupo de pesquisa; docência interinstitucional; estágio pós-doutoral; doutorado sanduíche).
Desafios da internacionalização e do desenvolvimento profissional docente	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade no atendimento de demanda; - Produção científica nacional e internacional; - Expectativas de crescimento pessoal e institucional; - Novo perfil docente; - Visibilidade internacional.
Avaliação da Pós-Graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Pontos de convergência da Instituição com a Avaliação da Pós-Graduação; - Pontos de tensão entre a atividade docente e a demanda da avaliação; - Estratégias para a Avaliação da Pós-Graduação.

Fonte: (Della MÉA, 2016).

O questionário foi construído por seções, acompanhando a matriz categorial desenvolvida:

1. Seção 1 – Ciência e Opção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o exigido pelo Comete de Ética;
2. Seção 2- Trajetória Acadêmico-profissional (ingresso na pós-graduação, formação acadêmica (interna/externa) e atividades de ensino-pesquisa-extensão-gestão);

3. Seção 3- Motivações para o Desenvolvimento Profissional (Atuação na PG, valorização das atividades docentes, expectativas de melhorias na carreira, avaliações institucionais e reconhecimento profissional e institucional);
4. Seção 4 – Inserção no Contexto da Internacionalização (Exigência Institucional (UFMS/CAPES), Inserção social, Políticas Institucionais Internas (PDI/Resoluções e Regulamentos Internos), Envolvimento na promoção de atividades institucionais, Parcerias internacionais (pesquisas compartilhadas; produção científica; mobilidade docente e discente orientada por grupo de pesquisa; docência interinstitucional; estágio pós-doutoral; doutorado sanduíche));
5. Seção 5 – Desafios da Internacionalização e do Desenvolvimento Profissional Docente (Necessidade no atendimento de demanda, Produção científica nacional e internacional, expectativas de crescimento pessoal e institucional, novo perfil docente e visibilidade internacional)
6. Seção 6 – Avaliação da Pós-Graduação (pontos de convergência da instituição com a Avaliação da Pós-Graduação, pontos de tensão entre a atividade docente e a demanda da avaliação e estratégias para avaliação da pós-graduação).

3.8 ANÁLISE ESTATÍSTICA COM A APLICAÇÃO DO SOFTWARE IBM® SPSS

A Estatística Descritiva envolveu um conjunto de técnicas que permitiram, de forma sistemática, organizar, descrever, analisar e interpretar dados oriundos de estudos ou experimentos, realizados em qualquer área do conhecimento, corroborando com Vieira (2012). O processo de levantamento estatístico dedicou-se à apresentação, análise e interpretação de dados, dando suporte aos dados apresentados para melhor compreender as situações analisadas.

A análise estatística dos dados descreveu, resumizou e interpretou as informações coletadas. Isto incluiu a construção de gráficos, tabelas e computação de várias medidas, tais como, média, mediana, percentagem e também o agrupamento das respostas às questões abertas. O propósito desta estatística foi de fazer com que os dados coletados sejam compreendidos mais facilmente.

O software IBM® SPSS, versão 22.0, utilizado para análise estatística dos dados obtidos ofereceu técnicas de tratamento de dados que permitiram explorar grandes quantidades de dados à procura de padrões consistentes. Por ser uma análise descritiva, poderia ser utilizado o Excel ou IBM® SPSS. Assim, na realidade foram utilizados os dois

programas de modo integrado, uma vez que o Excel permitiu o tratamento inicial das informações que seriam processadas estatisticamente no IBM®SPSS.

O propósito desta estatística foi fazer com que os dados coletados sejam compreendidos mais facilmente. Neste sentido, este processo descritivo permitiu organizar, resumir e descrever aspectos importantes da trajetória acadêmica profissional dos docentes, da sua inserção e seus desafios diante da temática da internacionalização, bem como sua percepção com relação ao processo de avaliação da CAPES no contexto institucional.

A tecnologia da amostragem utilizada foi por meio de pesquisa de opinião, utilizando amostragem estratificada, onde foi selecionada e classificada a partir do critério atribuído pela CAPES relacionando o conceito para os cursos de pós-graduação. A partir disso, sumarizaram-se os dados da população de acordo com as suas variáveis, classificando-os em variáveis quantitativas discretas, e variáveis qualitativas ordinais e nominais, onde foram feitas posteriormente medidas de posição com percentuais, e representação dos dados em tabela de frequência e representações gráficas.

As etapas de representação dos dados foram compostas pela forma de Tabela de Frequência, relacionando a frequência absoluta em que se relaciona a classe de valores com a contagem do número de valores que se enquadram em cada classe e a frequência relativa em que se relacionam os dados obtidos pela frequência absoluta, representado através de porcentagem-, e, ainda, posterior representação gráfica gerada pelo software IBM® SPSS.

Para melhor entendimento a descrição e análise dos dados foram identificadas como Seção (S) e questão (Q) com as suas respectivas numerações. Na S1Q1 e na S1Q2, as questões tratavam da leitura e consentimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE, exigência do Comitê de Ética da Pesquisa. Mesmo que as respostas não tenham sido unânimes na resposta SIM, os sujeitos da pesquisa responderam na totalidade do questionário. Inferi-se que quanto à leitura do Termo fosse cansativo ou por quererem responder com mais brevidade o questionário, assim como a sua ciência com relação ao Termo.

3.9 ENTREVISTAS NARRATIVAS

Compreende-se, como Flick (2005, p. 272) que “os dados dos questionários quase não permitem a revelação do contexto de cada resposta, o que só pode ser conseguido pela utilização explícita de métodos adicionais, como entrevistas complementares a uma parte da amostra”. A partir das informações colhidas no questionário exploratório, buscou-se o aprofundamento da temática por meio de entrevistas narrativas, sendo compreendidas como

um importante caminho para conhecer de forma particular a realidade pelos gestores dos PPG, levantando as estratégias utilizadas pelos Programas para atender às recomendações de internacionalização, após a avaliação da CAPES no triênio/2013.

Segundo Bauer e Gaskell (2002), a utilização da entrevista para compreender o mundo do sujeito entrevistado é o ponto de partida para o cientista social. Nesta investigação, foram envolvidos os gestores dos PPG avaliados pela CAPES, com conceitos cinco, seis e sete - introduzir esquemas interpretativos nas narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras informações.

Deste modo, compreende-se que as entrevistas narrativas tiveram acesso não somente às informações, mas principalmente ao modo com que os gestores dos PPG estão enfrentando estas demandas por internacionalização, por meio da Avaliação da CAPES.

Os tópicos-guias da "Entrevista Narrativa – Gestores dos PPG" estão transcritos a seguir:

- ⇒ Avaliação da Pós-Graduação;
- ⇒ Inserção no Contexto da Internacionalização;
- ⇒ Processo de Internacionalização do Programa, quanto a:
 - Desenvolvimento profissional;
 - Desenvolvimento institucional;
 - Desafios.

O desenvolvimento da execução das entrevistas foi realizado em etapas como exporemos a seguir no desenvolvimento desta análise. A primeira etapa foi a realização de duas entrevistas pilotos para avaliar o roteiro construído. Para estas entrevistas, foram escolhidos dois (02) Coordenadores de PPG que não faziam parte do recorte da pesquisa, ou seja, com conceitos inferiores a 5. Estas entrevistas foram transcritas, analisadas e aprovadas para a execução.

A segunda etapa foi o contato com os Coordenadores dos PPG, por meio de e-mail, convidando-os a participarem da entrevista. Após este primeiro contato, foi enviado um e-mail marcando o dia, o local, horário das entrevistas, anexado o roteiro de entrevista e o TCLE para que os mesmos lessem antes da sua assinatura. Lembrando que as entrevistas foram realizadas antes do período das avaliações parciais do Quadriênio/2017.

A Terceira etapa envolveu duas fases: (1) transcrição fiel das entrevistas, elaborando um relatório inicial; (2) devolutiva do relatório aos entrevistados para as suas considerações,

vetos e/ou complementações. Após a devolutiva das entrevistas por parte dos coordenadores, foram realizados os ajustes finais do texto para encaminhar os procedimentos de análise.

A análise foi desenvolvida pela Análise Textual Discursiva (ATD), preconizada por Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2014), constituindo-se em um movimento auto-organizado, no qual se trabalha com unidades, partes do discurso que mantêm relação entre si e aos poucos vão recompondo o todo.

Neste sentido, o processo analítico foi permitindo a apreensão de como o gestor enfrenta o desafio do processo de internacionalização no tocante ao desenvolvimento profissional e institucional, por meio de algumas categorias iniciais já traçadas no questionário exploratório e que viriam à tona no decorrer de sua narrativa, nos tópicos-guia, já citados: Avaliação da Pós-Graduação; Inserção no Contexto da Internacionalização e Processo de Internacionalização do Programa. Acerca da categorização reporta-se a Moraes (2003):

Chegar a um conjunto de categorias por meio da intuição exige integrar-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem. O processo intuitivo pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo. Pretende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas, insights de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. Representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador a partir de seu envolvimento intenso com o fenômeno que investiga (p. 198).

O desenvolvimento da ATD, como já esclarecido, ocorreu por meio de etapas e o seu produto, o metatexto, emerge a partir de uma sequência de componentes. Nesse sentido, para Moraes (2003), a ATD trata-se de:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz. (p. 192).

Ao apresentar a ATD, Moraes (Ibidem, p. 191-192) destaca as seguintes dimensões, as quais ele ressalva, as três primeiras ocorrem em ciclos de análise e compreensão crítica. São estes:

⇒ **desmontagem dos textos ou unitarização** - ciclo em que se analisaram minuciosamente as narrativas, individualmente, separando-se fragmentos que

representavam recorrências ou aspectos emergentes até se chegar a unidades constituintes.

- ⇒ **estabelecimento de relações ou categorização** – ciclo em que se combinou e classificou as unidades obtidas no ciclo anterior, reunindo-as em grupos mais complexos, ou seja, em categorias e subcategorias de análise.
- ⇒ **captação do novo emergente** – ciclo em que se retomou os achados do estudo e a análise, encaminhando-se à sistematização do todo - novas possibilidades analíticas surgiram como produtos de nova combinação das informações - constituição do metatexto resultante de todo o processo analítico.
- ⇒ **processo de auto-organização ou auto-organizativo** – ciclo representado como um sistema de ideias aberto, a partir do qual novas concepções surgiriam. Os resultados finais, fecundos e novos, foram marcados pela imprevisibilidade dos próprios dados, bem como dos limites e possibilidades emergentes ao longo de todo o processo.

Por fim, ideias e teorias não refletem, traduzem a realidade. E na ATD são interpretadas, produzindo a própria realidade de discurso, sempre em movimento.

O processo de fragmentação e categorização, com este caráter cíclico teve idas e vindas, tendo como horizonte a [re]construção do metatexto. A fragmentação do corpus, processo que envolve a unitarização, atingiu o seu ápice com o esboço ou construção definitiva do esquema categorial, no qual as categorias e subcategorias foram os instrumentos fundamentais para a “estrutura textual é constituída de categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados”. (MORAES, 2003, p. 202).

O corpus resultou do trato das informações como matéria-prima, sendo um dos conceitos-chave da ATD, representado essencialmente na produção textual. Os textos integrados no corpus da análise foram produzidos especialmente para esta pesquisa, como também se agregaram documentos já existentes. No primeiro grupo integraram-se as transcrições das entrevistas e depoimentos produzidos por escrito e no segundo grupo o relatório dos questionários e do estudo documental, quais sejam, as políticas públicas e institucionais, bem como os relatórios e fichas de avaliação.

Com respaldo na questão geral, nas subquestões, nos objetivos e nas teorias que fundamentaram o estudo, iniciou-se a categorização sem o contato com o corpus. Em um primeiro movimento, visando à categorização, a partir dos objetivos específicos, oriundos das subquestões, elaboraram-se três grandes categorias, para as quais se aglutinaram os argumentos, relacionados com os propósitos e fundamentos teóricos do estudo.

Neste capítulo, descreveu-se o processo metodológico da pesquisa. Nos capítulos seguintes, apresentam-se os relatórios da análise documental (capítulo 4), dos questionários exploratórios (capítulo 5), das entrevistas narrativas (capítulo 6) e da triangulação dos resultados, tendo como basiladora o agrupamento dos PPG por estratificação dos conceitos recebidos nas avaliações pela CAPES.

4 PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFSM E DEMANDA A PARTIR DOS DOCUMENTOS ORIENTATIVOS E REGULATÓRIOS

Neste capítulo são identificados e descritos os documentos analisados com o intuito de buscar os subsídios legais que sustentam a temática pesquisada, qual seja “a avaliação da pós-graduação da UFSM na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente”.

A Análise documental incidiu sobre os textos das políticas internas e externas. As internas, explicitadas no Estatuto e no Regimento Geral da UFSM, no Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI, resoluções, regulamentos, regimentos e atos normativos. Nas externas, as políticas públicas ligadas ao tema, decretos-leis, leis e outras legislações pertinentes e, ainda, documentos de área e fichas de avaliação dos programas de pós-graduação aqui estudados.

A realização da análise documental foi baseada nos descritores elegidos, quais sejam: internacionalização, desenvolvimento institucional, desenvolvimento profissional docente, produtividade docente e produtivismo. A busca destes descritores se deu por meio da localização das expressões inteiras ou somente meias palavras nos textos, como por exemplo, o descritor internacionalização foi associado, também, à palavra internacional. Depois de encontradas as referências, todos os fragmentos de textos foram analisados para verificar o seu sentido e se eram similares ao sentido descrito.

Para o desenvolvimento desta análise, traz-se o pensamento de Boaventura Sousa Santos (1989) que em seu texto “Da ideia de Universidade à Universidade de ideias” reflete a crise existente nas universidades, à medida que as exigências, seja internas ou externas, tornam-se cada vez maiores, bem como o seu despreparo para enfrentá-la.

Um pouco por todo lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas actividades por parte do Estado. Duplamente desafia pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança (p. 11).

Procura-se, então, observar como as políticas internas e educacionais, bem como as políticas regulatórias impactam no desenvolvimento institucional e profissional docente com a demanda de internacionalização. Como a Universidade está reagindo estas demandas

regulatórias a partir de suas políticas internas? Como as demandas externas se materializam e se comportam na medida em que se atribui às universidades este desafio?

Hoje, discute-se a Estatuinte²² na UFSM, mas nada é publicizado e pelo visto as discussões entre os seus pares (docente, discentes e técnico-administrativos em educação) não estão sendo realizadas. Que caminhos estão seguindo as universidades públicas no Brasil, políticas de papel?

Boaventura Sousa Santos (2011) afirma:

... a universidade enquanto bem público é hoje um campo enorme de disputa. Mas o mesmo sucede com o Estado. A direção em que for a reforma da universidade é a direção em que está a ir a reforma do Estado. De fato, a disputa é uma só, algo que os universitários e os responsáveis políticos devem ter sempre presente (p. 114).

Não seria diferente aqui, abaixo do Equador e a leste da Europa. A crise que se vive é a mesma em todo lugar, adquirindo a tonalidade das circunstâncias. As saídas, sim, deveriam ser construções colaborativas e inusitadas.

4.1 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS INTERNAS

Na análise dos descritores junto às Políticas Internas da UFSM - documentos, Estatuto, Regimento Geral da UFSM e o Regimento Geral da Pós-Graduação, as referências foram observadas na organização da estrutura e funcionamento das unidades e subunidades, atribuindo competências e normas para o estabelecimento das ações que os envolvam.

Quanto aos Planos de Desenvolvimento Institucional, período de 2011-2015 e de 2016-2026, observou-se estrutura e abordagem mais ampla no que se refere aos descritores de internacionalização e de desenvolvimento institucional, mantendo sem referências os demais (desenvolvimento profissional docente, produtividade docente e produtivismo).

No descritor de Internacionalização no PDI-2011-2015, as referências foram encontradas somente no Eixo 2 – Inclusão, acesso e acessibilidade, cooperação e inserção social, mais especificamente, no que se refere à Pós-Graduação; e, no PDI 2016-2026, a internacionalização é descrita como um desafio institucional, ampliando a sua dimensão de

²² O Congresso Estatuinte da UFSM foi estabelecido ainda em 2016. Foram eleitos delegados representantes de todos os segmentos da Universidade, sendo divididos em cinco grupos de acordo com os temas propostos no regimento (concepções da universidade, estrutura organizacional, ensino, pesquisa e extensão, formação da comunidade universitária e humanização). São comissões são formadas por docentes, discentes e técnico-administrativos e têm liberdade para se auto-organizarem e fazerem suas proposições, no entanto todas as propostas devem ser submetidas e aprovadas em plenária. Os 300 delegados encontram-se na fase de discussões das temáticas propostas para cada grupo. Sem data para o seu término, a expectativa era de que o processo fosse concluído até meados do ano, no entanto as reuniões das delegações parecem estar se esvaziando e o clima de paralisação e greve tende a acentuar esse quadro.

abordagem e não ficando restrita a pós-graduação. Da mesma forma, ocorreu com o descritor de Desenvolvimento Institucional nas suas referências no PDI 2011-2015 e no PDI 2016-2026, conforme demonstrado, a seguir, nas análises realizadas.

4.1.1 Estatuto da UFSM

O primeiro Estatuto da Universidade foi aprovado em 19 de junho de 1962 e ao longo dos anos sofreu alterações, sendo este um documento oficial que regulamenta a organização e o funcionamento de uma instituição. A mais recente modificação efetivou-se pela Portaria N.º 152, de 12 de março de 2014, emitida pelo Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

Na busca do descritor de internacionalização encontraram-se referências nas competências do Conselho Universitário, colegiado máximo de deliberação coletiva para assuntos administrativos e de definição da política geral da UFSM, no artigo 13, inciso IX, que delibera a este Conselho a aprovação de convênios internacionais. Ainda, no artigo 30, inciso XI, atribui ao Magnífico Reitor à competência de firmar acordos e convênios internacionais.

No descritor Desenvolvimento Institucional, o artigo 4º, inciso II, enfatiza que a UFSM se destina a fomentar o desenvolvimento tecnológico, científico, filosófico, literário, artístico e desportivo, logrando, portanto, o seu aperfeiçoamento enquanto instituição.

As referências ao descritor de Desenvolvimento Profissional Docente são evidenciadas no Artigo 4, incisos III, IV e V, a formação e preparação de profissionais altamente qualificados, seja de nível básico, médio, tecnológico e de educação superior. Ainda, no Artigo 61, objetiva a pós-graduação no desenvolvimento e aprofundamento de estudos concluídos, por meio de programas de especialização, mestrado, doutorado e outros.

Quanto aos descritores de Produtividade docente e produtivismo não houve referências aos mesmos.

4.1.2 Regimento Geral da UFSM

No Regimento Geral no Título I - Das disposições gerais, Artigo 1º, diz: “o presente Regimento Geral disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, nos planos didático-científicos, administrativo, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial”.

4.1.3 Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI UFSM: 2011- 2015 e 2016-2026

O Plano de Desenvolvimento Institucional, contendo o Planejamento Estratégico e o Projeto Pedagógico da UFSM é o documento que foi introduzido como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior/IES, a partir da Lei N.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A análise foi realizada no PDI de dois períodos, compreendendo o primeiro de 2011-2015 e outro de 2016-2026.

4.1.3.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (2011-2015)

Para o desenvolvimento do PDI/2011-2015, aprovado pela Resolução Interna N.º 017/2011, o documento foi definido como aquele que “identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver”.

As referências no tocante à Internacionalização foram encontradas no Eixo 2 – Inclusão, acesso e acessibilidade, cooperação e inserção social; Objetivo Estratégico 2 – Promover a ampliação de ações de inclusão, de acesso e acessibilidade, de cooperação e de inserção social; PRPGP – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, conforme tabela abaixo descrita:

Tabela 1 – Eixo 2- Inclusão, acesso e acessibilidade, cooperação e inserção social

AÇÃO ESTRATÉGICA	PROJETOS/ PROGRAMAS	DESCRIÇÃO
Ampliar as parcerias com programas de pós-graduação do país e exterior, incluindo intercâmbios em redes de cooperação universitária.	Programa de Internacionalização da Pós-Graduação e da Pesquisa Dupla-diplomação	Oportunizar a aproximação e interação dos Programas de Pós-Graduação e pesquisadores da UFSM com Programas de Pós-Graduação e pesquisadores estrangeiros, visando consolidar a inserção da UFSM no cenário científico internacional. Estabelecer convênios com instituições de ensino e pesquisa estrangeiras, especialmente da América do Sul, para a coorientação de estudantes, e dupla-titulação.

Fonte: (PDI UFSM - 2011-2015).

O descritor “Desenvolvimento Institucional” é referido no item 5.1 Área de Administração, como princípio da gestão da UFSM, adotando práticas inovadoras, sendo este

o desenvolvimento institucional sustentável. O descritor encontrado no item 6 refere-se à auto avaliação Institucional: a avaliação deverá auxiliar a Instituição a identificar seus aspectos mais fortes, suas potencialidades, suas carências setoriais e necessidades gerais, definir prioridades e elaborar ações para o seu efetivo desenvolvimento institucional.

Ainda, este mesmo descritor é encontrado no item 8.2.2 Captação de Fundação de Apoio; a ação de captação descrita como fonte de desenvolvimento institucional.

Para os descritores de desenvolvimento profissional docente, de produtividade docente e de produtivismo não foram encontradas referências.

4.1.3.2 PDI/ UFSM (2016-2026)

O PDI/2016-2026 foi aprovado pela Resolução Interna N. ° 046/2016 contendo o seguinte conceito: é o documento que caracteriza a identidade da instituição e busca nortear o caminho a ser seguido pela Universidade no cumprimento de sua missão institucional e no alcance dos seus objetivos para os próximos 10 anos.

Quanto ao descritor da Internacionalização foram encontradas referências nos desafios institucionais; no trabalho de identificar os objetivos estratégicos (OE) da internacionalização, a seguir transcritos:

Tabela 2 – Objetivos estratégicos da internacionalização

Dimensão	Objetivo Estratégico
(AS) Alunos e Sociedade	Aumentar a inserção científica institucional.
(PR) Processos	Desenvolver parcerias com pesquisadores e instituições internacionais Oportunizar experiências de internacionalização aos alunos. Firmar relações de colaboração internacional para trocas culturais e desenvolvimento de políticas acadêmicas e de gestão. Possuir currículos interdisciplinares, flexíveis e atualizados em relação às demandas da sociedade. Otimizar as rotinas administrativas e os sistemas de informação, primando pela agilidade, desburocratização, transparência e qualidade das informações e da gestão. Desenvolver processos e rotinas de trabalho que considerem a realidade multicampi e os diferentes níveis de ensino.
(AI) Aprendizado e Infraestrutura	Prover infraestrutura e ambiente de acolhimento para integração internacional Estimular o desenvolvimento de um quadro docente com pesquisadores de excelência que sejam referência na área

Fonte: (PDI UFSM 2016-2026, p. 97).

Para a busca deste desafio institucional para a construção do PDI foram utilizadas as seguintes palavras chave: Convênios e Parcerias Estratégicas Institucionais; Mobilidade de Servidores e Discentes; Aulas em Língua Estrangeira; Programas de Intercâmbio e Bolsas de Estudo; Cooperação Internacional em Pesquisa e Ensino; Acreditação e Dupla Diplomação; Visibilidade e Atratividade Internacional (concursos bilíngues) e Comunicação Internacional e Divulgação Científica.

As referências do descritor de internacionalização são descritas no item 3.4.1 Desafio 1 – Internacionalização: O Desafio 1 – Internacionalização contém nove objetivos estratégicos, sendo um na dimensão Alunos e sociedade, cinco na dimensão Processos e dois na dimensão Aprendizado e infraestrutura. Na dimensão dos alunos o objetivo está relacionado a aumentar a inserção científica da instituição no cenário internacional. Na dimensão dos processos os objetivos são: parcerias de pesquisadores com outras instituições; realizar convênios para trocas culturais e trocas de experiências de gestão; oportunizar experiências de internacionalização aos alunos; e, manter currículos atrativos do ponto de vista internacional para que haja interesse de alunos de outros países em realizar cursos na UFSM. Na dimensão aprendizado e infraestrutura traz como objetivos: acolhimento para pesquisadores e alunos estrangeiros, que deve ser aprimorada; e, manter um quadro docente com pesquisadores que sejam referência em sua área de pesquisa

No item 2.1. Indicadores para o Desafio 1 – Internacionalização- seguem as referências, visíveis na figura 11, a seguir:

Figura 11 – Indicadores para o Desafio 1 – Internacionalização

Dimensão	Objetivo	Indicadores FORLPAD	Outros Indicadores
Alunos e Sociedade	AS-D4-01 Aumentar a inserção científica institucional	[FP134] % de publicações internacionais	[PG2.2.10] Nro. de citações por autores estrangeiros
		[FP135] % de publicações c/ coautoria internacional	[PG3.4.4] Nro. de revistas indexadas internacionalm.
		[FP132] Nro. de eventos internacionais	
Processos	PR-D1-01 Desenvolver parcerias com pesquisadores e instituições internacionais	[FP094] Nro. de convênios internacionais	?? Nro. de professores em intercâmbio IN ?? Nro. de professores em intercâmbio OUT ?? Nro. de países com convênios internacionais
	PR-D1-02 Oportunizar experiências de internacionalização aos alunos		[PG3.7.6] Nro. de profs. estrangeiros efetivos [PG3.7.7] Nro. de alunos estrangeiros regulares ?? % de disciplinas ministradas em língua estrangeira % de alunos intercambistas OUT % de alunos intercambistas IN
	PR-D1-03 Firmar relações de colaboração internacional para trocas culturais e desenvolvimento de políticas acadêmicas e de gestão		?? Nro. de convênios desenvolvimento gestão ?? Nro. de convênios culturais ?? Nro. de convênios de extensão
	PR-D2-03 Possuir currículos interdisciplinares, flexíveis e atualizados em relação às demandas da sociedade		?? % de currículos com acreditação internacional ?? % de cursos c/ alunos estrangeiros matriculados
	PR-D5-01 Otimizar as rotinas administrativas e os sistemas de informação, primando pela agilidade, desburocratização, transparência e qualidade das informações e da gestão		?? Índice de satisfação c/ rotinas da internacionalização
	PR-D5-04 Desenvolver processos e rotinas de trabalho que considerem a realidade multi-campi e os diferentes níveis de ensino		?? Índice de satisfação dos campi com rotinas da internacionalização ??
	Aprendizado e Infraestrutura	AI-D1-01 Prover um ambiente de acolhimento para integração internacional	
AI-D4-01 Estimular o desenvolvimento de um quadro docente com pesquisadores de excelência que sejam referência na área.			?? % Professores c/ publicações internacionais ?? % Professores publicações coautoria internacional

As referências do descritor de internacionalização foram encontradas nos formulários utilizados para a compilação de informações junto aos sujeitos da construção do PDI, distribuídos em todas as Unidades de Ensino na UFSM.

No Descritor de desenvolvimento institucional as referências encontradas foram no item 4.3. Diretrizes do ensino - Considerando a UFSM uma instituição, cuja força de trabalho são as pessoas, é imprescindível a sensibilização e mobilização para a ideia de formação permanente como desenvolvimento profissional possibilitando, conseqüentemente, o desenvolvimento institucional (IMBERNÓN, 2006; NÓVOA, 1999).

No item 5.4. Diretrizes da política de gestão de pessoas – destacam-se:

Cultura de comprometimento organizacional: o desenvolvimento de uma Instituição em busca da excelência requer um forte compromisso de todos os participantes. A Universidade deve buscar o desenvolvimento de uma cultura de comprometimento organizacional, reforçando os valores éticos institucionais e os esforços de todos para alcançar os objetivos relacionados ao desenvolvimento institucional. Além do comprometimento, a integração entre os diversos setores da Universidade também deve ser fomentada, como forma de potencializar os resultados que podem ser alcançados pela Universidade (PDI/2016-2026).

Ainda:

Avaliação de desempenho: este princípio visa o crescimento e desenvolvimento institucional, pois avaliar o trabalho desempenhado pelas pessoas na instituição, bem como avaliar a própria instituição constitui-se de um instrumento que contribui para o alcance dos objetivos organizacionais (PDI/2016-2026).

Ocorreram em vários outros momentos as referências do descritor Desenvolvimento Institucional, em função da denominação do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Não foi encontrada nenhuma referência no PDI/2016/2026, quanto aos descritores de desenvolvimento profissional docente, produtividade docente e produtivismo.

4.1.4 Regimento Geral da Pós-Graduação

O Regimento Geral da Pós-Graduação da UFSM foi aprovado pela Resolução N.º 015/2014 e tem como objetivo o de normatizar a Pós-Graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* da Universidade Federal de Santa Maria.

As referências do descritor de Internacionalização são sinalizadas no art. 40 – “A UFSM pode promover cursos internacionais, em associação com instituições de ensino superior ou institutos de pesquisa estrangeiros”; Inciso 2 – “Os cursos internacionais serão

realizados em regime de reciprocidade, sendo que os discentes terão o título outorgado pelas universidades envolvidas”; e ainda, no art. 41 – Parágrafo único:

A iniciativa da formalização de convênio para o fim referido no caput deste artigo deve ser do programa de pós-graduação que identificar nesta estratégia uma das ações efetivas à internacionalização da Pós-Graduação na UFSM e melhoria na qualidade da formação de recursos humanos e da pesquisa gerada no programa (REGIMENTO GERAL DA PG, 2014).

Para os descritores de desenvolvimento profissional docente, produtividade docente e produtivismo não foram encontradas nenhuma referência neste Regimento Geral.

4.2 POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS

As políticas governamentais analisadas foram: o Plano Nacional de Educação/PNE - 2014/2024, documento das diretrizes, metas e estratégias da educação brasileira em todos os níveis; e, o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020, dispositivo legal que define as metas e estratégias da política de pós-graduação e pesquisa brasileira. (PNE 2014/2024; PNPG 2011/2020 - Vol. I e II).

Na análise documental realizada, quanto ao descritor “internacionalização”, o PNE evidencia a necessidade:

- ⇒ Da melhoria do desempenho de alunos da educação básica (utilizando instrumento externo);
- ⇒ O incentivo a mobilidade acadêmica (estudantes e professores) nacional e internacional com vistas à formação superior;
- ⇒ A ampliação de parcerias entre instituições públicas com intuito de fortalecer ações e dar maior visibilidade nacional e internacional e
- ⇒ Expandir a performance científica e tecnológica com a perspectiva melhoria da qualidade e de se tornar mais competitivo internacionalmente.

O PNPG promove, estimula, fortalece e consolida a internacionalização, seja por meio de cooperações internacionais, com mobilidade acadêmica internacionais, com ações de ampliação da pós-graduação e pesquisa, com produções científicas qualificadas e a busca por excelência internacional.

No descritor de Desenvolvimento Institucional a referência encontrada no PNE já estava contemplada no descritor analisado anteriormente, a internacionalização. No PNPG não houve referência.

Quanto aos descritores de desenvolvimento profissional docente e produtividade docente não houve referências em nenhum dos documentos (PNE, PNPG).

No tocante ao descritor de produtivismo houve referência na introdução do Volume I do PNPG que exalta o sistema de avaliação realizado pela CAPES, principalmente em função da manutenção da atribuição da escala numérica de avaliação, atribuindo notas de 1 a 7 aos PG (sendo 3 a nota mínima para implantação) e a possibilidade da introdução de novos parâmetros de avaliação no sentido de corrigir algumas distorções da avaliação, como, por exemplo, ao produtivismo e à primazia da quantidade.

A seguir identificam-se as referências dos descritores internacionalização, desenvolvimento institucional, desenvolvimento profissional docente, produtividade docente e produtivismo, nos documentos PNE – 2014/2024 e PNPG 2011/2020.

4.2.1 Lei N.º 13.005 (25/05/14) / Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)

Henrique Eduardo Alves, Presidente da Câmara dos Deputados, na sua apresentação ao PNE (2014-2024) descreve:

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N.º 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (BRASIL, 2014).

As referências do descritor de internacionalização foram encontradas nas metas:

7.11. Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido;
 12.12. Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;
 13.7. Fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão; e,
 14.13. Aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, instituições de educação superior (IES) e demais instituições científicas e tecnológicas (ICTs).

No descritor de Desenvolvimento Institucional há uma referência na meta 13, item 13.7 e já referenciado no descritor da internacionalização, como plano de desenvolvimento institucional, ou seja, o PDI.

Nos descritores de desenvolvimento profissional docente, produtividade docente e produtivismo não há referências ao PNE 2014/2024.

4.2.2 Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011/2020

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 tem por objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Este PNPG foi construído em dois volumes: o primeiro volume aborda a pós-graduação em diferentes aspectos e o segundo volume, uma compilação de estudos de especialistas de diferentes áreas de conhecimento.

4.2.2.1 Volume I do PNPG 2011/2020

As referências dos descritores no Volume I do PNPG 2011/2020, apresentam-se conforme o quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Análise do Volume I do PNPG 2011-2020

DESCRITORES	REFERENCIAS
Internacionalização	<p>Introdução – 4ª etapa do Plano (a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização); A exemplo dos planos anteriores, também neste a busca da internacionalização continuará sendo uma das metas maiores do sistema.</p> <p>11. Internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional (presença internacional da ciência e da tecnologia brasileiras):</p> <p>11.7.1. O Instituto Butantã e a Cooperação Internacional: O alvo destes convênios internacionais com entidades governamentais ou fundações é manter a internacionalização do IB/FB, através de pesquisa em colaboração, bem como incorporar novos produtos e tecnologias.</p> <p>11.8. Presença internacional de algumas empresas: - Brasken: Empresa que possui o maior e mais moderno complexo de pesquisa petroquímica na América Latina. Em reforço à estratégia de internacionalização, a Braskem inaugurou em outubro de 2010, o escritório da Colômbia que, juntamente com o de Cingapura, que deverá entrar em funcionamento ainda em 2010, serão os núcleos comerciais da companhia no Exterior.</p> <p>13. Indução: um novo papel para as agências - 13.1. Introdução: As ações de indução estimuladas na CAPES a partir de 2005, visaram atender demandas identificadas pela comunidade, sociedades científicas, coordenadores de áreas, pela própria diretoria, por demandas geradas por ministérios, estados e suas Fundações de Amparo à Pesquisa/FAP, e ainda, em menor escala, pelo setor empresarial. As ações, cuja execução envolveram as quatro diretorias da CAPES diretamente associadas à pós-graduação, tiveram os seguintes objetivos: b) formatação, em áreas amadurecidas, de programas possibilitando a internacionalização.</p> <p>14.8. Internacionalização e cooperação internacional - Na ampliação dos cursos e atividades da pós-graduação deve ser levada em consideração a busca da excelência e de conhecimentos novos e deve ser evitada a endogenia. Uma forma para atingir tais objetivos é a interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais. Essa interação, além de promover o crescimento da ciência, aumentará o protagonismo do país no cenário internacional.</p> <p>Sugere-se então: o envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo; o estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros; o aumento do número de publicações com instituições estrangeiras.</p>
Desenvolvimento Institucional	Não há referências
Desenvolvimento profissional docente	Não há referências
Produtividade Docente	Não há referências
Produtivismo	<p>1. Introdução - O sistema de avaliação, como mostrado em capítulo específico, deverá sofrer algumas correções de rota, sem dúvida, importantes, ainda que não resultem num novo modelo. Certos parâmetros serão mantidos, como a escala numérica de 1 a 7, com a nota 3 sendo considerado o padrão satisfatório para implantação. Outros parâmetros poderão ser conservados, como a nucleação e a solidariedade. Ao se manter o essencial do sistema atual, o PNPG estará reconhecendo o vigoroso papel que a avaliação por pares vem desempenhando no SNPG ao longo das décadas, a exemplo do que acontece em outros países, mesmo naqueles que não contam com uma Agência coordenadora como a CAPES. Tal reconhecimento não desautoriza, porém, a exigência de introduzir novos parâmetros e procedimentos nos processos – tanto no sentido de aprimorar o modelo atual, quanto no de corrigir as distorções – havendo aquelas que induzem a um certo conservadorismo dos grupos, junto com a acomodação dos programas; e outras que levam ao produtivismo e à primazia da quantidade.</p>

4.2.2.2 Volume II do PNPG 2011/2020

As referências dos descritores no Volume II do PNPG 2011/2020, apresentam-se conforme o quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Análise do Volume II do PNPG 2011-2020.

DESCRITORES	REFERÊNCIAS
Internacionalização	A Pós-Graduação no Brasil: onde está e para onde poderia ir (Maria Hermínia Tavares de Almeida - Professora titular de Ciência Política, Diretora do Instituto de Relações-Internacionais da Universidade de São Paulo) IV. Internacionalização – Programa de Doutorado Pleno no exterior, contemplando alunos de desempenho excelente; mudanças das regras que regem os Concursos nas universidades públicas para aumentar o recrutamento de professores estrangeiros; reestruturação e ampliação de programas de professor e pesquisador visitante; incentivo ao recrutamento de estudantes estrangeiros; Programa de apoio e incentivo ao duplo-diploma e aos projetos colaborativos de longa duração. 3. Aumentando a Internacionalização: a geração que implantou a pós-graduação no país doutorou-se, em sua maioria, no exterior.
Desenvolvimento Institucional	Não há referências
Desenvolvimento profissional docente	Não há referências
Produtividade Docente	Não há referências
Produtivismo	Não há referências

Fonte: (PNPG 2011-2020, V. II).

4.2.3 Avaliação Trienal – 2010-2013 e Avaliação Quadrienal 2013-2017

As regulamentações da avaliação trienal e quadrienal sinalizam as diretrizes de avaliação para estes períodos, 2010-2012/2013 e 2013-2016/2017, constituídos da seguinte forma:

- Objetivos e parâmetros da avaliação trienal/2013 e avaliação quadrienal/2017;
- Normas para avaliação dos PPG (composição das comissões de avaliação;
- Orientações para atribuição de notas; e, instrumentos disponíveis);
- Processo de avaliação dos programas de pós-graduação (o trabalho das comissões de avaliação; e,

- Conselho Técnico-Científico da Educação Superior/CTC-ES); calendário da avaliação trienal e quadrienal;
- Anexo i – ficha de avaliação de programas acadêmicos;
- Planilha de avaliação de programas de mestrados profissionais; e,
- Somente para a avaliação quadrienal o anexo iii – ficha de avaliação dos programas em rede.

No sentido de aprofundar a temática desenvolvida nesta pesquisa, apresenta-se uma transcrição da normatização da avaliação dos PPG, realizando uma aglutinação e entrelaçamento das avaliações trienal 2010-2012/2013 da avaliação quadrienal 2013-2016/2017, quanto ao (s)/ à (s):

1- Objetivos da Avaliação Trienal e da Avaliação Quadrienal: contribuir com a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira; retratar a situação da pós-graduação brasileira no triênio/quadrênio; contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular da pós-graduação em geral; fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento.

1.1- Princípios e diretrizes – (Somente na Avaliação Quadrienal): a avaliação é classificatória, estabelecendo diferentes níveis de qualidade de desempenho dos programas em cada área de avaliação; Avaliação comparativa entre as diferentes áreas, embora preservando e considerando as especificidades das áreas; e, na avaliação dos PPG não caberá diligência de quer natureza.

1.2- Parâmetros: Adequação de padrões internacionais de desenvolvimento do conhecimento na área como referência para o processo de avaliação, que estão recomendados nos documentos de área; adequação dos referenciais de avaliação adotados (critérios, indicadores, parâmetros), ajustando-os ao desenvolvimento do conhecimento da área e dos programas; e, garantia da qualidade dos relatórios sobre o desempenho de cada programa, devendo tais relatórios atender aos requisitos de fundamentação técnica, estruturação, clareza, coerência e precisão, fundamentais para que os resultados da avaliação sejam compreendidos, valorizados e considerados pelos programas e cursos e demais interessados nesse processo.

2. Normas para a avaliação dos PPG: Serão submetidos a Avaliação Trienal e a Avaliação Quadrienal os programas recomendados pela CAPES, no caso da desta pesquisa, os programas acadêmicos que estejam com, no mínimo, três anos de funcionamento; e, a avaliação do triênio e Quadrênio; as avaliações dos Programas Acadêmicos serão realizadas em separado dos Programas Profissionais e dos Programas em Rede;

2.1- Composição das Comissões: qualificação e competência técnico-científica do consultor; não ocupação de cargos, como de Reitor, Vice-reitor, pró-reitor, ou cargos equivalentes de instituições de ensino superior ou de pesquisa; desempenho acadêmico a que se vincula o consultor; adequada cobertura das áreas e subáreas de conhecimento a que se vinculam os programas a serem avaliados; equilíbrio na distribuição da representação regional nas comissões, considerada a participação da região na Área e, no âmbito de cada região, distribuição da representação entre instituições; renovação de participantes em relação à Avaliação anterior, respeitando a natural necessidade de preservar memória da mesma; e, a decisão sobre a composição final de cada Comissão de Avaliação é prerrogativa da Diretoria de Avaliação/DAV.

2.2- Orientações para a atribuição de Nota: Os programas avaliados receberão uma nota final de “1” a “7”. Baseada em conceitos atribuídos (Muito Bom, Bom, Regular Fraco e Insuficiente) a cada item da Ficha de Avaliação, seguindo as orientações:

- O programa com conceito “insuficiente” no Quesito 1 – “Proposta do Programa”, poderá alcançar no máximo nota 2, e com conceito “Fraco” poderá alcançar no máximo nota 3, ainda o menor valor dentre as notas obtidas pelo Programa nos Quesitos 3 e 4 (corpo discente e produção intelectual) definirá os limites da nota final a lhe ser atribuída; a nota 3 corresponde ao padrão mínimo de qualidade para a recomendação do programa ao Conselho Nacional de Educação/CNE e conseqüente permanência no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG;
- A concessão da nota 4 será possível para cursos que tenham alcançado, no mínimo, conceito “Bom” em pelo menos três quesitos, incluindo, necessariamente, Corpo Discente e Trabalhos de Conclusão e Produção Intelectual (Quesitos 3 e 4);
- Para obter a nota final 5, o programa deverá obter “Muito Bom” em pelo menos quatro dos cinco quesitos existentes, entre os quais terão que figurar necessariamente os quesitos 3 e 4 (a nota 5 é a nota máxima admitida para programas que ofereçam apenas mestrado);
- As notas 6 e 7 são reservadas exclusivamente para os programas com doutorado que obtiveram nota 5 e conceito “Muito Bom” em todos os quesitos (Proposta do Programa; Corpo Docente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social) da ficha de avaliação (a nota 6: predomínio do conceito “Muito Bom” nos itens de todos os quesitos da ficha de avaliação, mesmo com eventual conceito “Bom” em alguns itens; nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança); e a nota 7: conceito “Muito Bom” em todos os itens de todos os quesitos da ficha de avaliação, nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) altamente diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança).

2.3- Instrumentos disponíveis: documentos de área, módulo ficha de avaliação na Plataforma (a partir da avaliação quadrienal – avaliação trienal era Coleta CAPES), planilha específica de indicadores (planilha de indicadores de dados consolidados do programa), relatórios e planilhas de trabalho dos resultados propostos pela Comissão (um recurso auxiliar de dados fornecidos pela DAV e/ou pelos PPG) e painel de indicadores (recursos com informações estatísticas anuais dos PPG).

3. Processo de avaliação dos PPG: primeira instância – Comissão de Avaliação e segunda instância – Conselho Técnico-Científico da Educação Superior/CTC-ES.

3.1- O trabalho da comissão é organizado em cinco etapas:

Primeira etapa - avaliar o desempenho de cada Programa a ela vinculado, atribuindo os conceitos Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R), Fraco (F) ou Deficiente (D) aos itens e respectivos quesitos da Ficha de Avaliação e uma nota inteira na escala de 1 a 5 para cada Programa; segunda etapa; registrar, em campos próprios, no final da Ficha de Avaliação, a manifestação sobre os seguintes aspectos: qualidade dos dados, indicação e justificativa de realização de visita ao PPG, indicação e justificativa de mudança de área de avaliação do PPG e indicação e justificativa de mudança de modalidade do Programa Profissional para acadêmico e vice-versa).

Segunda etapa: a Comissão deverá avaliar exclusivamente os Programas com doutorado que tenham obtido nota 5 na etapa anterior que justifique a possibilidade de obterem a nota “6” ou “7” (análise, de forma mais detalhada, de todos os quesitos e itens que levaram o programa a ser elegível às notas 6 ou 7. Após esta análise, o campo correspondente ao registro desta avaliação deverá ser habilitado para

preenchimento; e, emissão de parecer sobre o desempenho do programa, no campo de atribuição de nota “6” ou “7” e alteração da nota registrada na primeira etapa de avaliação).

Terceira etapa: revisão geral do conjunto de resultados.

Quarta etapa: elaboração de relatório de avaliação, conforme modelo aprovado do CTC-ES.

Quinta etapa: envolverá todos os Coordenadores das Áreas de avaliação, os quais subsidiarão o CTC-ES com informações que permitam àquele Conselho avaliar, retificar ou ratificar e compreender os resultados propostos pelas Comissões para melhor fundamentar sua decisão final sobre a avaliação dos programas de pós-graduação.

3.2. O trabalho do CTC-ES: instância responsável pelo processo de avaliação e de compatibilização dos resultados propostos pelas diferentes Comissões de Área de Avaliação.

4. Divulgação de resultados e pedidos de consideração: Caso os PPP e institucionais relacionadas considerem pertinente, poderão enviar pedido de reconsideração de resultado para análise e deliberação pelas instâncias avaliativas da CAPES (1ª instância a Comissão de Avaliação e segunda instância o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior/CTC-ES).

5. Calendário da Avaliação.

6. Fichas de Avaliação

Considerando o aprofundamento da análise dos Regulamentos da Avaliação Trienal e da Avaliação Quadrienal, analisaram-se as referências do descritor de Internacionalização nos regulamentos da avaliação do triênio e da avaliação do quadriênio, identificando-se que estas ocorrem no item de orientações para atribuição nas notas “6” e “7”. Igualmente, chama-se à atenção às evidências de que na avaliação do triênio as orientações estão bem mais claras e aprofundadas. Quanto aos descritores de desenvolvimento institucional, desenvolvimento profissional docente, produtividade docente e produtivismo, não foram encontradas referências em nenhum dos regulamentos da avaliação do triênio e do quadriênio.

A seguir, no quadro 10, demonstram-se as referências encontradas nos Regulamentos da Avaliação do Triênio e do Quadriênio.

Quadro 10 – Regulamentos da Avaliação do Triênio e do Quadriênio

 <p>Avaliação Trienal 2013</p> <p>Regulamento da Avaliação Trienal/2013</p>	 <p>Avaliação Quadrienal</p> <p>Regulamento da Avaliação Quadrienal/2016</p>
<p>Referências ao descritor Internacionalização: no item 2.2. Orientações para a atribuição de Nota: Conceito 6: predomínio do conceito “Muito Bom” nos itens de todos os quesitos da ficha de avaliação, mesmo com eventual conceito “Bom” em alguns itens; nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança);</p> <p>Conceito 7: conceito “Muito Bom” em todos os itens de todos os quesitos da ficha de avaliação; nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) altamente diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança).</p> <p>Na busca pelos descritores: Desenvolvimento Institucional; Desenvolvimento Profissional Docente; produtividade docente; e, produtivismo, não foram encontradas referências neste regulamento da avaliação do triênio.</p>	<p>Para o descritor de internacionalização não foram encontradas referências.</p> <p>Na atribuição dos conceitos 6 e 7 há uma referência sobre os programas, para obterem este conceito, deverem ter condições de desempenho equivalente àquelas dos centros internacionais de excelência na área.</p> <p>Nos descritores de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e produtivismo não houve nenhuma referência.</p>

Fonte: (AUTORA, 2017).

4.2.3.1 Documentos de área

Os documentos de área são as diretrizes de avaliação propostas pela CAPES para apreciação de cada área do conhecimento e possuem estrutura dividida em cinco tópicos, contendo: considerações gerais sobre o estágio atual da área, considerações sobre a avaliação Trienal/Quadrienal, as Fichas de Avaliação que serão utilizadas para os programas

acadêmicos e profissionais, critérios de internacionalização, além de outras considerações específicas de cada área de avaliação.

Para melhor compreensão dos Documentos de área, elencou-se as 09 (nove) áreas pesquisadas e suas respectivas diretrizes de avaliação:

1 - Área das Ciências Agrárias (PPG Agronomia, PPG Ciência dos Solos, PPG Engenharia Florestal e PPG Veterinária):

a) considerações gerais sobre o estágio atual da área: tem uma longa tradição na pós-graduação; área segue os conceitos claramente estabelecidos como metas prioritárias no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) como multidisciplinar, agregando áreas do conhecimento em torno de um ou mais temas, mas cada área ainda preservando sua metodologia e independência;

b) considerações sobre a avaliação Trienal/Quadrienal: a avaliação da proposta do programa terá grande importância, especialmente quanto ao seu caráter inovador, sua coerência com os objetivos do programa, a adequação das áreas de concentração e das linhas de pesquisa, qualidade das disciplinas oferecidas e demais elementos que proporcionam uma formação diferenciada dos discentes, os quais serão fundamentais na avaliação - o corpo docente deve ser constituído exclusivamente por docentes doutores com maturidade científica e produção intelectual independente e pertinente à(s) área (s) de concentração e às linhas de pesquisa do programa - a produção intelectual dos docentes permanentes deve guardar estreita relação com as linhas e projetos de pesquisa dentro de cada área de concentração do programa;

c) fichas de avaliação (as fichas de avaliação serão adiante analisadas, individualmente, por PPG);

d) critérios de internacionalização - descrição do grau de internacionalização da Área (A internacionalização é um conjunto de atividades planejadas pelo corpo docente de um programa de pós-graduação que visa a melhoria do ensino e da pesquisa de forma qualificada com vistas a mobilidade docente e discente, no processo da construção do conhecimento científico e de formação de recursos humanos);

e) outras considerações específicas da área - incentivar e estimular os programas a implantarem disciplinas voltadas ao empreendedorismo, desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento de produtos.

2 - Área da Química (PPG em Química):

a) considerações gerais sobre o estágio atual da área: fotografia da área (a área é uma das mais antigas da CAPES) – estado da arte: a área busca a formação de recursos humanos qualificados em todos os níveis com projeção de crescimento da pós-graduação brasileira em termos de número de alunos e de cursos) - Propostas/posição da área, interdisciplinaridade (ao buscar a compreensão da matéria em nível molecular, a Química se torna a ciência central que impacta as diversas áreas do conhecimento que tratam dos seres vivos, energia e ambiente) - inserção/incidência no ensino fundamental e médio (avaliar como a qualidade e a aderência da produção científica qualificada reflete na educação em Química);

b) considerações sobre a avaliação Trienal/Quadrienal: no processo de avaliação dos programas da área de Química serão considerados majoritariamente e preferencialmente, indicadores relacionados ao desempenho discente que evidenciem a formação abrangente do pós-graduando;

c) Fichas de Avaliação;

d) critérios de internacionalização: a área de Química está buscando maior internacionalização de seus programas de pós-graduação, com maior número de estratégias de cooperação internacional, o que mostra a relevância da presença internacional da ciência e da tecnologia brasileiras;

e) outras considerações específicas da área: a área entende como fundamental para consolidar os cursos de mestrado, propor a CAPES a criação de uma linha de fomento para o mestrado sanduíche, no qual alunos dos programas menos consolidados poderão desenvolver atividades de pesquisa em programas consolidados.

3 - Área de Ciências Biológicas (PPG em Ciências Biológicas - Bioquímica Toxicológica):

a) considerações gerais sobre o estágio atual da área: fotografia da área (a área de Ciências Biológicas II inclui programas devotados para campos de saberes historicamente reconhecidos desde finais do século XIX e início do século XX como de Biofísica, Bioquímica, Farmacologia e Fisiologia) – estado da arte (as tendências predominantes – se articulam nos eixos expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, com primazia da qualidade e atenção à redução das assimetrias, a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação, o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros níveis de ensino e para outros segmentos do sistema de ciência, tecnologia, inovação e multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação/importantes temas de pesquisa, e o compromisso sem retorno com a educação básica, que a área materializa através da indução de Mestrados Profissionais voltados para a Formação de Professores e de ações permanentes em escolas de ensino fundamental e médio) Interdisciplinaridade – Inserção/Incidência no Ensino Fundamental e Médio;

b) considerações sobre a avaliação Trienal/Quadrienal: a área deverá comparar a avaliação anterior e a próxima no sentido de permitir uma análise evolutiva;

c) Fichas de Avaliação;

d) critérios de internacionalização: um conjunto de ações permanentes para mesclar as pessoas, suas histórias e suas ideias;

e) outras considerações específicas da área: cada Programa deverá desenvolver estratégias educacionais e didáticas para a incorporação do tema “conduta responsável e integridade em pesquisa” através de disciplinas, cursos, oficinas e seminários. A adoção de cursos online que tratam da temática pode ser uma dessas estratégias, mas não devem ser a única forma de abordagem.

4 - Área de Ciências Sociais Aplicadas (PPG em Comunicação):

a) considerações gerais sobre o estágio atual da área: constituída pelas seguintes áreas básicas: Comunicação, Ciência da Informação e Museologia;

b) considerações sobre a avaliação Trienal/Quadrienal: necessidade de aprimorar e definir com mais clareza critérios os indicadores utilizados na avaliação de todos os quesitos (Proposta do Programa – Corpo Docente - Corpo Discente Teses e Dissertações – Produção Intelectual – Inserção Social);

c) Fichas de Avaliação;

d) critérios de internacionalização: a despeito da "internacionalização" ser um critério de valoração dos programas de pós-graduação – decisivo para atribuição de notas 6 e 7, seu significado não é unívoco.

Refere-se, pelo menos, a três componentes distintos de Internacionalização: das universidades, da produção científica e dos pesquisadores.

Ainda que, no médio e longo prazos, possa haver uma interação virtuosa entre elas, esses objetivos não são alcançados por meio das mesmas estratégias. E, principalmente, cada uma dessas estratégias produz resultados diferenciados nas diversas áreas de conhecimento, isto é, seu impacto pode ser relativamente maior ou menor conforme a área que a implemente. Neste PPG, o documento de área não apresenta o tópico de “considerações específicas da área”.

5 - Área da Educação Física (21) (PPG em Distúrbio da Comunicação Humana):

a) considerações gerais sobre o estágio atual da área: a área 21 é formada por Programas de Pós-Graduação que envolvem quatro áreas de atuação acadêmica e profissional: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional – Fonoaudiologia (a atuação do fonoaudiólogo no âmbito educacional é ampla. Prevê a orientação prestada aos educadores para a compreensão dos processos anteriores ao desenvolvimento e aprendizado da criança, assim como o acompanhamento longitudinal do desenvolvimento das habilidades subjacentes e determinantes do aprendizado escolar. Sua atuação deve, portanto, abranger a intervenção sobre o plano de execução curricular, a detecção precoce de desvios do desenvolvimento e a assessoria aos profissionais educadores, atuação esta que vem sendo ampliada e consolidada);

b) considerações sobre a avaliação Trienal/Quadrienal: a área 21 tem adotado a política de implementar mudanças graduais de forma a permitir que os programas

possam ajustar-se progressivamente às novas demandas que visam aperfeiçoar o processo de avaliação;

c) Fichas de Avaliação;

d) critérios de internacionalização; a internacionalização envolve dois aspectos fundamentais para o processo de avaliação. O primeiro deles refere-se ao planejamento para que suas ações de inserção internacional sejam efetivadas, enquanto o segundo envolve as ações efetivamente realizadas nesse contexto.

Considerando as restrições financeiras sofridas no período, o planejamento constitui objeto importante de análise, ainda que não se deixe de observar como tais perspectivas têm sido alcançadas. O planejamento deve conter uma análise de quanto as ações projetadas foram atendidas, bem como apontar as novas metas do programa para sua projeção internacional no quadriênio seguinte. Neste PPG, o documento de área não apresenta o tópico de “considerações específicas da área”.

6 - Área da Educação (PPG em Educação):

a) considerações gerais sobre o estágio atual da área: a área tem conhecido um crescimento significativo nos últimos períodos, tendo sido bastante intenso nesta avaliação, percentualmente de modo mais acentuado nos programas profissionais, o que deverá continuar a acontecer nos próximos anos. De outro, há que se buscar uma distribuição mais harmônica das avaliações, evitando-se uma concentração tão alta nos estratos inferiores;

b) considerações sobre a avaliação Trienal/Quadrienal: o que se espera da área não é que simplesmente os programas passem a produzir mais, mas que passem a produzir melhor e isso se reflita nas métricas adotadas no processo de avaliação. Dessa forma, espera-se com essa alteração que pontue mais quem produz melhor e não quem produz mais;

c) Fichas de Avaliação;

d) critérios de internacionalização: a internacionalização, na área de educação, vem sendo desenvolvida em torno dos seguintes eixos:

- Publicações em livros e periódicos internacionais;
- Desenvolvimento de pesquisas e outras atividades em rede que exigem maior envolvimento institucional do programa e das IES;
- Atuação de pesquisadores e professores brasileiros em programas estrangeiros, na qualidade de professores visitantes, assim como de
- Pesquisadores estrangeiros nos programas no Brasil e por meio da cooperação internacional, envolvendo trânsito de alunos;

e) outras considerações específicas da área: componentes qualitativos a serem observados no processo de Avaliação (Histórico e Contextualização do Programa; Objetivos; Proposta Curricular; Infraestrutura; Integração com a Graduação; Integração com a Sociedade e o mercado de trabalho (Mestrado Profissional); Intercâmbios (nacionais e internacionais); Solidariedade, Nucleação e Visibilidade; Inserção social; Internacionalização; Atividades Complementares; Auto-avaliação; e, Planejamento Futuro).

7 - Área de Letras e Linguística (PPG em Letras):

a) considerações gerais sobre o estágio atual da área: fotografia da área (a área aborda estudos literários, linguísticos e interdisciplinares, cujo enfoque-teórico, descrito e analítico tem como objeto de análise a língua e a literatura em seus mais variados escopos) – Configuração da área (perfis bem delineados e diferenciados entre si) – Interdisciplinaridade (Natureza interdisciplinar. A linguagem perpassa todas as atividades humanas, e seu estudo, dentro de diferentes perspectivas, propicia abordagens que transcendem a visão estreita da especialização) – Inserção/Incidência no Ensino Fundamental e Médio (a área tem como vocação natural a preocupação com o ensino em diversos níveis – do Ensino Superior à Educação Básica e nesta, especificamente, contemplam, em seus diversos programas, suas múltiplas vertentes, desde a formação de professores nele inseridos até o foco direto da Educação Básica).

b) considerações sobre a avaliação Trienal/Quadrienal: contará com informações inseridas pelos PPG e contará com a participação de consultores da área de Letras e Linguísticas oriundos de diferentes instituições e das diferentes regiões;

c) Fichas de Avaliação;

d) critérios de internacionalização: a área considera que sua internacionalização tem por finalidade a cooperação com instituições e centros de pesquisa no exterior, em um patamar de paridade e reciprocidades (participar internacionalmente da produção de conhecimento, dando contribuição efetiva nessa produção, ao mesmo tempo, obtendo ganhos de qualidade nos diálogos entre os pares). Neste PPG, o documento de área não apresenta o tópico de “considerações específicas da área”.

8 - Área de Ensino (PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/UFRGS/UFSM/FURG):

a) considerações gerais sobre o estágio atual da área: Histórico e escopo (a Área de Ensino integra a Grande Área Multidisciplinar. Foi constituída pela Portaria CAPES Nº 83/2011. Ela foi nucleada na antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática, da qual guarda as principais referências e experiência de organização e avaliação de Programas de Pós-Graduação (PPG), justificando-se a sua criação dos pontos de vista epistemológico, educacional e social)

- Estado da Arte (é relevante analisar o crescimento e as perspectivas da Área de Ensino tendo como pano de fundo a situação da Educação Básica e da Saúde no país, bem como os desafios para formação continuada de docentes universitários, e de professores na educação básica, técnica e superior, e educadores em geral);
- Interdisciplinaridade (nas abordagens e propostas multidisciplinares há justaposição de disciplinas diversas, sem relação aparente entre si; nas pluridisciplinares se justapõem disciplinas mais ou menos afins nos diferentes domínios do conhecimento, com redução da fragmentação disciplinar);
- Inserção/Incidência no Ensino Fundamental e Médio (a Área de Ensino tem, por definição, um enorme potencial de inserção do produto de sua atividade na Educação Básica, nos ensinos fundamental e médio, pois é sobre esse campo que são desenvolvidas suas pesquisas, atividades de ensino, desenvolvimento tecnológico e extensão).

b) considerações sobre a avaliação Trienal/Quadrienal: Descrição e orientações sobre a avaliação (requer uma análise criteriosa sobre seus pontos fracos e fortes, seu desempenho e seu estágio de desenvolvimento, assim como sua potencial contribuição para as metas do PNPG e do PNE);

c) Fichas de Avaliação;

d) critérios de internacionalização: a internacionalização das atividades dos PPG é um aspecto muito importante que se reflete na qualidade da produção e na formação dos estudantes. PPG com qualquer conceito podem e devem buscar inserção internacional, ainda que não se espere que todos os PPG atuem em todos os eixos de internacionalização. Neste PPG, o documento de área não apresenta o tópico de “considerações específicas da área”.

9 - Área de Engenharias IV (PPG em Engenharia Elétrica):

a) Considerações gerais sobre o estágio atual da área: Fotografia da área (a Área de Avaliação de Engenharias IV engloba os Cursos e Programas de Pós-Graduação (PPG) das subáreas Engenharia Elétrica (EE) e Engenharia Biomédica (EB):

- Estado da Arte (a área de Engenharias IV já demonstra expressiva presença no território nacional e vem também apresentando crescente maturidade do ponto de vista de produção intelectual e formação de recursos humanos de alto nível);
- Interdisciplinaridade (a Engenharia é multidisciplinar e interdisciplinar, sendo definida como a área da ciência que trata de como adquirir e aplicar conhecimentos científicos e práticos no projeto, na construção e na operação de estruturas, máquinas, dispositivos, sistemas, materiais e processos);
- Inserção/Incidência no ensino fundamental e Médio (a área de Engenharias IV ainda não efetua uma inserção direta em termos do ensino fundamental e médio. Entretanto, os programas da área participam efetivamente das diversas iniciativas governamentais para promover a capacitação de docentes e técnicos administrativos das Instituições de Ensino Superior pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Neste contexto, os programas da área, especificamente os programas consolidados, vem promovendo intensamente a execução de projetos MINTER e DINTER para o atendimento das demandas específicas de capacitação científica e tecnológica da Rede Federal de Educação Profissional).

b) considerações sobre a avaliação Trienal/Quadrienal: a sistemática de avaliação que será adotada na avaliação Quadrienal é substantivamente semelhante àquela que foi utilizada na avaliação anterior, consolidando o procedimento usado no âmbito da área de Engenharias IV há mais de duas décadas;

c) Fichas de Avaliação;

d) Critérios de Internacionalização: a internacionalização, uma das metas do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, deve ser buscada no âmbito de todas as áreas de avaliação da CAPES, respeitadas suas especificidades. No âmbito da Área de Engenharias IV, há claras evidências de internacionalização, principalmente, nos programas consolidados. Essas evidências são claras em termos da reputação dos pesquisadores os quais divulgam quase a totalidade da sua produção intelectual em periódicos internacionais de primeira linha. Neste PPG, o documento de área não apresenta o tópico de “considerações específicas da área”.

Mediante a transcrição das diretrizes de avaliação (Documentos de área) de cada área dos PPG com conceitos 5, 6 7, pela CAPES, triênio 2010-2012/2013 e do Quadriênio 2013-2016/2017, serão demonstradas as identificações dos descritores de internacionalização, Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional docente, Produtividade docente e Produtivismo.

O Descritor de internacionalização é referenciado em todas as áreas que compõe o objeto da pesquisa, com isso serão apresentadas as referências encontradas por área.

Na área de CIENCIAS BIOLÓGICAS II (PPG em Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica), os elementos de internacionalização foram encontrados nas avaliações do Triênio e do Quadriênio no item das considerações gerais sobre a avaliação dos períodos foi indicada a discussão sobre a temática sem atribuição de notas. Ainda, encontrada no item das considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional, uma discussão da área com relação aos aspectos que devem ser ponderados, como o conceito de inserção social e desempenho global em nível dos centros internacionais de referência, observando que no

triênio indica alguns conflitos a partir do compartilhamento da internacionalização. Por fim, a internacionalização é sinalizada nas atribuições dos conceitos 6 e 7 aos PPG.

Na área de CIENCIAS AGRÁRIAS (PPG em Agronomia-PPG em Ciência dos Solos – PPG em Engenharia Florestal- PPG em Medicina Veterinária), a internacionalização é identificada no triênio no item das considerações e definições sobre internacionalização a área evidencia um crescimento significativo de sua internacionalização/inserção social com o objetivo de buscar a excelência, visando diversificar conceitos e ideologias com vistas ao fortalecimento dos PPG; e, no quadriênio, define a internacionalização como um conjunto de atividades planejadas pelo Corpo Docente em busca da melhoria do ensino, da qualidade da pesquisa e da formação dos recursos humanos. Para o quadriênio, foram identificados elementos na Ficha de avaliação no quesito Proposta do Programa, mais especificamente no item do Planejamento do Programa que deverá definir claramente uma política efetiva de internacionalização coletiva em seu planejamento estratégico; e, no quesito Inserção social, no item de integração e cooperação com outros grupos de pesquisa é evidenciado como estratégia o envio de alunos ao exterior. Nas duas avaliações a atribuição do conceito “6” e “7” o critério é a excelência (internacionalização e liderança).

Na área de CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS (PPG em Comunicação), o descritor de internacionalização é destacado, no triênio, nas considerações gerais sobre a avaliação no sentido de privilegiar as análises e decisões sobre as informações, documentos e experiências, que proporcionaram uma qualidade nas discussões sobre os principais itens da avaliação e algumas questões PNPG 2010-2020, como a internacionalização e a interdisciplinaridade. No item das considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional é considerada uma ação estratégica para a educação superior e a pesquisa brasileira, que embora a área esteja imbricada na mundialização das informações, pouco tem se refletido na internacionalização. No quadriênio, a internacionalização é mencionada nas considerações gerais sobre o estágio na área que há uma evolução e expansão consistente da área, observada na sua interiorização e na maior participação de professores visitantes (nacionais e internacionais). No item das fichas de avaliação é identificada a internacionalização no quesito- Proposta do Programa, no subitem Planejamento do Programa é examinado a capacidade de planejamento e de inovação do PPG com relação aos desafios da formação e inserção de discentes, qualificação e internacionalização da Pesquisa. No item considerações e definições sobre internacionalização /inserção internacional a internacionalização sendo um critério para a avaliação dos PPG e decisivo para a atribuição dos conceitos “6” e “7” é considerado unívoco, pois entende a área, que há outros componentes, como: a

internacionalização das universidades, a internacionalização da produção científica e a internacionalização dos pesquisadores. Nas duas avaliações a atribuição do conceito “6” e “7” o critério é a excelência (internacionalização e liderança).

Na área de EDUCAÇÃO (PPG em Educação), no triênio, a internacionalização é observada nas condições gerais sobre o estágio na área que é mostrada uma ampliação quantitativa superior ao que vinha sendo apresentada, além de melhoria qualitativa percebida pela ampliação dos PPG de alto desempenho com bom nível de internacionalização; e, nas considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional está sendo desenvolvida em torno dos eixos das publicações em livros e periódicos internacionais; da internacionalização com o desenvolvimento de pesquisas e de outras atividades em rede; da atuação de pesquisadores e professores brasileiros em programas estrangeiros (professor visitante) e da cooperação internacional envolvendo mobilidade de alunos. No quadriênio, a internacionalização é identificada nas considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional nos mesmos eixos da avaliação anterior. Nas duas avaliações a atribuição do conceito “6” e “7” tem por critério a excelência (internacionalização e liderança).

Na área 21 da EDUCAÇÃO FÍSICA (PPG em Distúrbio da Comunicação Humana), no triênio, identifica-se a internacionalização no item das considerações gerais sobre o estágio na área com o incremento, deste descritor, nos programas 6 e por outros programas 5, mas verificadas as necessidades de ações facilitadoras e de fomento a fim de permitir qualificada inserção internacional; no item das considerações gerais sobre a avaliação será valorizado os quesitos de Corpo Discente e Produção Intelectual, presentes na mobilidade e na promoção da integração e cooperação entre os PGG; e, no item das considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional que está sendo compreendida, pela área, como um conjunto de ações que resultam das relações com Universidades, grupos de pesquisa e pesquisadores pertencentes a instituições estrangeiras cientificamente estruturadas, além da cooperação de publicações internacionais. Na avaliação quadrienal, a internacionalização se apresenta no item das considerações gerais do quadriênio nos quesitos do Corpo Docente e da Produção Intelectual com maior valorização, porque representam os “produtos” dos programas derivados da formação e titulação de novos pesquisadores e também da produção intelectual desenvolvida por discentes e docentes permanentes. Ainda, neste item, também é valorizada a mobilidade discente, pois constitui um importante meio de promover a integração e cooperação entre programas, além de caracterizar o processo de internacionalização dos programas. No item das considerações e definições sobre Internacionalização/inserção

internacional, este tema está envolvido em dois aspectos fundamentais: o planejamento e a execução efetiva das ações de internacionalização compreendida como colaboração e mobilidade internacional. Nas duas avaliações a atribuição do conceito “6” e “7” o critério é a excelência (internacionalização e liderança).

Na área de ENGENHARIAS IV (PPG em Engenharia Elétrica): para as duas avaliações, trienal e quadrienal, a indicação do descritor de internacionalização é no item das considerações e definições sobre a internacionalização/inserção social, demonstrando sinais claros da internacionalização na reputação dos pesquisadores, na participação de docentes na editoria de periódicos indexados internacionalmente, na quantidade expressiva de cooperação internacional e na participação regular na organização de eventos científicos internacionais. Nas duas avaliações a atribuição do conceito “6” e “7” o critério é a excelência (internacionalização e liderança).

Na área de ENSINO (PPG em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, avaliação trienal, a internacionalização é identificada nas considerações e definições sobre internacionalização/inserção social como um aspecto importante das atividades dos PPG, refletindo na qualidade das produções e na formação de estudantes. No entanto, alguns aspectos na área devem ser ampliados, como: produção científica internacional qualificada; interação e cooperação com centros internacionais; participação e expressão internacional de docentes e discentes em eventos e atividades relevantes da área; e, desempenho equivalente aos de centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos para o ensino. Na avaliação quadrienal, ficou evidenciada a internacionalização nas Fichas de Avaliação, no item de Inserção Social, subitem Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa, considerando o estabelecimento dos convênios nacionais e internacionais aspecto de integração, cooperação e internacionalização da pesquisa e de produção da área. Nas considerações e definições sobre internacionalização/inserção sociais a área considera a internacionalização como aspecto importante, reforçando, como na avaliação anterior, a produção qualificada, a inserção internacional, a presença internacional e o desempenho equivalente aos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos para o ensino. Nas duas avaliações a atribuição do conceito “6” e “7” o critério é a excelência (internacionalização e liderança).

Na área de LETRAS E LINGUÍSTICA (PP em Letras), trienal, identificou-se a internacionalização no item das considerações gerais sobre a avaliação, destacando que a importância da avaliação do envolvimento do PPG como um todo, na inserção social, fluindo na nucleação, na internacionalização e na sua contribuição com a Educação Básica; no item das considerações e definições sobre a internacionalização/inserção social, considerando que a

área está, na atualidade, em estágio avançado de internacionalização nos PPG consolidados, no entanto, poderão apresentar uma proposta organizada das ações de internacionalização, refletindo na cooperação com instituições e centros do exterior, em um patamar de paridade e reciprocidade, assim como, acolhendo professores, pesquisadores e alunos de instituições estrangeiras. No quadriênio, a referência à internacionalização está no item das considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional, replicando as ações organizadas de internacionalização nos PPG consolidados e nos demais a ação deve ser gradativa, buscando sempre o esforço na busca da internacionalização. Nas duas avaliações a atribuição do conceito “6” e “7” o critério é a excelência (internacionalização e liderança).

Na área de QUÍMICA (PPG em Química), a internacionalização é apontada no item das considerações gerais sobre o estágio atual na área como uma das estratégias importantes do PPG o Programa Ciências sem Fronteiras (a área é prioritária no programa CsF); no item das considerações gerais sobre a avaliação foram consideradas as estratégias de internacionalização, como: número de alunos enviados ao exterior para sanduíche e missões de curta duração; recebimento de alunos das melhores instituições do exterior para estágios e sanduíche etc.; programas de cooperação internacional, indicando porcentagem de publicações qualificadas em colaboração com pesquisadores do exterior, com a participação discente, em colaboração com pesquisadores do exterior e pesquisadores visitantes do exterior no programa; e, no item das considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional, utilizando a estratégia de buscar maior internacionalização de seus PPG, com maior número de cooperação internacional, mostrando a relevância da presença internacional da ciência e da tecnologia brasileiras. No quadriênio, a internacionalização encontra-se no item das considerações gerais sobre o estágio atual da área. Fotografia da área - a partir do ano 2000, os programas triplicaram, principalmente devido à expansão do sistema universitário federal, via REUNI associado ao apoio fundamental da CAPES ao crescimento, consolidação e internacionalização do sistema de pós-graduação brasileiro. O Estado da Arte - busca incrementar o número de doutores com foco na qualidade da produção científica, tecnológica e na internacionalização. Neste sentido, a coordenação de área tem recomendado que os sítios de Internet dos programas exibissem conteúdo em inglês e espanhol, sendo essas recomendações enfaticamente reiteradas no seminário de acompanhamento e é um quesito fundamental para a internacionalização dos programas; no item das Fichas de Avaliação, no item Inserção Social, subitem Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa, considerando os programas oficiais de cooperação nacional e internacional, solidariedade com programas menos consolidados, estratégias de internacionalização: envio de alunos ao exterior para sanduíches; recebimento de alunos das melhores instituições do

exterior para estágios e sanduíches; seminários de docentes permanentes no exterior; participação de docentes permanentes como Editores e como membros de Corpo Editorial de periódicos do exterior, como organizadores de eventos científicos internacionais e como membros de comitês de eventos internacionais; e no item das considerações e definições sobre Internacionalização/inserção internacional, com a área buscando maior internacionalização de seus PPG, por meio do maior número de estratégias de cooperação internacional, mostrando a relevância da presença internacional da ciência e da tecnologia brasileiras, ressaltando algumas recomendações para os PPG da Química, com vistas a uma maior internacionalização: a promoção de intercâmbio com financiamento recíproco entre os parceiros; a atração de financiamento internacional; a prospecção de projetos de cooperação internacional, incluindo a América do Sul; a participação em editais internacionais; a ampliação do grau de inserção internacional do PPG para formação de recursos humanos oriundos de países africanos e sul americano; o incentivo da participação internacional de docentes permanentes como professores visitantes, principalmente com PPG de referência no exterior; oferecendo cursos ministrados por docentes do exterior e em língua inglesa, principalmente pesquisadores renomados de programas de pós-graduação de referência no exterior; divulgar resultados de produção técnica obtida a partir de convênios e intercâmbios; e, o incentivo ao desenvolvimento de teses em cotutela e de dupla diplomação como parte do processo de internacionalização do Programa. Nas duas avaliações a atribuição do conceito “6” e “7” o critério é a excelência (internacionalização e liderança).

No descritor de Produtivismo, evidenciamos a sua referência em dois Documentos de áreas, constantes da área de Ciências Biológicas II e na de Ciências Sociais Aplicadas I. No entanto, não foi encontrada nenhuma referência ao descritor de produtivismo nas demais áreas: área de Educação, área de Engenharias IV, área de Química, área de Educação Física, área de Ciências Agrárias I, área de Letras e Linguística e na área de Ensino.

A seguir, faremos uma apreciação das áreas que se fez presente o descritor de produtivismo.

Na área de CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II (PPG em Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica): o descritor produtivismo foi encontrado na avaliação quadrienal, no item das considerações gerais sobre a avaliação, considerando como proposta os avanços da produção científica e na formação de recursos de doutores, no entanto foram discutidos dois percursos na formação de doutores e das consequências negativas oriundas do produtivismo.

Na área de CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS I (PPG em Comunicação): No triênio aparece o descritor produtivismo na Ficha de Avaliação, no item Produção Intelectual, os PPG

demonstram grande preocupação que avaliação seja distorcida, com o número de produções com reduzido valor qualitativo, assim evidenciado como mero “produtivismo quantitativo”.

Para concluir a análise dos documentos de área, ressalta-se que as referências do descritor de internacionalização são constatadas, significativamente, em todas as áreas, evidenciando, portanto, que este tema está exigindo a atenção em todas as diretrizes de avaliação das áreas de conhecimento CAPES, por meio dos PPG.

O descritor “produtivismo” versa em somente dois documentos de área, sendo considerado de forma negativa, prevalecendo a percepção que a produção, do ponto de vista dos PPG, deve ser qualitativa e não quantitativa. No restante dos descritores Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente e Produtividade Docente, infere-se que os mesmos estão permeados nos documentos de área, mas não de forma explícita para serem identificados.

4.2.3.2 Fichas de Avaliação do Triênio 2010-2012/2013 e do Quadriênio 2013-2016/2017

As fichas de avaliação decorrem das informações inseridas pelos gestores dos Programas de Pós-Graduação na Coleta CAPES e partir de 2014, no Sistema Plataforma Sucupira identificadas com os Documentos de Área de cada avaliação. Também, estas fichas são o relatório gerado após a avaliação pela CAPES, onde estas indicam os pontos sensíveis que exigem atenção para melhoria do Programa.

As fichas de avaliação contêm informações de extrema importância na avaliação dos PPG, principalmente, na atribuição de conceitos de seus itens em que servirão de indicadores para a avaliação final. Estas informações são: dados básicos: endereço, telefones, e-mail e dependência administrativa; dados da Avaliação: dados sobre o funcionamento do programa, coletados anualmente, e os resultados alcançados na Avaliação Trienal/Quadrienal; área de Avaliação e Área Básica do programa; especificação dos cursos do programa que são reconhecidos e recomendados; especificação dos cursos do programa que estão em funcionamento (já iniciaram suas atividades) ou estão em projeto; e, especificação das áreas de concentração de cada curso.

Nas fichas de avaliação estão presentes dos seguintes quesitos:

1. Proposta do Programa;
2. Corpo Docente;
3. Corpo Discente, Teses e Dissertações;
4. Produção Intelectual; e,
5. Inserção Social.

Nestes quesitos, observa-se que para cada um tem seus itens de avaliação, varia o peso da atribuição de notas para cada PPG.

A seguir, demonstra-se um quadro com itens de avaliação e as atribuições de pesos, evidenciando as diferenças de cada PPG:

Quadro 11 – Ficha De Avaliação – Ciências Agrárias I – Agronomia – Ciência Dos Solos – Engenharia Florestal.

QUESITOS DE AVALIAÇÃO	ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
1. PROPOSTA DO PROGRAMA	1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	40,00
	1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	40,00
	1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	20,00
2. CORPO DOCENTE	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	20,00
	2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	20,00
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	40,00
	2.4. Contribuição dos docentes para as atividades de ensino e/ou 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 de graduação.	20,00
3. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	30,00
	3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	20,00
	3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes 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.	40,00
	3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	10,00
4. PRODUÇÃO INTELLECTUAL	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	55,00
	4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30,00
	4.3. Produção técnica, patentes e outras publicações consideradas relevantes.	15,00
5. INSERÇÃO SOCIAL	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	60,00
	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativamente à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	25,00
	5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	15,00

FONTE: (AUTORA, 2017).

Quadro 12 – Ficha de Avaliação – Medicina Veterinária – **Medicina Veterinária**

QUESITOS DE AVALIAÇÃO	ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
1. PROPOSTA DO PROGRAMA	1.1.Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	40,00
	1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	40,00
	1.3.Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	20,00
2. CORPO DOCENTE	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	20,00
	2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	20,00
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	40,00
	2.4. Contribuição dos docentes para as atividades de ensino e/ou 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 de graduação;.	20,00
3. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	30,00
	3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	15,00
	3.3.Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes 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.	45,00
	3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	10,00
4. PRODUÇÃO INTELECTUAL	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	55,00
	4.2.Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30,00
	4.3.Produção técnica, patentes e outras publicações consideradas relevantes.	15,00
6. INSERÇÃO SOCIAL	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	60,00
	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativamente à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	25,00
	5.3.Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	15,00

FONTE: (AUTORA, 2017).

Quadro 13 – Ficha de Avaliação – Educação – **Educação**

QUESITOS DE AVALIAÇÃO	ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
1. PROPOSTA DO PROGRAMA	1.1.Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	50,00
	1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30,00
	1.3.Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10,00
	1.4.Definição clara da Proposta do Programa como acadêmico, voltado para desenvolvimento de pesquisa e formação de pesquisadores para ensino superior.	10,00
2. CORPO DOCENTE	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	15,00
	2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30,00
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30,00
	2.4. Contribuição dos docentes para as atividades de ensino e/ou 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 de graduação;.	10,00
	2.5. Inserção acadêmica do Programa	15,00
3. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20,00
	3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	10,00
	3.3.Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes 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.	40,00
	3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20,00
	3.5. Participação de discentes em Projetos de pesquisa.	10,00
4. PRODUÇÃO INTELECTUAL	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50,00
	4.2.Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30,00
	4.3. Produção técnica, patentes e outras publicações.	20,00
5. INSERÇÃO SOCIAL	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	55,00
	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativamente à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30,00
	5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	15,00

FONTE: (AUTORA, 2017).

Quadro 14 – Ficha de Avaliação – Ciências Sociais Aplicadas – **Comunicação**

QUESITOS DE AVALIAÇÃO	ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
1. PROPOSTA DO PROGRAMA	1.1.Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	40,00
	1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30,00
	1.3.Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	15,00
	1.4. Auto avaliação do Programa.	15,00
2. CORPO DOCENTE	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	20,00
	2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	35,00
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30,00
	2.4. Contribuição dos docentes para as atividades de ensino e/ou 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 de graduação;	15,00
3. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20,00
	3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	20,00
	3.3.Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes 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.	30,00
	3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	30,00
4. PRODUÇÃO INTELECTUAL	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	40,00
	4.2.Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30,00
	4.3. Produção técnica, patentes e outras publicações.	15,00
	4.4. Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	15,00
5. INSERÇÃO SOCIAL	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	40,00
	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativamente à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	40,00
	5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	20,00

Quadro 15 – Ficha de Avaliação – Educação Física – **Distúrbios da Comunicação Humana**

QUESITOS DE AVALIAÇÃO	ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
1. PROPOSTA DO PROGRAMA	1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	50,00
	1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30,00
	1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	20,00
2. CORPO DOCENTE	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	10,00
	2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30,00
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30,00
	2.4. Contribuição dos docentes para as atividades de ensino e/ou 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 de graduação.	10,00
	2.5. Proporção do corpo docente com importante captação de recursos para pesquisa (Agências de Fomento, Bolsa de Produtividade, Financiamentos Nacionais e Internacionais, Convênios, etc.)	20,00
3. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	15,00
	3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	20,00
	3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes 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.	50,00
	3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	15,00
4. PRODUÇÃO INTELECTUAL	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	40,00
	4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	45,00
	4.3. Tendo em vista o perfil do Programa e do Corpo Docente, o mesmo apresentou no triênio 2010-2012 produções relevantes, bibliográficas livros e capítulos de livros), técnicas, processos, registro de cultivos, depósito de patente, produtos inovações.	15,00
5. INSERÇÃO SOCIAL	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	30,00
	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativamente à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	55,00
	5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	15,00

FONTE: (AUTORA, 2017).

Quadro 16 – Ficha de Avaliação – Engenharias IV – **Engenharia Elétrica**

QUESITOS DE AVALIAÇÃO	ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
1. PROPOSTA DO PROGRAMA	1.1.Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	40,00
	1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	40,00
	1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	20,00
2. CORPO DOCENTE	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	30,00
	2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30,00
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30,00
	2.4. Contribuição dos docentes para as atividades de ensino e/ou 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 de graduação;	10,00
3. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	30,00
	3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	10,00
	3.3.Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes 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.	40,00
	3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20,00
4. PRODUÇÃO INTELLECTUAL	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50,00
	4.2.Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30,00
	4.3. Produção técnica, patentes e outras consideradas relevantes.	20,00
5. INSERÇÃO SOCIAL	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	40,00
	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativamente à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	40,00
	Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	20,00

FONTE: (AUTORA, 2017).

Quadro 17 – Ficha de Avaliação – Ciências Biológicas – **Bioquímica Toxicológica**

QUESITOS DE AVALIAÇÃO	ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
1. PROPOSTA DO PROGRAMA	1.1.Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	40,00
	1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	40,00
	1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	20,00
2. CORPO DOCENTE	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	20,00
	2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	20,00
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	50,00
	2.4. Contribuição dos docentes para as atividades de ensino e/ou 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 de graduação.	10,00
3. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20,00
	3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	20,00
	3.3.Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes 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.	50,00
	3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	10,00
4. PRODUÇÃO INTELLECTUAL	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	40,00
	4.2.Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	55,00
	4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	5,00
5. INSERÇÃO SOCIAL	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	40,00
	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativamente à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	40,00
	5.3.Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	20,00

FONTE: (AUTORA, 2017).

Quadro 18 – Ficha de Avaliação – Letras/Linguística – **Letras**

QUESITOS DE AVALIAÇÃO	ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
1. PROPOSTA DO PROGRAMA	1.1.Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	40,00
	1.2.Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30,00
	1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	30,00
2. CORPO DOCENTE	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	20,00
	2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	20,00
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	40,00
	2.4. Contribuição dos docentes para as atividades de ensino e/ou 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 de graduação;.	20,00
3. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20,00
	3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	20,00
	3.3.Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes 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.	40,00
	3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20,00
4. PRODUÇÃO INTELECTUAL	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50,00
	4.2.Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30,00
	4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	20,00
5 INSERÇÃO SOCIAL	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	50,00
	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativamente à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	35,00
	Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	15,00

FONTE: (AUTORA, 2017).

Quadro 19 – Ficha de Avaliação – Ensino – **Educação em Ciências Química da Vida e Saúde** (UFRGS/FURG/UFSM)

QUESITOS DE AVALIAÇÃO	ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
1. PROPOSTA DO PROGRAMA	1.1.Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	60,00
	1.2.Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30,00
	1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10,00
2. CORPO DOCENTE	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	15,00
	2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	40,00
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30,00
	2.4. Contribuição dos docentes para as atividades de ensino e/ou 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 de graduação;	15,00
3. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20,00
	3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	10,00
	3.3.Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes 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.	40,00
	3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20,00
	3.5. Participação de discentes em Projetos de Pesquisa	10,00
4. PRODUÇÃO INTELECTUAL	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50,00
	4.2.Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30,00
	4.3.Produção técnica, patentes e outras publicações.	20,00
5. INSERÇÃO SOCIAL	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	45,00
	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativamente à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	35,00
	5.3.Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	20,00

FONTE: (AUTORA, 2017).

Quadro 20 – Ficha de Avaliação – Química – Química

QUESITOS DE AVALIAÇÃO	ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
PROPOSTA DO PROGRAMA	1.1.Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	40,00
	1.2.Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	40,00
	1.3.Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	20,00
CORPO DOCENTE	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	30,00
	2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30,00
	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30,00
	2.4. Contribuição dos docentes para as atividades de ensino e/ou 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 de graduação.	10,00
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	30,00
	3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	10,00
	3.3.Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes 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.	40,00
	3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20,00
	3.5. Participação de discentes em projetos de pesquisa	10,00
PRODUÇÃO INTELECTUAL	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	45,00
	4.2.Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30,00
	4.3. Produção técnica, patentes e outras publicações consideradas relevantes.	25,00
INSERÇÃO SOCIAL	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	50,00
	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relativamente à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30,00
	5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	20,00

FONTE: (AUTORA, 2017).

Na sequência, apontam-se as observações relacionadas às diferenças dos itens de avaliação com as atribuições de pesos de cada PPG:

Quadro 21 – Atribuição dos Pesos de Avaliação

ÁREA DE AVALIAÇÃO	PROGRAMA	QUESITOS DE AVALIAÇÃO E ITENS DE AVALIAÇÃO (PESOS)		OBSERVAÇÕES
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	AGRONOMIA (5)	Proposta do Programa	40 – 40 - 20	
		Corpo Docente	20 – 20 – 40 - 20	
	CIÊNCIAS DO SOLO (5)	Corpo Discente, Teses e Dissertações	30 – 20 – 40 - 10	
		Produção Intelectual	55 – 30 - 15	
		ENGENHARIA FLORESTAL (5)	Inserção Social	
EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO (5)	Proposta do Programa	50 – 30 – 10 – 10	. Itens a mais de avaliação nos quesitos da Proposta do Programa, no Corpo docente e no Corpo Discente Teses e Dissertações.
		Corpo Docente	15 – 30 – 30 – 10 - 15	
		Corpo Discente, Teses e Dissertações	20 – 10 – 40 – 20 – 10	
		Produção Intelectual	50 – 30 – 20	
		Inserção Social	55 – 30 - 15	
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BIOQUÍMICA TOXICOLÓGICA) (5)	Proposta do Programa	40 – 40 - 20	
		Corpo Docente	20 – 20 – 50 – 10	
		Corpo Discente, Teses e dissertações	20 – 20 – 50 - 10	
		Produção Intelectual	40 – 55 – 5	
		Inserção Social	40 – 40 – 20	
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS I	COMUNICAÇÃO (5)	Proposta do Programa	40 – 30 – 15 – 15	
		Corpo Docente	20 – 35 – 30 - 15	
		Corpo Discente, Teses e Dissertações	20 – 20 – 30 – 30	
		Produção Intelectual	40 – 30 – 15 – 15	
		Inserção Social	40 – 40 – 20	
EDUCAÇÃO FÍSICA	DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO HUMANA (5)	Proposta do Programa	50 – 30 – 20	. Um item a mais de avaliação nos quesitos do Corpo docente.
		Corpo Docente	10 – 30 – 30 – 10 – 20	
		Corpo Discente, Teses e Dissertações	15 – 20 – 50 - 15	
		Produção Intelectual	40 – 45 - 15	
		Inserção Social	30 – 55 – 15	
LETRAS / LINGUÍSTICA	LETRAS (5)	Proposta do Programa	40 – 30 - 30	
		Corpo Docente	20 – 20 – 40 - 20	
		Corpo Discente, Teses e Dissertações	20 – 20 – 40 - 20	
		Produção Intelectual	50 – 30 – 20	
		Inserção social	50 – 35 - 15	
ENSINO	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFRGS/FURG/UFMS)	Proposta do Programa	60 – 30 - 10	. Um item a mais de avaliação nos quesitos do Corpo Discente, Teses e Dissertações.
		Corpo Docente	15 – 40 – 30 - 15	
		Corpo Discente, Teses e Dissertações	20 – 10 – 40 – 20 – 10	
		Produção Intelectual	50 – 30 – 20	
		Inserção Social	45 – 35 – 20	
ENGENHARIA IV	ENGENHARIA ELÉTRICA	Proposta do Programa	40 – 40 – 20	
		Corpo Docente	30 – 30 – 30 – 10	
		Corpo discente, teses e dissertações	30 – 10 – 40 – 20	
		Produção Intelectual	50 – 30 – 20	
		Inserção Social	40 – 40 – 20	
QUÍMICA	QUÍMICA	Proposta do Programa	40 – 40 – 20	
		Corpo Docente	30 – 30 – 30 – 10	
		Corpo Discente, Teses e Dissertações	30 – 10 – 40 – 20	
		Produção Intelectual	45 – 30 - 20	
		Inserção Social	50 – 30 – 20	
VETERINÁRIA	MEDICINA VETERINÁRIA (7)	Proposta do Programa	40 – 40 - 20	
		Corpo docente	20 – 20 – 40 - 20	
		Corpo Discente, Teses e Dissertações	30 – 15 – 45 - 10	
		Produção Intelectual	55 – 30 - 15	
		Inserção Social	60 – 25 - 15	

Demonstradas as fichas de avaliação das Avaliações do Triênio/2013 e do Quadriênio/2017 com seus quesitos, itens de avaliação e atribuições de pesos para os conceitos, serão apresentadas a análise, a seguir, das referências encontradas dos descritores de Internacionalização, Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo. Esta análise ocorreu com todos os descritores em cada PPG.

NO PPG Agronomia, as referências do descritor de internacionalização, no triênio ocorrem no item de Inserção Social, em que não há impedimentos legais para o fornecimento de bolsas para os estudantes estrangeiros e é recomendado uma melhoria de estágios pós-doutoral aos docentes permanentes, assim como, o recebimento de estudantes estrangeiros, além do estímulo no aumento das publicações em periódicos de maior impacto, com vistas à elevação de conceito na próxima avaliação. No quadriênio, no item Inserção Social, em termos de intercâmbio internacional o PPG apresenta alguns convênios com Universidades e institutos de Pesquisa, no entanto, considera a internacionalização do Programa como um dos pontos fracos e ações estão planejadas e em andamento para melhorar este quesito. Quanto aos descritores de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo, não há nenhuma referência nos dois períodos de avaliação.

No PPG em Ciências Biológicas - Bioquímica Toxicológica, a internacionalização é evidenciada na apreciação da Comissão, a qual pautou como pontos relevantes para a avaliação trienal da área, a qualidade da produção e formação docente evidenciada pela sua participação na produção de qualidade, a atuação do corpo docente na formação de recursos humanos, bem como a inserção social do programa e sua internacionalização. No quadriênio, igualmente consta na apreciação da Comissão de área sobre o mérito do programa, analisando que o PPG apresenta proposta curricular adequada e 70% dos docentes pesquisadores possuem experiência consolidada na área, com projeção nacional e alguns com projeção internacional. Quanto aos descritores de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo, não há nenhuma referência nos dois períodos de avaliação.

No PPG em Ciências do Solo, não há nenhuma referência, nos dois períodos de avaliação, quanto aos descritores de Internacionalização, Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo.

No PPG em Comunicação, não há nenhuma referência, no triênio, dos descritores de Internacionalização, Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente,

Produtividade Docente e Produtivismo. No quadriênio, há referência de internacionalização no quesito Proposta do Programa, mais especificamente, no planejamento, indicando a ampliação e consolidação de suas estratégias. Quanto aos descritores de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo, não há nenhuma referência nos dois períodos de avaliação.

No PPG em Distúrbio da Comunicação Humana, aparece no triênio somente a indicação do descritor de internacionalização no item Inserção Social, mostrando o investimento em parcerias internacionais e assim refletindo o posicionamento do PPG na direção de internacionalização. Quanto aos descritores de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo, não há nenhuma referência nos dois períodos de avaliação.

No PPG em Educação, no triênio/2013, há referências quanto ao descritor de internacionalização nas recomendações da Comissão de área, indicando que o PPG vem demonstrando inequívoca qualidade, devendo trabalhar no sentido de consolidar os bons resultados, ampliando sua produção qualificada, sua inserção internacional e a formação de pós-graduandos. No quadriênio, as referências de internacionalização são apontadas no Quesito Proposta do Programa, apresentando as estratégias que pretende adotar para enfrentar os desafios da Área e atingir seus objetivos atuais e futuros, em que se destacam o redesenho curricular, o incremento da internacionalização e o estímulo à produção acadêmica, definidas em Seminário Institucional de Avaliação e Planejamento realizado com essa finalidade. Ainda, o PPG pretende promover a integração acadêmica com os demais programas de pós-graduação da UFSM; e contribuir para a crescente consolidação do processo de internacionalização do PPGE, intensificando a recepção de estudantes de outros programas como também contribuindo para a participação dos acadêmicos de PPGE em programas de outras instituições, por meio de doutorado sanduíche e intercâmbios. Quanto aos descritores de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo, não há nenhuma referência nos dois períodos de avaliação.

No PPG em Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde: não há nenhuma referência, nos dois períodos de avaliação, quanto aos descritores de Internacionalização, Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo.

No PPG em Engenharia Elétrica: as referências apontadas, no triênio, do descritor de internacionalização são nas atribuições de notas “6” e “7”, destacando o nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais programas

da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança). No quadriênio, apontamos as referências por internacionalização no quesito Proposta do Programa, nas atribuições de notas “6” e “7” e nas recomendações da Comissão de área, destacando que futuro planejado pelo PPG passa pela sua internacionalização que está sendo fortalecida, conforme descrito nas parcerias com programas de universidades estrangeiras. Isso se reflete na aprovação de um Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) pelo CNPq, contando com grupos internacionais e nacionais, sendo que a internacionalização do programa já se encontra em estágio avançado, embora não tenha atingido ainda o nível requerido para um programa nota 7 e recomendando à coordenação do programa a manutenção das diretrizes estabelecidas em seu planejamento, sobretudo em relação à internacionalização e solidariedade. A internacionalização é o item mais sensível e merece especial atenção. O quadro docente apresenta desempenho acadêmico muito bom e espera-se a manutenção deste nível. Em adição ao ponto acima, observa-se uma elevada proporção do quadro permanente composta por ex-alunos da própria instituição. Recomenda-se, ainda dentro do escopo de internacionalização, que estes docentes pesquisadores sejam incentivados a cumprir estágio de pós-doutorado no exterior. Quanto aos descritores de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo, não há nenhuma referência nos dois períodos de avaliação.

No PPG em Engenharia Florestal: não há nenhuma referência, nos dois períodos de avaliação, quanto aos descritores de Internacionalização, Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo.

No PPG em Letras, o triênio traz a indicação por internacionalização no quesito Proposta do Programa, explanando que, embora não haja estratégias expressas para qualificação docente, o programa tem 13 docentes com pós-doutorado, 2 docentes com pós-doutorado em curso e indica previsão para outros afastamentos em 2013. O programa está envolvido com alguns convênios e intercâmbios não institucionalizados, em nível nacional e internacional, mas sem reciprocidade. Há integração com pesquisadores em nível nacional. No quadriênio, a internacionalização é sinalizada no quesito Proposta do Programa, destacando o conjunto de ações que visaram à consolidação e estabilidade do corpo docente, que se destaca, sobremaneira, no contexto regional, inter-regional e nacional, com expressivas ações, em curso, que apontam para o processo de internacionalização. Quanto aos descritores de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo, não há nenhuma referência nos dois períodos de avaliação.

No PPG em Química, a internacionalização é apontada, no triênio, nas atribuições de notas “6” e “7” como sendo conceito para o PPG com nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança). No quadriênio, o descritor de internacionalização é evidenciado no quesito Inserção Social e nas atribuições de notas “6” e “7”, apresentando que o PPG possui estratégias de internacionalização, incluindo a possibilidade de titulação em cotutela, a qual deve ser ampliada. Ainda, que a UFSM disponibiliza uma Secretaria de Apoio a Internacionalização (SAI) que atua como um órgão facilitador no intercâmbio entre docentes e discentes e atividades de internacionalização aderentes às expectativas da Pós-Graduação, tanto em nível acadêmico/científico, como em nível executivo e funciona como um facilitador burocrático. Quanto à atribuição das notas “6” e “7”, o PPG denota qualificação em todos os quesitos analisados, especialmente relativos à produção qualificada com discentes e/ou egressos nos estratos A1 e A2, superior à média da área. O programa desenvolve um vasto espectro de atividades de internacionalização, apresentando qualificação semelhante a centros internacionais de excelência da área. Quanto aos descritores de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo, não há nenhuma referência nos dois períodos de avaliação.

No PPG em Medicina Veterinária: no triênio, o descritor de internacionalização é apontado no quesito da Proposta do Programa, mais especificamente na apreciação da Comissão de área, manifestando que o PPG descreve muito bem as metas a serem atingidas, considerando os principais desafios internacionais da área na produção de conhecimento, seus propósitos na adequada formação de seus alunos, suas metas quanto a inserção social mais rica dos seus egressos, segundo os parâmetros da área. Trata-se de Programa consolidado, reconhecido nacional e internacionalmente por suas colaborações e modalidades de internacionalização. A integração com a graduação é bem-feita por diversas modalidades, tais como: programa de IC, premiações de IC e estágios de docência. Ainda há referências por internacionalização nas atribuições de notas “6” e “7” que este conceito é para o PPG com nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança). No quadriênio, a referência por internacionalização está apontada no quesito Proposta do Programa, apreciando que o PPG prioriza dentre suas metas a consolidação da internacionalização, a qualificação da produção científica, o fortalecimento da formação de doutores, o aprimoramento dos critérios de

credenciamento e descredenciamento de docentes, o credenciamento de jovens docentes, o incentivo aos docentes a estágio no exterior e o ingresso de professores visitantes. Também, há sinalização da internacionalização nas atribuições de notas “6” e “7”, indicando na apreciação da Comissão de área que o PPG enviou 9 (2013); 6 (2014); 4 (2015); 3 (2016) para doutorado sanduiche no exterior, ainda, possuindo muitas colaborações com resultado. Quanto aos descritores de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo, não há nenhuma referência nos dois períodos de avaliação.

Finalizando a análise das Fichas de Avaliações, abrangendo Triênio e Quadriênio, observa-se que as referências por internacionalização são encontradas em 83,33 % dos PPG, embora haja na totalidade destes indicadores nos Documentos de Área. Está demarcada, portanto, a importância da internacionalização da pós-graduação da UFSM no contexto de avaliação pela CAPES.

Quanto aos descritores de Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Profissional Docente, Produtividade Docente e Produtivismo não são explicitados na avaliação regulatória de nenhum dos PPG estudados, porém parecem estar permeados em todos os quesitos e itens das fichas de avaliação.

Diante da análise documental realizada pode-se inferir que a demanda por internacionalização está permeada em todas as políticas internas e externas, desafiando o desenvolvimento institucional e profissional docente, principalmente no contexto da pós-graduação.

Corroborando com a reflexão, Boaventura Sousa Santos (2011) expõe que a universidade, sem a pós-graduação, a pesquisa e extensão não é Universidade.

No século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade. Isto significa que, em muitos países, a esmagadora maioria das universidades privadas e mesmo parte das universidades públicas não são universidades porque lhes falta a pesquisa na pós-graduação (p. 65).

Assim, no próximo capítulo serão apresentados e discutidos os resultados do questionário exploratório, o qual imprimiu protagonismo aos docentes pesquisadores dos PPG, os quais ascenderam significativamente ao convite de participação na pesquisa que sustenta esta Tese de Doutorado.

5 EXPECTATIVAS DOS DOCENTES PESQUISADORES QUANTO À INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO, DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PROFISSIONAL

Este capítulo retoma a temática da Tese, já anunciada e justificada na Introdução, sinalizando o seu núcleo central: “A avaliação da pós-graduação da UFSM na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente”; também um dos objetivos específicos, qual seja o de “expressar as expectativas dos docentes quanto a sua inserção internacional na pós-graduação e consequente avaliação regulatória e implicações no desenvolvimento institucional e profissional docente”.

O verbo expressar, no Dicionário Michaelis, explicita o sentido que pode ser atribuído, não apenas ao objetivo específico deste capítulo, como à participação dos docentes pesquisadores na pesquisa que subsidia esta Tese. “Expressar” é, pois:

- Dar (-se) a entender ou conhecer por meio de palavras, gestos ou atitudes;
- Comunicar-se com desenvoltura;
- Manifestar (-se) por meio da arte;
- Fazer (-se) conhecer; revelar (-se).

Assim, o capítulo dará a conhecer as expectativas docentes sobre os três referentes principais da Tese: Internacionalização, Desenvolvimento Institucional e Desenvolvimento Profissional docente. Os docentes comunicaram-se por meio de suas escolhas às assertivas do questionário, manifestando também o seu pensamento livremente nas questões abertas, revelando-se e fazendo-se conhecer como os principais protagonistas da pós-graduação. Destaca-se, ainda, que os gestores dos Programas participaram nesta fase como docentes pesquisadores.

Dessa forma, na análise do questionário exploratório se permite refletir e analisar o comportamento e postura do docente/pesquisador frente ao desenvolvimento institucional profissional e aos desafios da internacionalização.

Nesta perspectiva, reflete-se como a universidade respalda o seu docente pesquisador frente a estes fatores que ameaçam interna ou externamente o seu desenvolvimento profissional e como a instituição se prepara para buscar uma gestão estratégica para atender estas demandas.

Desse modo, remete-se ao pensamento de Boaventura Sousa Santos (2011):

A conjunção entre fatores de ameaça interna e fatores de ameaça externa está bem patente na avaliação da capacidade da universidade pensar o longo prazo, talvez a sua característica mais distintiva. Quem trabalha hoje na universidade sabe que as tarefas universitárias estão nominadas pelo curto prazo, pelas urgências do orçamento, da competição entre faculdades, do emprego dos licenciados etc. Na gestão das urgências florescem tipos de professores e de condutas que pouco préstimo ou relevância teriam se, em vez de urgências, fosse necessário identificar e potenciar as emergências onde se anuncia o longo prazo (p. 112).

Assim sendo, o conteúdo deste capítulo decorre do tratamento e resultado dos dados do questionário exploratório *on-line* (Portal do Professor/UFSM) aplicado aos professores e aos pesquisadores dos PPG com conceitos 5, 6 e 7 pela CAPES, conforme explicitado no capítulo 3. Recordando, o total de respondentes do questionário foram 101 (cento e um), alcançando uma amostra de 35 % por cento do total de 288 questionários enviados aos docentes pesquisadores dos referidos PPG (5, 6 e 7). Os resultados quantitativos e qualitativos foram processados com o *software* IBM® SPSS. A descrição e análise dos dados foram identificadas como Seção (S) e questão (Q) com as suas respectivas numerações, correspondentes à numeração do instrumento de pesquisa apresentado e respondido pelos docentes pesquisadores.

Trajectoria académico-profissional

A Tabela 3 - S2Q1e o gráfico 4, apresentam o número de docentes ingressantes na pós-graduação desde a década de 1980 até a atualidade:

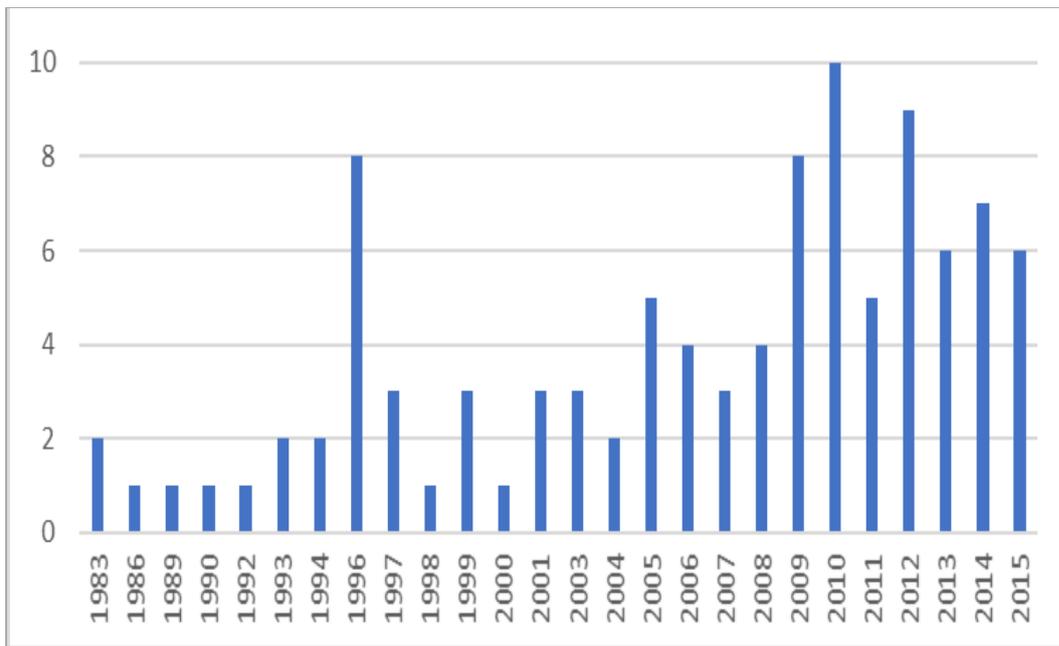
Tabela 3 – S2Q1 – Ano de Ingresso como docente na pós-graduação “*Scricto sensu*”?

		Frequência	Percentual	Porcentagem de Validade	Percentual acumulado
Validade	1983	2	2.0	2.0	2.0
	1986	1	1.0	1.0	3.0
	1989	1	1.0	1.0	4.0
	1990	1	1.0	1.0	5.0
	1992	1	1.0	1.0	5.9
	1993	2	2.0	2.0	7.9
	1994	2	2.0	2.0	9.9
	1996	8	7.8	7.9	17.8
	1997	3	2.9	3.0	20.8
	1998	1	1.0	1.0	21.8
	1999	3	2.9	3.0	24.8
	2000	1	1.0	1.0	25.7
	2001	3	2.9	3.0	28.7
	2003	3	2.9	3.0	31.7
	2004	2	2.0	2.0	33.7
	2005	5	4.9	5.0	38.6
	2006	4	3.9	4.0	42.6
	2007	3	2.9	3.0	45.5
	2008	4	3.9	4.0	49.5
	2009	8	7.8	7.9	57.4
2010	10	9.8	9.9	67.3	
2011	5	4.9	5.0	72.3	
2012	9	8.8	8.9	81.2	
2013	6	5.9	5.9	87.1	
2014	7	6.9	6.9	94.1	
2015	6	5.9	5.9	100.0	
	Total	101	99.0	100.0	

Fonte: (AUTORA, 2017).

Como observado, o ano de 2010 destaca-se com o percentual de 9.8. A seguir, o gráfico S2Q1.

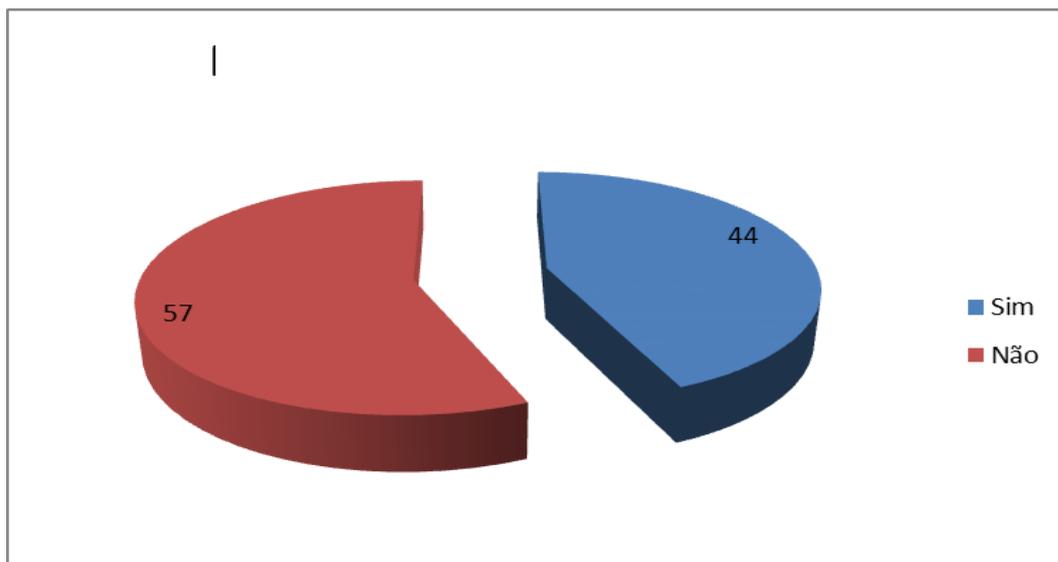
Gráfico 4 – S2Q1 – Ingresso na pós-graduação por ano



Fonte: (AUTORA, 2017).

Na S2Q2, em que se tratava da realização de estágio pós-doutoral, demonstra-se que há uma proximidade nas respostas, pois 57 (53,46%) realizaram e 44 (43,56%) não realizaram o referido estágio. Observe-se o Gráfico 5 - S2Q2, a seguir:

Gráfico 5 – S2Q2 – Realização do estágio pós-doutoral

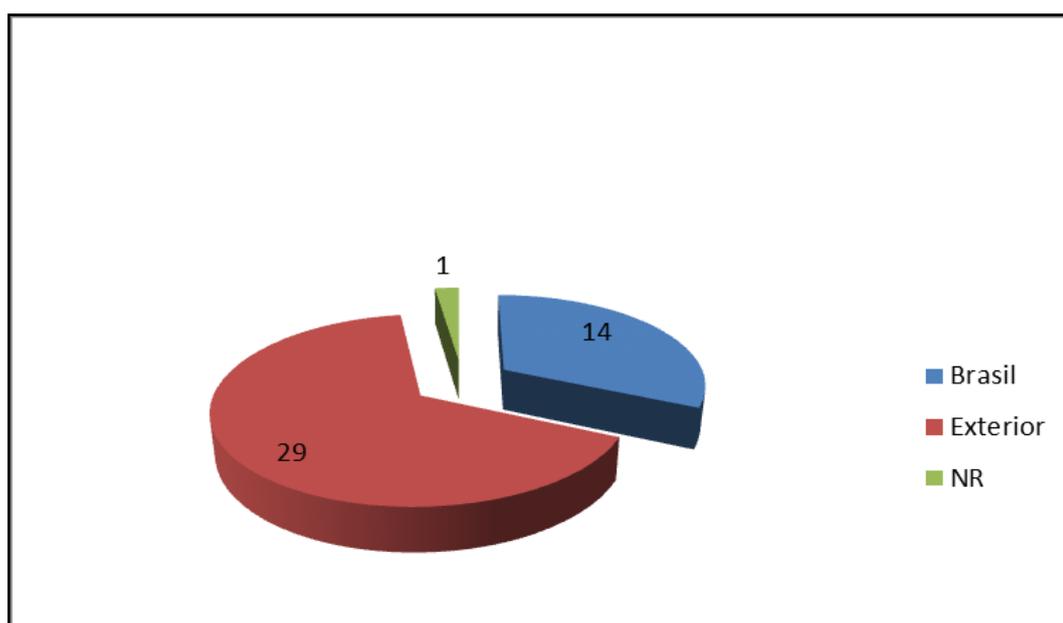


Fonte: (AUTORA, 2017).

Na sequência, a questão S2Q3 questionava se a realização do estágio pós-doutoral ocorreu no Brasil ou no exterior. As 44 respostas obtidas, assinalaram que 29 docentes pesquisadores realizaram o seu estágio pós-doutoral no exterior, 14 docentes realizaram o seu estágio pós-doutoral no Brasil e um docente não respondeu.

A seguir a representação gráfica para esta questão:

Gráfico 6 – S2Q3 – Localização do estágio pós-doutoral



Fonte: (AUTORA, 2017).

Infere-se que a metade dos docentes que realizaram estágio pós-doutoral tem experiência internacional, não significando que o restante dos docentes que realizaram no Brasil ou que não realizaram o pós-doutorado, não tenham ações de internacionalização. No entanto, evidencia-se a presença do desenvolvimento institucional e o desenvolvimento profissional em sua maioria nas iniciativas individuais dos docentes pesquisadores em buscar a sua qualificação profissional, assim atendendo as necessidades do seu PPG nas avaliações internas e externas, mesmo não tendo o apoio institucional efetivo para realização desta ação de qualificação.

Na sequência, na S2Q4, foi perguntado aos respondentes o período que realizaram o seu estágio pós-doutoral, indicando que o período de 2014-2015 como sendo o de maior incidência de pós-doutorado, sem ter sido levantada a causa. Porém infere-se que desde a avaliação trienal, a produção e o desenvolvimento profissional docente, com características de internacionalização, vêm sendo apontadas na qualidade e excelência dos Programas.

A seguir a tabela 3 - S2Q4, com os períodos de realização do estágio pós-doutoral:

Tabela 4 – S2Q4 - Períodos de realização do estágio pós-doutoral

	Frequência	Percentual	Porcentagem de Validade	Percentual acumulado
Validade	69	67.6	67.6	67.6
1997-1998	1	1.0	1.0	69.6
1998-1999	1	1.0	1.0	70.6
2000-2001	1	1.0	1.0	71.6
2002-2003	1	1.0	1.0	72.5
2004-2005	1	1.0	1.0	73.5
2005 / 2007	1	1.0	1.0	74.5
2005-2006	2	2.0	2.0	76.5
2007 / 2008	1	1.0	1.0	77.5
2007-2008	1	1.0	1.0	78.4
2007-2008	1	1.0	1.0	79.4
2008-2009	2	2.0	2.0	81.4
2009-2010	1	1.0	1.0	82.4
2010-2011	1	1.0	1.0	83.3
2010-2012	1	1.0	1.0	84.3
2011-2012	3	2.9	2.9	87.3
2011-2013	1	1.0	1.0	88.2
2012-2014	1	1.0	1.0	89.2
2013-2014	2	2.0	2.0	91.2
2014-2015	6	5.9	5.9	97.1
2015-2016	2	2.0	2.0	99.0
2016-2017	1	1.0	1.0	100.0

Fonte: (AUTORA, 2017).

AS S2Q5, S2Q6 e S2Q7 versavam sobre os números de orientações na graduação e na pós-graduação (mestrado e doutorado).

Para melhor compreensão apresentam-se as tabelas confeccionadas pelo SPSS e, em seguida, a interpretação dos dados apresentados.

Tabela 5 – S2Q5 - Número de orientações na graduação

	Frequência	Percentual	Porcentagem de Validade	Percentual acumulado	
Validade	0	2	2.0	2.0	2.0
	1	4	3.9	4.0	5.9
	2	2	2.0	2.0	7.9
	3	4	3.9	4.0	11.9
	4	2	2.0	2.0	13.9
	5	1	1.0	1.0	14.9
	6	2	2.0	2.0	16.8
	7	1	1.0	1.0	17.8
	8	5	4.9	5.0	22.8
	9	1	1.0	1.0	23.8
	10	7	6.9	6.9	30.7
	12	3	2.9	3.0	33.7
	14	3	2.9	3.0	36.6
	15	3	2.9	3.0	39.6
	16	1	1.0	1.0	40.6
	18	2	2.0	2.0	42.6
	20	5	4.9	5.0	47.5
	22	2	2.0	2.0	49.5
	23	1	1.0	1.0	50.5
	24	2	2.0	2.0	52.5
	25	4	3.9	4.0	56.4
	30	5	4.9	5.0	61.4
	31	2	2.0	2.0	63.4
	35	3	2.9	3.0	66.3
	36	1	1.0	1.0	67.3
	40	3	2.9	3.0	70.3
	41	1	1.0	1.0	71.3
	42	1	1.0	1.0	72.3
	44	1	1.0	1.0	73.3
	45	1	1.0	1.0	74.3
	46	2	2.0	2.0	76.2
	50	2	2.0	2.0	78.2
	52	1	1.0	1.0	79.2
	56	1	1.0	1.0	80.2
	60	2	2.0	2.0	82.2
	63	1	1.0	1.0	83.2
	68	1	1.0	1.0	84.2
	69	1	1.0	1.0	85.1
	75	1	1.0	1.0	86.1
	76	2	2.0	2.0	88.1
	79	2	2.0	2.0	90.1
	83	1	1.0	1.0	91.1
	85	1	1.0	1.0	92.1
	100	2	2.0	2.0	94.1
	109	1	1.0	1.0	95.0
	110	1	1.0	1.0	96.0
	150	1	1.0	1.0	97.0
	180	1	1.0	1.0	98.0
	300	1	1.0	1.0	99.0
	800	1	1.0	1.0	100.0
Total		101	99.0	100.0	

Fonte: (AUTORA, 2017).

Tabela 6 – S2Q6 - Número de orientações de Mestrado

		Frequência	Percentual	Porcentagem de Validade	Percentual acumulado
Validade	0	3	2.9	3.0	3.0
	1	5	4.9	5.0	7.9
	2	3	2.9	3.0	10.9
	4	4	3.9	4.0	14.9
	5	5	4.9	5.0	19.8
	6	10	9.8	9.9	29.7
	7	5	4.9	5.0	34.7
	8	8	7.8	7.9	42.6
	9	1	1.0	1.0	43.6
	10	3	2.9	3.0	46.5
	11	3	2.9	3.0	49.5
	12	3	2.9	3.0	52.5
	13	5	4.9	5.0	57.4
	14	1	1.0	1.0	58.4
	15	5	4.9	5.0	63.4
	16	2	2.0	2.0	65.3
	17	5	4.9	5.0	70.3
	18	1	1.0	1.0	71.3
	19	4	3.9	4.0	75.2
	20	3	2.9	3.0	78.2
	21	1	1.0	1.0	79.2
	23	3	2.9	3.0	82.2
	24	4	3.9	4.0	86.1
	25	1	1.0	1.0	87.1
	27	1	1.0	1.0	88.1
	28	2	2.0	2.0	90.1
	29	1	1.0	1.0	91.1
	31	1	1.0	1.0	92.1
	33	1	1.0	1.0	93.1
34	1	1.0	1.0	94.1	
37	1	1.0	1.0	95.0	
40	2	2.0	2.0	97.0	
45	1	1.0	1.0	98.0	
62	1	1.0	1.0	99.0	
80	1	1.0	1.0	100.0	
	Total	101	99.0	100.0	

Fonte: (AUTORA, 2017).

Tabela 7 – S2Q7 - Número de orientações de Doutorado

		Frequência	Percentual	Porcentagem de Validade	Percentual acumulado
Validade	0	17	16.7	16.8	16.8
	1	3	2.9	3.0	19.8
	2	8	7.8	7.9	27.7
	3	11	10.8	10.9	38.6
	4	9	8.8	8.9	47.5
	5	9	8.8	8.9	56.4
	6	6	5.9	5.9	62.4
	7	5	4.9	5.0	67.3
	8	2	2.0	2.0	69.3
	9	4	3.9	4.0	73.3
	10	6	5.9	5.9	79.2
	12	5	4.9	5.0	84.2
	13	2	2.0	2.0	86.1
	14	2	2.0	2.0	88.1
	16	1	1.0	1.0	89.1
	17	1	1.0	1.0	90.1
	19	1	1.0	1.0	91.1
	20	3	2.9	3.0	94.1
	21	1	1.0	1.0	95.0
	23	1	1.0	1.0	96.0
24	1	1.0	1.0	97.0	
29	1	1.0	1.0	98.0	
32	2	2.0	2.0	100.0	
	Total	101	99.0	100.0	

Fonte: (AUTORA, 2017).

Observa-se que o maior número de orientações é indicado na graduação, mas se somarmos a pós-graduação (mestrado e doutorado), elas se igualam.

A S2Q8 se refere às disciplinas ministradas na graduação e, na sequência, a S2Q9, as disciplinas ministradas na pós-graduação. Pode-se verificar, conforme tabela a seguir, que também há um número significativo de disciplinas ministradas em nível de graduação e em nível de pós-graduação pelos docentes.

Tabela 8 – S2Q8- Disciplinas ministradas na graduação

		Frequência	Percentual	Porcentagem de Validade	Percentual acumulado
Validade	1	10	9.8	10.8	10.8
	2	31	30.4	33.3	44.1
	3	21	20.6	22.6	66.7
	4	11	10.8	11.8	78.5
	5	8	7.8	8.6	87.1
	6	3	2.9	3.2	90.3
	7	1	1.0	1.1	91.4
	8	4	3.9	4.3	95.7
	9	1	1.0	1.1	96.8
	10	2	2.0	2.2	98.9
	11	1	1.0	1.1	100.0
	Total	93	91.2	100.0	

Fonte: (AUTORA, 2017).

Tabela 9 – S2Q9 - Número de Disciplinas na Pós-Graduação

		Frequência	Percentual	Porcentagem de Validade	Percentual acumulado	
Validade	1	17	16.7	17.3	17.3	
	2	38	37.3	38.8	56.1	
	3	15	14.7	15.3	71.4	
	4	9	8.8	9.2	80.6	
	5	6	5.9	6.1	86.7	
	6	5	4.9	5.1	91.8	
	7	1	1.0	1.0	92.9	
	8	2	2.0	2.0	94.9	
	9	1	1.0	1.0	95.9	
	10	3	2.9	3.1	99.0	
	14	1	1.0	1.0	100.0	
		Total	98	96.1	100.0	

Fonte: (AUTORA, 2017).

Analisando os dados representados, nas tabelas 7 e 8, sobre as orientações e as disciplinas ministradas na graduação e pós-graduação, pode-se compreender que há uma sobrecarga de trabalho para a grande maioria de docentes. Compreende-se que há uma disparidade na quantidade de atividades docentes. Lembrando que o docente está envolvido com o ensino (disciplinas/orientações de graduação e pós-graduação), a extensão (projetos/seminários), a pesquisa (projetos/produção) e a gestão (funções/representação). Neste contexto, o docente/pesquisador quando inserido na pós-graduação com a perspectiva

de realizar pesquisas e de formar recursos humanos não encontra suporte, estímulo ou apoio institucional de seu PPG e da instituição, comprometendo assim, as suas atividades. Ao assumir atividades de gestão, mesmo que de forma obrigatória em algumas vezes, o docente/pesquisador acaba por conhecer a instituição e perceber o seu mecanismo e organização, podendo assim atenuar alguns desconfortos constatados na inexistência de uma política interna de reconhecimento de suas atividades na pós-graduação.

Prosseguindo na interpretação dos dados, apresentam-se as questões que envolvem a participação de gestão na pós-graduação e na Universidade. Os dados reafirmam a complexidade da docência universitária, impondo-se aos docentes, como ensino (de graduação e de pós-graduação); pesquisa (iniciação científica e pós-graduação) e gestão, desde os cursos, departamentos, unidades de ensino, Reitoria, comissões e representações colegiadas e em conselhos.

Na S2Q10, encontra-se a questão sobre participação em atividades de gestão na pós-graduação, identificando o seguinte: 59 docentes responderam que sim, que exerceram função na pós-graduação, sendo que a resposta que prevaleceu foi a função de Coordenador de Pós-Graduação, com 32 respostas; a função de membro de colegiado com 18 respostas; e, 42 docentes responderam que não exerceram nenhuma função de gestão na pós-graduação. O percentual para a resposta “sim” foi de 57,8 por cento dos respondentes e 42 por cento para os que responderam negativamente à questão. Portanto, mais da metade dos docentes respondentes já exerceram alguma função de gestão na pós-graduação. Estes que não exerceram atividades de gestão são possíveis futuros gestores, pois a coordenação da pós-graduação é decorrência de se atuar nessa instância.

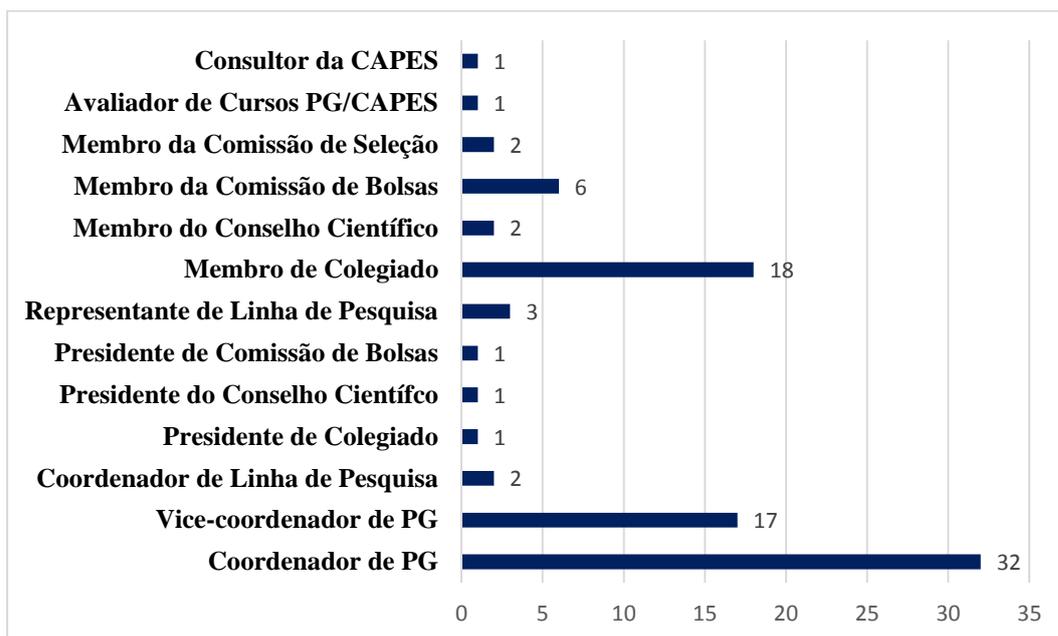
A seguir, apresenta-se a tabela S2Q10 com os percentuais das respostas e o respectivo gráfico, com todas as funções de gestão elencadas pelos docentes.

Tabela 10 – S2Q10 - Participou de atividades de gestão na pós-graduação?

	Frequência	Percentual	Porcentagem de Validade	Percentual acumulado
Validade	1	1.0	1.0	1.0
Não	42	41.2	41.2	42.2
Sim	59	57.8	57.8	100.0
Total	102	100.0	100.0	

Fonte: (AUTORA, 2017).

Gráfico 7 – S2Q10 – Atividades de Gestão na Pós-Graduação

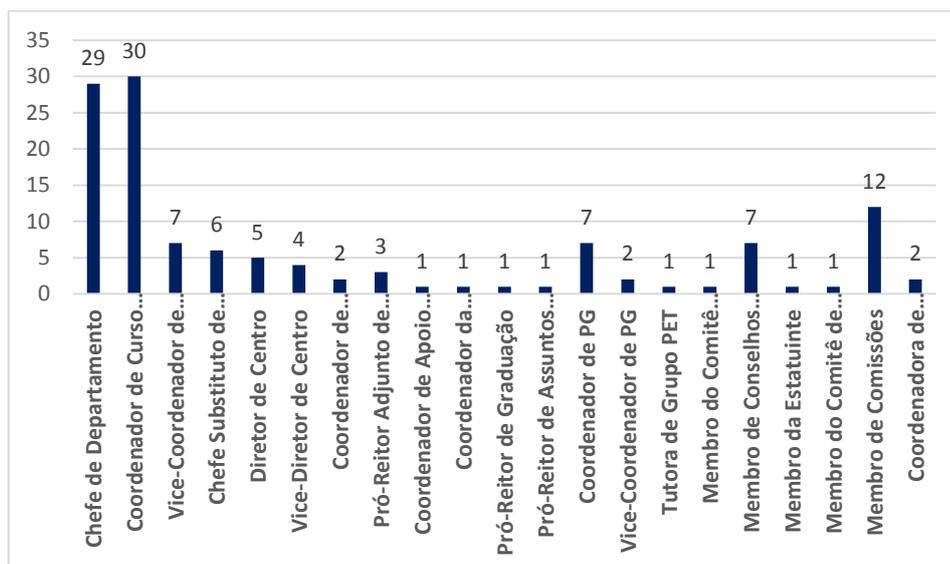


Fonte: (AUTORA, 2017).

Na S2Q11, a demanda foi se os respondentes exerceram alguma função de gestão na UFSM, verificando-se que 71 respondentes exerceram função de gestor na UFSM, sendo a função de Coordenador de Curso de Graduação com maior referência, 30 respondentes, seguidos da função de Chefe de Departamento, com 29 respondentes. Em contrapartida, 30 respondentes não exerceram alguma função na UFSM. O percentual para os que exerceram função na UFSM foi de 69,6 por cento e 29,4 por cento não exerceram nenhuma função de gestão na UFSM.

Abaixo as representações dos dados descritos no gráfico 7, com todas as funções de gestor exercidas na UFSM e a tabela dos totais das respostas:

Gráfico 8 – S2Q11 – Participação em atividades de gestão na UFSM



Fonte: (AUTORA, 2017).

Tabela 11 – S2Q11 - Participou em atividades de gestão na UFSM?

	Frequência	Percentual	Porcentagem de Validade	Percentual acumulado
Validade	1	1.0	1.0	1.0
Não	30	29.4	29.4	30.4
Sim	71	69.6	69.6	100.0
Total	102	100.0	100.0	

Fonte: (AUTORA, 2017).

Pode-se depreender nas questões sobre o exercício de funções na pós-graduação e na UFSM que estão presentes na grande maioria dos docentes demonstrados pelo percentual de 57,8 % dos respondentes e 69,6 %, respectivamente, corroborando que além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o docente exerce gestão na instituição. Os dados sugerem que boa parte dos docentes que atuam na pós-graduação assume comprometidamente o seu papel com a instituição, não se refutando ao trabalho. Isso sugere também que a inserção na gestão amplia a sua visão de universidade e o seu papel nela, podendo ajudá-lo na sua inserção na pós-graduação.

Neste sentido, citam-se os autores estudados que embasaram a análise da trajetória acadêmico-profissional dos docentes pesquisadores, como Imbernón (2011), Nóvoa (1999), Isaia e Bolzan (2009), apontando que a experiência da docência acontece em diferentes momentos e contextos da vida do docente, enquanto pessoa, profissional e ator social, de

maneira que o processo de tornar-se professor acontece ao longo da sua carreira docente, compreendendo experiências pessoais, profissionais e sociais, dentro e fora dos ambientes próprios da formação, nos espaços escolares, no trabalho e nas demais instâncias de convivência e interação social.

Encerra-se aqui a Seção 2 do questionário que se referia à Trajetória Acadêmico-profissional (ingresso na pós-graduação, formação acadêmica (interna/externa) e atividades de ensino-pesquisa-extensão-gestão) dos docentes pesquisadores. Passamos a seguir a analisar a próxima seção do questionário.

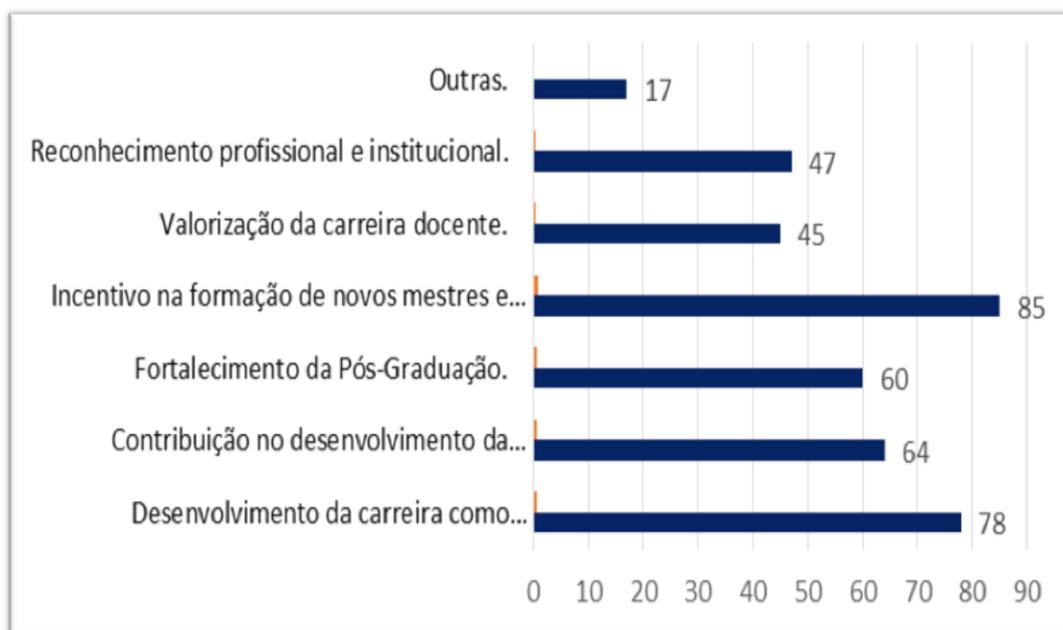
Motivações para o desenvolvimento profissional

A seção 3 do questionário era composta de duas perguntas: a primeira sobre a motivação para atuar na pós-graduação, sendo que o respondente poderia escolher múltiplas respostas; e, outras, se o respondente indicasse outras motivações.

Na primeira pergunta, o respondente poderia escolher as seguintes respostas: Desempenho da carreira como pesquisador; contribuição no desenvolvimento da instituição; fortalecimento da instituição; incentivo na formação de novos mestres e doutores; valorização da carreira docente; e, reconhecimento profissional e institucional. Podemos inferir que os respondentes escolheram mais de uma resposta, pois se obteve um total de 84 respondentes. Deste total, 85 docentes responderam que a sua motivação para atuar na pós-graduação foi o incentivo de (contribuir para) novos de mestres e doutores e 79 que responderam a sua motivação foi o desenvolvimento da sua carreira como pesquisador.

A seguir a representação gráfica de todas as motivações para atuar na pós-graduação e o total de respondentes.

Gráfico 9 – S3Q1 – Qual a motivação para atuar na pós-graduação?



FONTE: (AUTORA, 2017).

Na S3Q2, outras motivações para atuar na pós-graduação identificam-se dezessete (17) respondentes com as mais variadas respostas elencadas a seguir:

- ✎ *Aumentar a qualidade do ensino de graduação;*
- ✎ *Contribuição com a produção do conhecimento na área de atuação;*
- ✎ *Contribuir para formação teórica mais sólida de Pós-Graduandos;*
- ✎ *Desenvolvimento da tecnologia e inovação para o Brasil.*
- ✎ *Doutor deve pesquisar e, oxalá, ser um cientista;*
- ✎ *Abrir possibilidades de parcerias com pesquisadores de outras instituições nacionais e internacionais para melhoria na qualidade da pesquisa e na formação de recursos humanos;*
- ✎ *Entendo que o Brasil precisa avançar tecnologicamente para poder agregar valor aos produtos tecnológicos e, por ventura, aumentar sua receita com um possível incremento no PIB (Produto Interno Bruto);*
- ✎ *Hoje, participo da pós-graduação pelo gosto que desenvolvi pela orientação de alunos e pela pesquisa em si, pois permite desbravar as fronteiras do conhecimento;*

- ☞ *Reconhecimento das necessidades das pessoas e proposição de respostas, visando o desenvolvimento ético-político e bem-estar social local e nacional; produção de conhecimento para o avanço da minha área de formação profissional;*
- ☞ *Possibilidade de desenvolver pesquisas com outras instituições do país e internacionais;*
- ☞ *Promover a interlocução entre a Educação Básica e Superior, abrindo espaços para a formação continuada dos profissionais da educação.*
- ☞ *Compromisso social e retorno do investimento recebido como egressa do sistema público de ensino superior no qual recebi recursos de bolsa para fazer minha formação;*
- ☞ *É uma forma de retornar à sociedade o investimento em mim feito através de estrutura e recursos financeiros para minha formação de mestre e doutor;*
- ☞ *Retribuir o investimento que obtive ao ter cursado mestrado e doutorado.*

Na análise dos dados das questões sobre a motivação para atuar na pós-graduação, observou-se que existe muita motivação para atuar na pós-graduação, principalmente, na formação de novos mestres e doutores, no desenvolvimento da carreira docente, no fortalecimento da pós-graduação, no reconhecimento profissional e instrucional, na valorização da carreira docente, na contribuição do conhecimento, dentre outros motivos. Apontou-se apenas uma resposta negativa no total de 101 respondentes. Fazendo uma projeção da totalidade dos 288 sujeitos, mas que obtivemos uma amostra de 101 respondentes pode-se afirmar que 99,9 % dos docentes são motivados para atuar na pós-graduação.

Resgata-se os autores que embasaram o conhecimento em relação ao Desenvolvimento Profissional Docente, como Antônio Nóvoa (1999), Carlos Marcelo Garcia (1999), Maurice Tardif (2002), Maria Isabel da Cunha (2006), Silvia Maria Aguiar Isaia (2006), Doris Pires Vargas Bolzan (2006) e Imbernón (2011).

Faz-se uma citação de Maria Isabel Cunha (2006):

[Se] espera que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento (p. 258).

Em 2008, Isaia e Bolzan publicam o texto “Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária” assinalando quatro movimentos inter-relacionados, sendo o primeiro movimento a preparação da carreira

docente, o segundo a entrada efetiva no magistério superior, o terceiro movimento, a marca da pós-graduação e o quarto a professoralidade. Quanto ao terceiro movimento, esclarece Bolzan (2010):

[...] envolve as marcas da pós-graduação que podem ser anteriores ou após a entrada na carreira docente, mas de qualquer modo sinalizam uma nova perspectiva docente, voltada para a pesquisa, à orientação de alunos. Os docentes creditam aos Cursos de Pós-graduação “stricto sensu” a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores e como docentes na educação superior, o que lhes dá maior maturidade para exercer a docência (p. 7).

Com isto, está finalizada a Seção 3 do questionário, motivações para o desenvolvimento profissional.

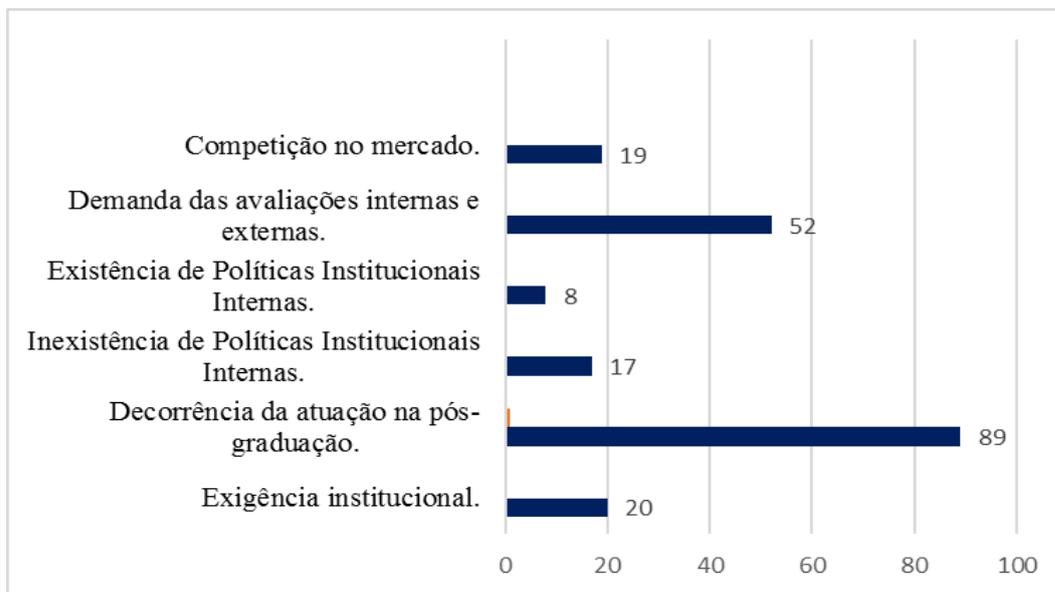
Inserção no contexto da internacionalização

A seguir serão interpretados os dados da Seção 4 do questionário, composta por duas questões, sendo que o respondente poderia escolher até três respostas.

Na S4Q1, abordando a percepção do respondente quanto a sua inserção no contexto da internacionalização, sendo que as respostas foram identificadas como S4Q1-1 e, assim, sucessivamente: 1: Exigência Profissional; 2: Decorrência da atuação na pós-graduação; Inexistência de Políticas Institucionais Internas; Existência de Políticas Institucionais Externas; Demanda das avaliações internas e externas; Competição de mercado. Das respostas assinaladas, 89 marcaram que a sua percepção quanto à inserção no contexto da internacionalização é por meio da decorrência da atuação na pós-graduação, seguido de 52 que marcaram esta percepção na demanda das avaliações internas e externas. A percepção dos gestores é tomada por imposição gerada pela sua própria atuação como docente de pós-graduação, ou seja, as exigências institucionais e as demandas das avaliações internas ou externas, além de ficar evidenciado que a sua inserção no contexto da internacionalização não está relacionada com a sua motivação para atuar na pós-graduação.

A seguir, o gráfico S4Q1, desta questão:

Gráfico 10 – S4Q1 – Percepção dos docentes quanto a sua inserção na internacionalização



Fonte: (AUTORA, 2017).

A S4Q2 versava sobre a inserção dos docentes no contexto da internacionalização, sendo que 71 responderam que era decorrente da participação em eventos internacionais, 65 da produção científica, 56 das pesquisas compartilhadas, 47 da mobilidade docente e discente por grupo de pesquisa, dependendo que as iniciativas de internacionalização são geradas na participação de eventos no exterior.

A seguir o gráfico 11 demonstra a inserção no contexto da internacionalização por parte dos docentes pesquisadores:

Gráfico 11 – S4Q2- Inserção no contexto da Internacionalização



Fonte: (AUTORA, 2017).

Analisando os dados da inserção no contexto da internacionalização, observa-se que as maiores referências da percepção na inserção estão na decorrência da atuação na pós-graduação, por outro lado, a inserção na sua maioria está na participação em eventos internacionais, ainda sem maiores laços acadêmico-científicos, o que em geral não é valorizado no processo de avaliação, tendo em vista que o que pauta a inserção no contexto da internacionalização são as produções em periódicos e o número de citações referenciadas nas redes.

Diante desse contexto, pode-se inferir que mesmo timidamente os docentes/pesquisadores possuem uma inserção internacional, qual seja a forma, percebe-se que por meio inserções poderão ter oportunidades de estreitar laços com outros pesquisadores estrangeiros. Para Stallivieri (2017a):

A comunidade acadêmica começa a reagir aos efeitos da globalização através da sua inserção em cenários globais, seja por mobilidades através de participações em conferências, eventos ou programas de intercâmbios. Também pode ser percebida pela apresentação de estudos de natureza científica ou, ainda, pela publicação de revistas científicas internacionais (p. 18).

Concluimos a Seção 4 sobre a inserção no contexto da internacionalização e passaremos a análise questões da Seção 5 do questionário exploratório.

Desafios da internacionalização e do desenvolvimento profissional docente

A Seção 5 do questionário era composta de duas perguntas: a primeira sobre quais eram os desafios da internacionalização e do desenvolvimento profissional docente, sendo que o respondente poderia escolher múltiplas respostas; e, a segunda que era a opção outras se o respondente indicasse outros desafios. Para a opção outros, as respostas foram as seguintes:

- ⊗ *Ampliar os horizontes de ensino, pesquisa e de relações...visto que a precariedade, mediocridade, idiotice e outras abundam em nosso meio acadêmico;*
- ⊗ *A internacionalização passa pela marcada presença internacional e, na minha opinião, envolve outras atividades/parâmetros não pontuados, como aulas em inglês, participação em congressos internacionais (de sociedades internacionais) como organizador/chairman de atividades, projetos financiados por órgãos internacionais, presença de alunos do exterior oriundos de países com tradição em pesquisa e desenvolvimento (EUA, Inglaterra, Japão, Suécia, etc..). Foram os que me ocorreram rapidamente;*

- ☞ *A internacionalização é oportunidade para o estudo e pesquisa de questões que dizem respeito a âmbitos mais amplos da realidade que o âmbito local. Além disso, dá condições para a troca de estratégias e resultados de pesquisa favorecendo o fluxo informações e pesquisadores;*
- ☞ *Línguas Estrangeiras;*
- ☞ *Penso que as políticas de intercâmbio deveriam ser fortalecidas. Os convênios com instituições estrangeiras são pouco claros nos seus objetivos. A contrapartida não vai além da possibilidade de frequência aos cursos oferecidos por outras instituições. O pesquisador, em caso de não obter bolsa de fomento, deve responsabilizar-se por toda sua infraestrutura e estadia no exterior;*
- ☞ *Aumentar a qualidade real das PG e não somente perseguir os índices QUALIS / CAPES;*
- ☞ *Os atuais índices e incentivos da CAPES deveriam ser modificados ou tomados com cuidado pelas instituições pois são prejudiciais para a qualidade real e especialmente provocam danos colaterais à qualidade dos cursos de graduação. Existem basicamente dois efeitos negativos provocados pela CAPES na qualidade do ensino de graduação: 1 - Esta fica relegada e esquecida pela grande maioria dos professores de pós-graduação. 2 - Na pior das hipóteses um grande número de professores de pós-graduação, na expectativa de perseguir os índices CAPES, acaba por se esquecer dos verdadeiros objetivos de um curso de graduação que é o de formar profissionais técnicos e humanos. A graduação acaba sendo inundada por "pesquisa" de baixíssima qualidade que só serve para inflacionar os índices perseguidos pelos programas de pós-graduação (ditados pela CAPES). Isso relega o ensino técnico a segundo plano na graduação e traz ganhos baixíssimos;*
- ☞ *Limitação de professores e de alunos quanto ao domínio de língua estrangeira (principalmente o inglês). A inexistência de oferta de disciplinas, cursos e outras atividades no PPGE em língua estrangeira (que inicialmente poderia ser o espanhol e posteriormente outros idiomas), servindo de incentivo e atrativo para alunos dos programas de pós-graduação dos países vizinhos e outros interessados. (o que quero dizer com essa afirmativa é que não aproveitamos, ou aproveitamos muito pouco, o potencial de internacionalização com nossos vizinhos). Entendimento diferenciado (que se traduz em uso de metodologias de pesquisa) do que é fazer pesquisa em ciência humanas no Brasil e em vários países da Europa, Estados Unidos e Canadá. Nesses países encontramos pesquisadores que trabalham com metodologia quantitativas "desconfiando", ainda, ...;*
- ☞ *Viabilizar a internacionalização dos PPG;*
- ☞ *Recursos financeiros para contatos e visitas as instituições com que se mantém intercâmbio*
- ☞ *Fica difícil colocar alguma coisa nesta área, pois não existe política de internacionalização na UFSM;*

- ⊗ *Ser capaz de consolidar as redes de pesquisa, expandindo os conhecimentos produzidos por meio das pesquisas desenvolvidas;*
- ⊗ *Compartilhamento de experiências e conhecimentos com pesquisadores de outros Programas, Nacionais e Internacionais;*
- ⊗ *Qualidade da pesquisa, porque o reconhecimento internacional, especialmente, decorre da percepção do meio científico internacional da qualidade do trabalho gerado pelo pesquisador.*

Dentre as respostas propostas, 63 responderam que os desafios da internacionalização e do desenvolvimento profissional docente estão na produção científica nacional e internacional, com a proximidade de 62 que responderam que era a visibilidade internacional, assim como, outras respostas estão muito próximas, como: as expectativas de crescimento pessoal e institucional e novo perfil docente. Por outro lado, nas respostas da opção outros se identificaram 13 respondentes diferenciados desafios para a internacionalização e o desenvolvimento profissional docente, como o desafio do domínio da língua estrangeira, compartilhamento de experiências, a falta de uma política institucional de internacionalização, a qualidade da pesquisa, dentre outros.

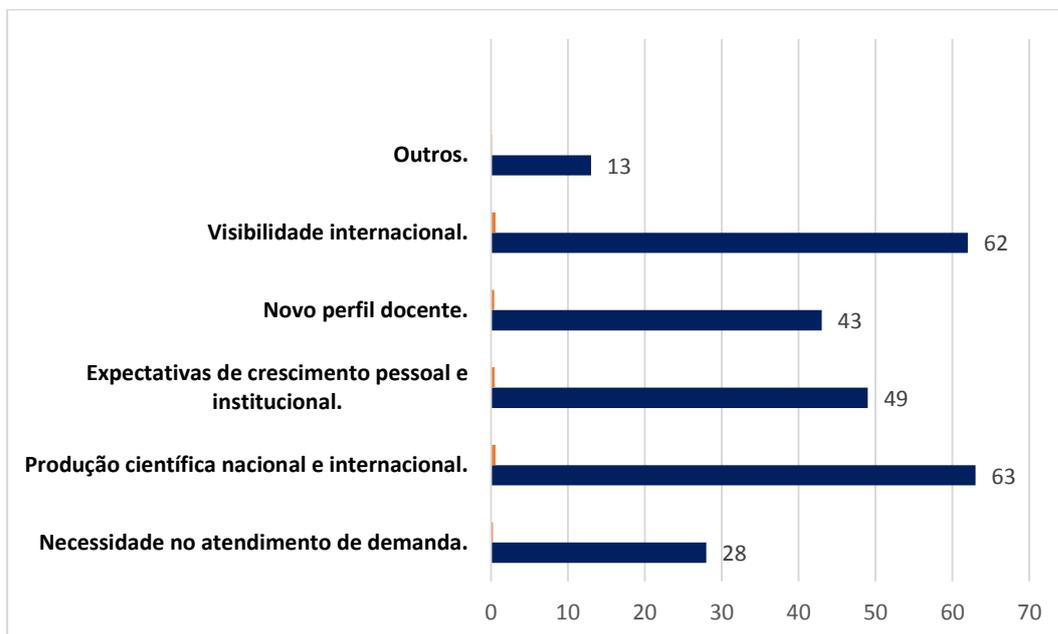
A importância da produção científica internacionalizada no processo avaliativo da CAPES é reforçada no contexto apontado por Marília Costa Morisini (2011):

Já pela natureza de berço da produção científica e da circulação do conhecimento entre pares acadêmicos, a pesquisa e a pós-graduação são avaliadas pelo grau de internacionalização dos seus programas e de suas produções. Quanto mais presente se fizer essa característica nos cursos e/ou programas de que o grau de impacto na qualidade será maior (p. 97).

Nesta perspectiva, no PDI/2016-2026 a internacionalização como um desafio estratégico da instituição e para o processo avaliativo da CAPES como quesito de avaliação, infere-se que os docentes pesquisadores necessitam de maior apoio institucional para atingir estes desafios. Não é só constar em um documento, mas sim, ser um planejamento efetivo que o assegure de atingir seu desafio de internacionalizar e de seu desenvolvimento profissional docente com uma política interna de qualificação de estágio pós-doutoral, o fomento de artigos em língua estrangeira e participação em missões no exterior.

A seguir a representação gráfica desta questão e respostas propostas dos desafios da internacionalização e do desenvolvimento profissional docente:

Gráfico 12 – S5Q1 Desafios da internacionalização e do desenvolvimento profissional docente



Fonte: (AUTORA, 2017).

Encerrando a Seção 5, a seguir, apresenta-se a análise da Seção 6.

Avaliação da Pós-Graduação

Esta seção era composta por 8 questões, sendo que 4 eram de múltipla escolha e 4 questões abertas, tratando-se da Avaliação da Pós-Graduação.

A S6Q1 questionava os pontos de convergência da instituição com a avaliação da pós-graduação e foram apresentadas as seguintes respostas:

- ⇒ Infraestrutura;
- ⇒ Fomento de bolsas (doutorado/pós-doutorado);
- ⇒ Incentivo à qualificação;
- ⇒ Promoção de eventos internacionais, mobilidades internacionais e
- ⇒ Outros.

Na opção outros, embora alguns tenham alegado “não ter entendido a questão”, foram apontadas as seguintes respostas:

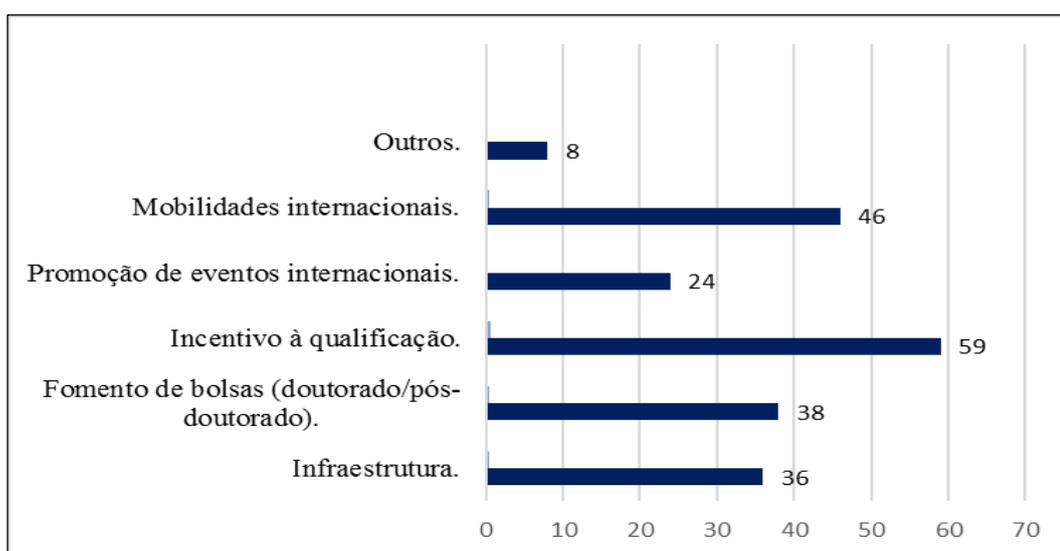
- ☞ *Não compreendi bem a questão. Mas considero que em se relacionando a pós-graduação nossa instituição aumentou o número de cursos e vagas, mas não oferece a*

estrutura e incentivos para o trabalho docente, sendo que este é árduo considerando a exigência de produtividade. Penso também que tem pouca inferência na avaliação de critérios nacional de produtividade da pós-graduação, seguindo modelos que não se adequam a algumas áreas como, por exemplo, a educação;

- ☒ *Não há convergência;*
- ☒ *Desconhecimento dos pontos de convergência;*
- ☒ *Considero que a UFSM não dá o devido valor à PG. Um exemplo claro disso é a não contabilização de carga horária de sala de aula da PG para a progressão na carreira na instituição.*

Das respostas propostas e selecionadas nesta questão dos pontos de convergência da instituição com a avaliação da pós-graduação, 59 responderam que o incentivo à qualificação e 46 que eram as mobilidades internacionais os pontos de convergência. No entanto, 13 respostas, em sua maioria, não compreendeu a pergunta ou respondeu que desconhece estes pontos. De qualquer maneira, encontrou-se expressivo número de pontos de convergência da instituição com a avaliação da pós-graduação, apontando os docentes pesquisadores o incentivo à qualificação e as mobilidades internacionais como pontos expressivos. Porém, percebe-se que esta convergência ocorre nos cursos de excelência e em determinadas áreas. O investimento não ocorre de modo equitativo para que os cursos com baixo estrato consolidem e elevem os seus conceitos. A seguir segue a representação gráfica dos dados da questão referida.

Gráfico 13 – S6Q1 – Pontos de convergência da instituição com a avaliação da pós-graduação



Fonte: (AUTORA, 2017).

A S6Q3 tratava dos pontos de tensão entre a atividade docente e a demanda da avaliação e foram apresentadas as seguintes respostas:

- ⇒ Escassez de recursos;
- ⇒ Infraestrutura;
- ⇒ Inexistência de políticas de internacionalização interna;
- ⇒ Sobrecarga de atividades de graduação versus pós-graduação;
- ⇒ Manutenção da produção qualificada,;
- ⇒ Validação institucional das atividades de pós-graduação e
- ⇒ Outros.

Na opção outros, foram apontadas as seguintes respostas:

- ⊘ *Sobrecarga de atividades de diversos tipos, tais como: ensino, administrativa, gestão de projetos;*
- ⊘ *Não reconhecimento das publicações internacionais com reconhecimento científico em outros países por não possuírem qualis.*

Nesta questão de múltipla escolha, podemos observar que há proximidade nas referências das respostas, inferindo que todas as respostas expressam uma preocupação com relação à atividade docente e a demanda da avaliação. Assim como, na opção outros pontos, que poderiam estar contempladas nas respostas propostas, a exceção de um respondente que “não entendeu”, na pergunta é verificada a existência dos pontos de tensão. Os pontos de tensão mais retrados pelos docentes pesquisadores foram a escassez de recursos e a sobrecarga de atividades de graduação, assim, percebe-se que estes pontos interferem diretamente na inserção e nos desafios de um docente/pesquisador da pós-graduação.

Na sequência, o gráfico representativo dados desta questão:

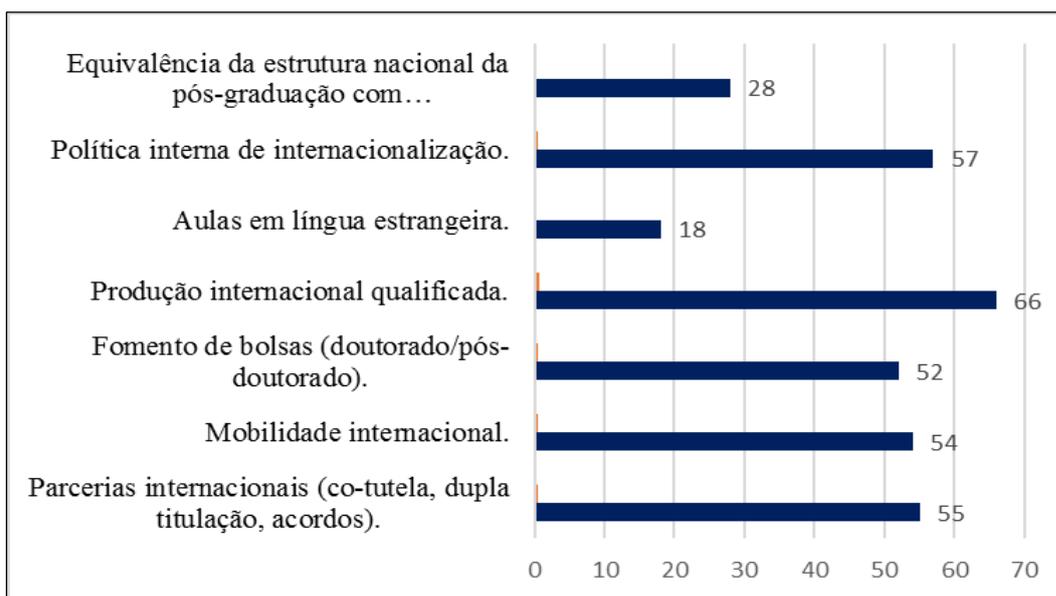
Gráfico 14 – S6Q4 – Pontos de tensão da atividade docente e avaliação



Fonte: (AUTORA, /2017).

Na S6Q5, a questão era sobre a opinião dos docentes pesquisadores sobre quais as estratégias mais relevantes para a avaliação da pós-graduação e os respondentes poderiam escolher até três assertivas. Nesta questão, há um equilíbrio na escolha das respostas. No entanto, há a predominância das estratégias da produção internacional qualificada, da política interna de internacionalização, das parcerias internacionais (cotutela, dupla-titulação e acordos), da mobilidade internacional e do fomento de bolsas. Contudo, não podemos deixar de mencionar as estratégias da equivalência da estrutura nacional da pós-graduação com instituições/parceiros estrangeiros e das aulas em língua estrangeiras que, também, são importantes ações estratégicas indicadas na avaliação na pós-graduação. A seguir a representação gráfica das indicações das ações estratégicas para a avaliação da pós-graduação:

Gráfico 15 – S6Q5 – Estratégias mais relevantes para avaliação da pós-graduação



Fonte: (AUTORA, 2017).

Nas questões abertas presentes no questionário exploratório (S6Q6, S6Q7 e S6Q8) foi necessário agrupamento das respostas para melhor proceder a análise dos dados identificados.

A S6Q6 tratava dos **fatores mais impactantes na trajetória acadêmico-profissional, referentes à internacionalização**. As respostas agrupadas são apresentadas a seguir:

- 1- *Capacidade de Desempenho Internacional;*
- 2- *Participação e Apresentação de trabalhos no exterior;*
- 3- *Parcerias com grupos de pesquisa no exterior/compartilhamento de experiências;*
- 4- *Pós-Doutorado no Exterior;*
- 5- *Organização de eventos com participantes internacionais;*
- 6- *Dificuldade na Mobilidade Internacional;*
- 7- *Inexistência de uma política de internacionalização;*
- 8- *Possibilidade de divulgação da Instituição;*
- 9- *Infraestrutura e verba de pesquisa;*
- 10- *Domínio da Língua Estrangeira;*
- 11- *Mudança de atitude da Comunidade Acadêmica;*

- 12- Produção internacional qualificada;*
- 13- Fomento de bolsas;*
- 14- Oportunidades de Mobilidade Acadêmica Internacional;*
- 15- Amadorismo da Instituição;*
- 16- Entraves burocráticos;*
- 17-Inexistência de uma cultura para internacionalização;*
- 18- Convênios internacionais;*
- 19- Limitação da língua estrangeira*
- 20- Fomento de bolsas;*
- 21- Falta de recursos;*
- 22- Conhecimento de novas culturas;*

Na análise dos dados, identificou-se que os principais fatores que impactaram à internacionalização na trajetória acadêmico-profissional dos docentes pesquisadores foram as parcerias com grupos de pesquisa no exterior/compartilhamento de experiências, participação e apresentação de trabalhos no exterior, pós-doutorado no exterior; oportunidades de mobilidade internacional e o domínio da língua estrangeira. Com estes fatores impactantes, observa-se o fortalecimento interno dos grupos de pesquisas com as possibilidades do aumento das mobilidades internacionais, permitindo o compartilhamento de experiências, não só a aquisição de conhecimentos, mas a transmissão destes, ocorrendo em todos os PPG. Sob a ótica da avaliação externa, estes fatores impactantes são mais presentes nos PPG com avaliação 6 e 7, concluindo que nestes PPG há uma exigência maior e um amplo aporte de recursos para a sua manutenção e consolidação.

A seguir no Gráfico S6Q6 apresentam-se os fatores impactantes da internacionalização, segundo os respondentes.

Gráfico 16 – S6Q6 – Fatores impactantes da internacionalização



Fonte: (AUTORA, 2017).

Na S6Q7, foram elencadas as sugestões para melhoria do processo de internacionalização do PPG onde os respondentes atuavam. Como na questão anterior, as respostas foram agrupadas para melhor analisá-las e descrevê-las:

1. *Aporte maior de Recursos Financeiros;*
2. *Melhorias na recepção de estudantes e pesquisadores estrangeiros;*
3. *Política institucional de internacionalização;*
4. *Política de incentivo e valorização das ações da pós-graduação;*
5. *Disciplina voltada para mobilidade acadêmica internacional (compartilhamento de experiências);*
6. *Incentivo ao domínio da língua estrangeira (aulas em língua estrangeira e bibliografias);*
7. *Criação de comissão de Internacionalização no PPG;*
8. *Fomento à pesquisa e à mobilidade;*
9. *Melhorias de infraestrutura;*

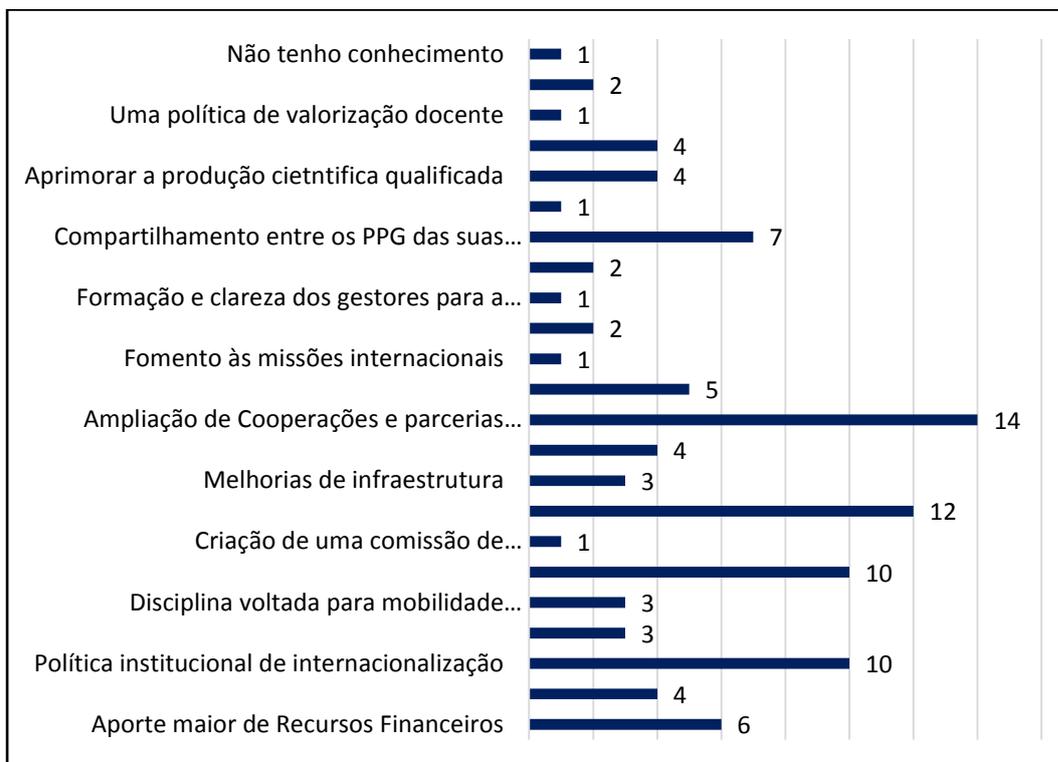
10. *Desburocratização de todos os processos de parcerias internacionais;*
11. *Ampliação de Cooperações e parcerias internacionais;*
12. *Realização de doutorados sanduíches e pós-doutorado;*
13. *Fomento às missões internacionais;*
14. *Melhoria na qualidade do ensino e formação do aluno;*
15. *Formação e clareza dos gestores para a finalidade da Universidade;*
16. *A Secretaria de Apoio Internacional/SAI mais proativa;*
17. *Compartilhamento entre os PPG das suas práticas de internacionalização;*
18. *Redução da carga horária na PPG;*
19. *Aprimorar a produção científica qualificada;*
20. *Estabelecer um programa de incentivo à internacionalização;*
21. *Uma política de valorização docente;*
22. *Uma maior divulgação das ações da instituição.*

Nesta questão, destacaram-se as principais sugestões para a melhoria do processo de internacionalização PPG onde atuavam os docentes pesquisadores:

- ⇒ *Ampliação de Cooperações e parcerias internacionais;*
- ⇒ *Fomento à pesquisa e à mobilidade;*
- ⇒ *Política institucional de internacionalização; e,*
- ⇒ *Incentivo ao domínio da língua estrangeira (aulas e bibliografias em língua estrangeira).*

A seguir, apresenta-se o gráfico S6Q7, representativo dos indicadores de melhoria do processo de internacionalização:

Gráfico 17 – S6Q7 – Sugestões para a melhoria do processo de internacionalização no PPG de atuação



Fonte: (AUTORA, 2017).

Na S6Q8, a assertiva tratava das sugestões para melhoria do processo institucional de internacionalização. Como na questão anterior, as respostas foram agrupadas, permitindo melhor análise, sendo a seguir apresentadas.

1. *Maior incentivo às produções qualificadas;*
2. *Uma Política Institucional de Internacionalização;*
3. *Criar uma política de incentivo e valorização docente;*
4. *Maior inserção da PRPGP no processo de internacionalização dos PPG;*
5. *Fomento para as mobilidades acadêmicas internacionais;*
6. *Criar Institucional Fórum de Internacionalização;*
7. *Romper e/ou superar a cultura proprietária dos convênios e mobilidades;*
8. *Melhorias na infraestrutura e recepção de estrangeiros;*
9. *Uma Secretaria de Apoio Internacional mais proativa/funcional;*
10. *Facilitação nas mobilidades acadêmicas;*

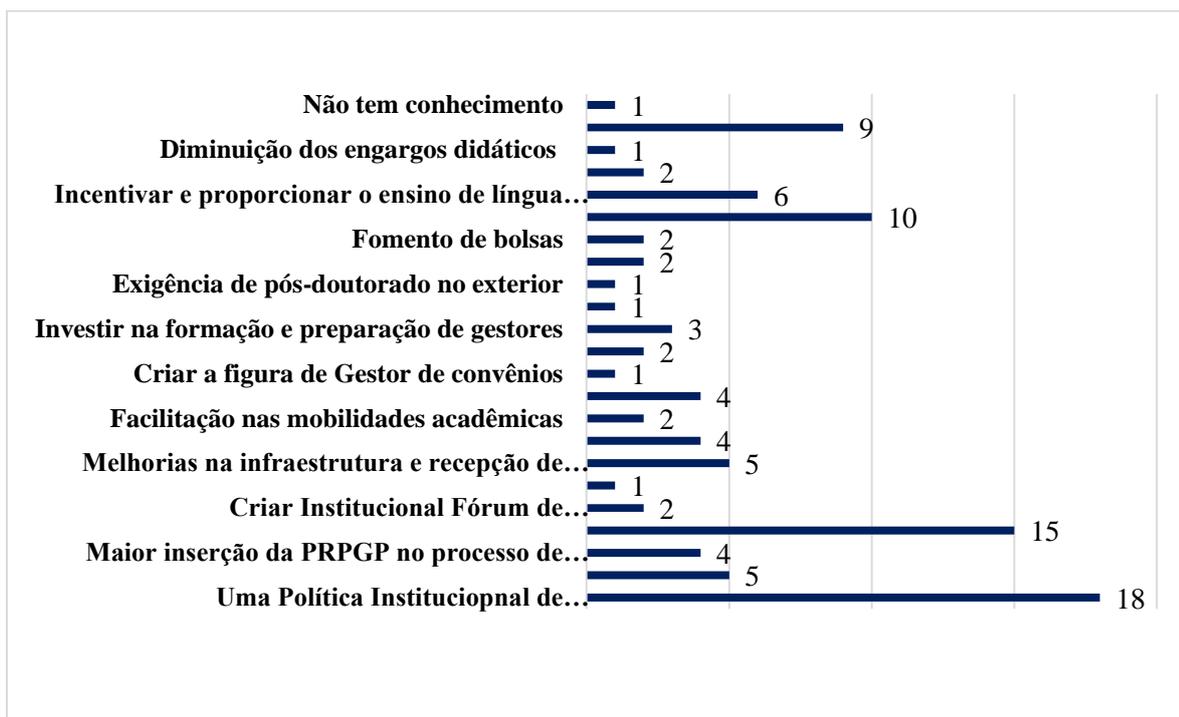
11. *Ampliar sistemas de divulgação e preparação de estudantes para estágios no exterior;*
12. *Criar a figura de gestor de convênios;*
13. *Investir na formação e preparação de gestores;*
14. *Desburocratização de convênios e parcerias institucionais;*
15. *Exigência de pós-doutorado no exterior;*
16. *Facilitação aos processos de Dupla-Titulação;*
17. *Fomento de bolsas;*
18. *Ampliação de convênios e acordos internacionais;*
19. *Incentivar e proporcionar o ensino de língua estrangeira em todos os Cursos da UFSM;*
20. *Flexibilização para contratação e absorção de professores estrangeiros qualificados;*
21. *Diminuição dos encargos didáticos;*
22. *Maior visibilidade das ações de internacionalização no portal da Universidade;*
23. *Não tem conhecimento.*

Nesta questão, destacam-se as principais sugestões para a melhoria do processo de institucional de internacionalização na UFSM: política institucional de internacionalização; fomento para as mobilidades acadêmicas internacionais, a ampliação de convênios e acordos institucionais e maior visibilidade das ações de internacionalização no portal da universidade. O que se pode depreender é que a ausência de uma política institucional de internacionalização está permeada nas questões em aberto, assim como o fomento para mobilidades acadêmicas internacionais.

Nesta questão, surge a referência a maior visibilidade das ações de internacionalização no portal da universidade, demonstrando a preocupação com o conhecimento das ações que estão sendo executado no âmbito institucional, o que significa, além de compartilhar o conhecimento, a divulgação da experiência para que outros possam aprender como desenvolver a internacionalização no seu PPG.

A seguir o gráfico representativo dos indicadores de melhoria do processo institucional de internacionalização:

Gráfico 18 – S6Q8 – Sugestões e melhorias do processo institucional de internacionalização



Fonte: (AUTORA, 2017).

Nesta seção, considera-se que o incentivo à qualificação, a produção científica intencional qualificada, a parceria com grupos de pesquisa no exterior, a ampliação de cooperações e parcerias no exterior e uma política institucional de internacionalização representam expectativas, geradas nos docentes pesquisadores, quanto ao seu desenvolvimento profissional docente, possibilitando uma visão de mundo, o compartilhamento e a expansão de conhecimentos e de novas práticas, atingindo o contexto da internacionalização como demanda avaliativa da CAPES. Ressalta-se a importância da demanda por políticas internas e educacionais para o incentivo e planejamento na qualificação e formação dos docentes pesquisadores.

O impacto da internacionalização no desenvolvimento institucional e profissional docente só será efetiva se colocada em prática institucionalmente. Segundo Stallivieri (2014, p. 61;) “é fundamental que a internacionalização seja concebida como uma política, isto é, que seja de forma a orientar e a gerar um conjunto de ações e de mecanismos articulados em consonância com os objetivos institucionais”.

6 INTERNACIONALIZAÇÃO E PROGRESSÃO CONCEITUAL NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS SEUS GESTORES

Neste capítulo, será apresentada o metatexto resultante da análise textual discursiva das entrevistas narrativas protagonizadas pelos Coordenadores/Gestores dos PPG da UFSM com conceito CAPES 5, 6, e 7. Os protagonistas somam um total de doze entrevistados, mas 03 Coordenadores optaram, por livre escolha, a responder por escrito o roteiro da entrevista. Explicando que 02 Coordenadores por falta de tempo e o terceiro Coordenador por considerar que a sua escrita era mais sensível do que a entrevista.

Com o intuito de preservar o PPG e o seu coordenador nas exposições, foi escolhido o conjunto dos países da América do Sul para nominá-los, excluindo o território da Guiana Francesa. Então, os PPG foram nomeados por ordem alfabética:

	Argentina	Guiana	
	Bolívia	Paraguai	
	Brasil	Peru	
	Chile	Suriname	
	Colômbia	Uruguai	
	Equador	Venezuela	

As entrevistas narrativas com os Coordenadores/Gestores dos PPG foram guiadas por tópicos- transcritos a seguir:

- ⊘ Avaliação da Pós-Graduação;
- ⊘ Inserção no Contexto da Internacionalização;
 - Processo de Internacionalização do Programa, quanto a:
 - Desenvolvimento profissional;
 - Desenvolvimento institucional;
 - Desafios.

Avaliação da pós-graduação

Ao apresentar as análises das entrevistas narrativas busca-se no pensamento de Boaventura Sousa Santos (2011) pontuar a necessidade de qualificar a universidade:

No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em um ato de rendição e, com ele, o fim da universidade tal como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade (p. 113).

Retoma-se o primeiro tópico da entrevista, mantido como categoria de análise referente à percepção dos gestores quanto à avaliação da pós-graduação pela CAPES. Sistematizando as narrativas:

- ⊘ Quatro (04) Coordenadores percebem a avaliação como positiva;
- ⊘ Três (03) Coordenadores percebem a avaliação como necessária, mas, com restrições; e
- ⊘ Cinco (05) Coordenadores reagiram negativamente ao processo avaliativo da CAPES.

A seguir, apresentam-se os excertos das narrativas quanto à percepção dos gestores:

Como um processo necessário ao acompanhamento das ações desenvolvidas em cada PPG. Equador

Boa e positiva. (Paraguai)

*Processo com bastante lisura, um processo necessário. (Venezuela)
Está bem clara a regra do jogo da CAPES, a avaliação. (Bolívia)*

É uma ferramenta importante, mas que tem as suas limitações, obviamente, que precisamos aperfeiçoar muito. (Uruguai)

A Percepção da Avaliação, a priori, é um grande incômodo para boa parte dos programas, mas como algo necessário, pois é importantíssimo que essa avaliação aconteça em âmbito nacional, até para que o PPG possa manter a qualidade desse ensino e pesquisa, de produção de conhecimento em nível de Pós-Graduação na Universidade. (Guiana)

A avaliação é necessária, mas não atingiu o ideal. (Colômbia)

Se fosse para resumir a avaliação da PG em uma palavra seria contestável. (Argentina)

Então, estes critérios nos deixam preocupados, porque parece que dão um ar mais político ao sistema de avaliação e não tão objetivo como vinha sendo antes. (Brasil)

... nas informações, não é clara (não há transparências da avaliação). O PPG deveria ser mais bem preparado. (Chile)

... a avaliação é uma preocupação para o PPG, principalmente das regras dos critérios, pela mudança de triênio para quadriênio e as definições. (Peru)

A avaliação da CAPES, o quadriênio, tem sido cada vez mais rigoroso, principalmente dentro da nossa área.... (Suriname)

Neste contexto, a avaliação dos PPG está presente no cotidiano dos Coordenadores como necessária, mas como um processo que precisa ser aprofundado, discutido, adequando-se às particularidades de cada área.

Os próximos questionamentos realizados aos Coordenadores são derivados do próprio sistema avaliativo, inquirindo sobre o que estes PPG enfrentam e como os seus coordenadores percebem esta dimensão de modo a atender o conjunto demanda de ações demandas pela Avaliação.

Quanto aos questionamentos mais específicos que compreendem a avaliação, como os critérios e quem os definem estão postos claramente aos PPG. A grande maioria dos

Coordenadores percebe que os critérios não são claros e os que acreditam ser claros, consideram não adequados ao PPG.

Neste questionamento, verifica-se que os critérios de avaliação qualitativos podem ser avaliados quantitativamente, apesar de não serem palpáveis.

Alguns excertos exemplificam:

Os critérios de avaliação numéricos são definidos e os que não são pontuáveis deixam o PPG preocupado. (Brasil)

Os critérios são definidos por um Comitê e são estabelecidos de acordo com o interesse de quem coordena. (Argentina)

Não se contemplam as diferenças, contextos, singularidades, mas padrões, métricas, números, enfim, o que é homogêneo e ponto final. (Uruguai)

O PPG conhece bem os critérios utilizados pela CAPES, mas poderiam considerar outros índices de avaliação. (Bolívia)

Eu acho que eles ainda são fechados, muito acadêmicos, não se abriu para outras perspectivas, que é uma coisa que dificulta bastante tu manter um programa... (Peru)

Eu acho que os critérios para nós aqui, pelo menos no nosso PPG, não são claramente definidos; antes de essa avaliação acontecer, não são. (Colômbia)

Com relação à implantação, em 2014, do novo sistema de avaliação dos PPG - a Plataforma Sucupira, os coordenadores reagiram, de uma maneira geral, negativamente, mas acreditam que o sistema deverá ser aprimorado. Neste sentido, pode-se afirmar que a implantação da Plataforma ainda continua instável, por vezes, ocasionando alguns problemas na inserção das informações solicitadas e, eventualmente, afetando o resultado do processo avaliativo da CAPES.

Alguns excertos ilustram tais percepções:

Não, eu queria usar um palavrão para poder falar da Sucupira, mas eu acho melhor não. A implantação dela foi um caos. (Argentina)

... a impressão que passa que a Plataforma Sucupira piorou a vida dos Programas. (Uruguai)

Eu só conheço a que está aí, eu não conheço nenhuma outra versão, e ela é muito pouco amigável. (Chile)

Eu sei que num primeiro momento a Sucupira foi um trauma para os Coordenadores. Eu tenho uma crítica à Sucupira que é essa necessidade do ponto de vista qualitativo... (Guiana)

Aperfeiçoou a coleta de dados, já que possibilita reunir numa plataforma todas as informações relevantes do Programa. Entretanto, a quantidade de dados e detalhes não torna o processo ágil. (Equador)

A Sucupira em si não é difícil de ser preenchida como muitos acham... acho que ela agiliza e muitos aspectos do critério neste ponto numérico, mas a proposta da forma como está na Sucupira, é bem difícil de preencher e atender todos os requisitos. (Brasil)

Ainda, no contexto da Avaliação da CAPES, foi perguntado aos Coordenadores se há apoio institucional para este processo avaliativo. Grande parte dos Coordenadores manifestou não terem tido apoio institucional e que deveriam ser preparados pela Instituição nesta exigência da avaliação da pós-graduação pela CAPES. Neste ponto de vista, não há na instituição um acompanhamento efetivo para a realização do processo de avaliação, com isso, na maioria dos PPG, sobrecarregando ainda mais os docentes pesquisadores no atendimento desta demanda. Os excertos, a seguir, elucidam os aspectos analisados.

Não, ou nunca tive acesso. (Suriname)

Para a gente não, nenhum. A UFSM muitas vezes não reconhece o programa como sendo da UFSM. (Venezuela)

Olha, em conjunto com todas as coordenações, eu acho que não; eu pelo menos não fui convidada para nenhum seminário para expor para as coordenações isso. Eu acho que individualmente sim, se tu vais procurar o Pró-Reitor e sua equipe, eles estão sempre disponíveis a apoiar individualmente cada programa, mas como um todo ... (Colômbia)

Muito pouco. Poderia ser bem melhor. Creio que não há uma política institucional eficiente e eficaz nesse sentido. (Uruguai)

Existe. O que eu sinto falta, em relação até o próprio andamento do programa, isso inclui a internacionalização, inclui gestão dentro dos programas, é um acompanhamento mais próximo da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. (Argentina)

A seguir, a figura 12, representa-se graficamente a compilação destas entrevistas.

Figura 12 – Percepções dos gestores sobre a avaliação da PPG pela CAPES



Fonte: (AUTORA, 2017).

Inserção do PPG no contexto da internacionalização

O segundo tópico da entrevista abordou a inserção do PPG no contexto da internacionalização. A grande maioria dos Coordenadores expressa que a inserção acontece de forma isolada e que é uma questão preocupante no programa, tendo em vista que a ampliação de redes pressupõe mais do que parcerias, implica linhas de fomento da própria instituição e a ausência de incremento nestas atividades repercutem diretamente no resultado da avaliação, em especial, nos PPG que estão com conceito 5.

Explicando estas afirmações, a seguir são apresentados alguns excertos:

Não tem acontecido, não tem infelizmente, se fala em internacionalização, a Reitoria divulga, mas de prático, de linhas claras, regulamentos, não existe, está muito confuso, não, não tem. (Paraguai)

A internacionalização deveria ser maior no PPG, principalmente, com a publicação de artigos em revistas internacionais. No entanto, a dificuldade com a língua tem dificultado esse processo. (Suriname)

É o docente que busca a internacionalização; no PPG tem vários exemplos de mecanismos de internacionalização. (Bolívia)

A internacionalização no nosso programa sempre foi uma preocupação. Bem importante sim, porque desde que a gente se tornou um programa 5 a internacionalização é cobrada de forma mais taxativa e mais impactante. (Brasil)

São iniciativas individuais e bem isoladas, muito pouco convênios e parcerias. (Venezuela)

A internacionalização acontece com interações entre grupos de pesquisa (grupos individuais de pesquisas - ação individualizada por orientador), recebimento de alunos pelo TWAS (Paquistão/Nigéria). O PPG entende como internacionalização, mas a CAPES como ação solidária. (Colômbia)

Ainda, os entrevistados foram perguntados se estas ações de inserção da internacionalização atendiam às necessidades do PPG, sendo em sua grande maioria respondido negativamente. O que se depreende que há demanda por internacionalização,

porém deverá ocorrer de forma mais ampla, ou seja, o fomento para ampliação das redes de pesquisadores e expansão dos convênios interinstitucionais e internacionais.

Os excertos a seguir elucidam tais aspectos:

Está em construção este processo. (Chile)

Não, eu acho que não atende. Eu acho que a gente precisaria de muito mais internacionalização, se quer crescer a nível de pós-graduação, se quer concorrer com os grandes; se a gente quer mudar de conceito, não atende não, eu acho que precisaria mais. (Colômbia)

Acredito que há necessidade de ampliar e intensificar essa e outras ações que promovam a internacionalização, especialmente quanto à necessidade de infraestrutura da UFSM para receber discentes e docentes visitantes estrangeiros. (Equador)

Atende algumas das necessidades do PPG, mas é necessária uma política institucional que acompanhasse o processo de internacionalização. (Peru)

Não atende as necessidades do PPG. (Venezuela)

De maneira nenhuma atende as necessidades do PPG. (Uruguai)

Estas questões adversas, levantadas pelos coordenadores, são muito sérias, não apenas no âmbito do PPG, mas da Instituição. Uma Universidade no interior do extremo sul do Brasil, nascendo de uma vocação internacional, reconhecida no mundo todo, tendo sediado o primeiro curso de pós-graduação no país, parece aos poucos estar passando por um processo de “des-internacionalização”.

A seguir, foi perguntado aos Coordenadores dos PPG se há apoio institucional para a inserção do contexto da Internacionalização. Neste questionamento, em sua grande maioria os Coordenadores expressaram que possuem apoio institucional, mas que deveria ser ampliado; outros, ainda, sinalizaram que não há apoio institucional.

Alguns fragmentos das entrevistas demonstrando a percepção quanto ao apoio institucional para a inserção da internacionalização são apresentadas a seguir.

Sim, pode não ocorrer da melhor maneira que a gente gostaria; a gente quer mais eu digo a Coordenação. (Guiana).

É difícil de responder esta pergunta, mas a SAI tem nos permitido manifestar interesse em receber alunos de países de língua espanhola

em nosso PPG. É uma das poucas formas que vejo, a partir dos editais que são encaminhados. (Suriname)

Na minha visão, não. (Paraguai)

Alguns projetos via SAI, porque tem alguns convênios preestabelecidos. (Brasil)

Creio que há apoio institucional, mas deve melhorar (maior dedicação, mais energia e mais investimentos). (Bolívia)

Eu acho que não. Eu vou te dar um exemplo, as pessoas que nos procuram hoje para fazer Pós-graduação aqui, geralmente são de países da América latina, a maioria, ou Estados da África, geralmente essas pessoas vem ou são pessoas que não tem recursos, ou não tem pós-graduação no seu país, ou é muito difícil o acesso e acabam vindo para o Brasil porque tem bolsa. (Argentina)

Não. O PPG precisa ser reconhecido institucionalmente, aparecer institucionalmente, ter pesquisas de projeção regional, antes de tentar um passo para fora. (Venezuela)

Observa-se nesses depoimentos que as iniciativas têm partido muito mais dos Programas e que não existe um projeto efetivo de internacionalização institucional. Espera-se que o PDI em curso possa implantar as suas metas para internacionalização, devolvendo à UFSM a sua vocação e pioneirismo da época de sua fundação. Parece tratar-se de uma tomada de decisões coletiva em todos os âmbitos institucionais. Além da intencionalidade institucional é indispensável compreender as exigências das áreas para a construção de políticas de financiamento para publicações e divulgações das pesquisas produzidas pelas redes e convênios.

A seguir, na figura 13, representa-se graficamente a compilação das entrevistas supracitadas.

Figura 13 – Inserção do PPG no contexto da internacionalização



Fonte: (AUTORA, 2017).

Processo de internacionalização do PPG

No processo de internacionalização do PPG, no âmbito da instituição, os gestores/coordenadores foram questionados quais as ações mais importantes a universidade adota para promover a internacionalização. Sobre os PPG, os protagonistas compreendem que existem ações, mas que estas deveriam ser institucionais e mais amplas. Muitas destas ações são iniciativas isoladas dos docentes pesquisadores ou mesmos dos PPG que possuem metas e estratégias para esta ação.

A seguir alguns trechos sobre as ações de internacionalização no âmbito Institucional.

Sim, poderiam contribuir muito mais se partisse da instituição o estabelecimento de canais de interlocução por meio de acordo e convênios, e não somente a partir de ações muitas vezes individuais, iniciadas por professores da instituição. (Equador)

No frigir dos ovos, tudo fica concentrado na SAI, o que implica em ser um serviço ao lado de outros serviços, o que contraria frontalmente o caráter da internacionalização, que a meu ver deveria ser uma cultura institucionalizada, e não algo periférico. (Uruguai)

Convênios, parcerias, mobilidades, participação em congressos e produções internacionais. (Peru)

A adoção, pela instituição, do idioma sem fronteiras. (Colômbia)

Ações de promoção da internacionalização são por meio de convênios e eles não são muito claros. Não entendem as necessidades do PPG. (Chile)

Conheço pouco, mas reconheço que elas têm aumentado, por exemplo, o doutorado sanduíche. Existem ações importantes para a internacionalização, mas são muito setORIZADAS (editais internacionais e convênios específicos para algumas áreas). (Venezuela)

Estes depoimentos são preocupantes porque demonstram que a internacionalização não permeia a instituição como deveria.

Ainda, sobre o processo de internacionalização do PPG, foi questionado sobre os desafios institucionais e pessoais em relação a este contexto. Os coordenadores relataram

muitos desafios institucionais, sendo o domínio da língua estrangeira o mais referenciado, além deste, há também, a falta de recursos financeiros e a localização geográfica distante dos grandes centros do país e da própria capital do estado, Porto Alegre. Fatores que restringem a expansão de redes, além de limitar a divulgação e publicização da produção científica.

Alguns trechos que ilustram os desafios institucionais e pessoais da internacionalização.

Institucionais, eu acho que a questão da moradia talvez, o restante funciona muito bem, eu não vejo nenhum problema. Pessoais, e pensando no programa, a questão da língua é o principal desafio, dominar a língua inglesa, isso aí eu não vejo como uma mudança em médio prazo. (Argentina)

Pois é, eu acho que essa questão da língua me parece muito importante, se nós pudéssemos preparar melhor os nossos estudantes, eu acho que isso é um ponto talvez institucional, que a gente poderia melhorar então a maioria dos estudantes pagam cursos fora, em geral, por serem caros, eles não conseguem fazer talvez uma coisa boa, é claro que também tem a motivação individual. (Bolívia)

A gente vê duas questões complicadas em relação à universidade que é a localização geográfica. Avião tem, mas não é fácil. Tinha que ser mais fácil para que as pessoas viessem para cá. Santa Maria não é uma cidade que chama muito atenção para as pessoas virem. Não oferece muitas coisas para as pessoas. Acho que melhorou muito, mas ainda tem muito que melhorar a cidade em si. E acho que a universidade tinha que ter uma visibilidade maior. Essa questão de tradução de páginas; de fazer uma política da universidade, porque a nossa universidade é linda. Talvez seja uma das mais bonitas e teria que chamar mais a atenção das pessoas para virem para cá. (Brasil)

Me desculpa, mas a primeira coisa é os gestores maiores lá descer um pouco do pedestal, descer um pouco do patamar que eles estão porque afinal de contas estão temporários lá, então eles podiam descer um pouco, ser um pouco mais humildes e conversar de forma mais clara, então eu sou bem crítico; eu tive muitos problemas com a Pró-Reitoria, era do Comitê de Assessoramento e pedi para me afastar porque eu acho que não tem uma retroalimentação de informações, não concordo com a gestão que eles estão fazendo. (Paraguai)

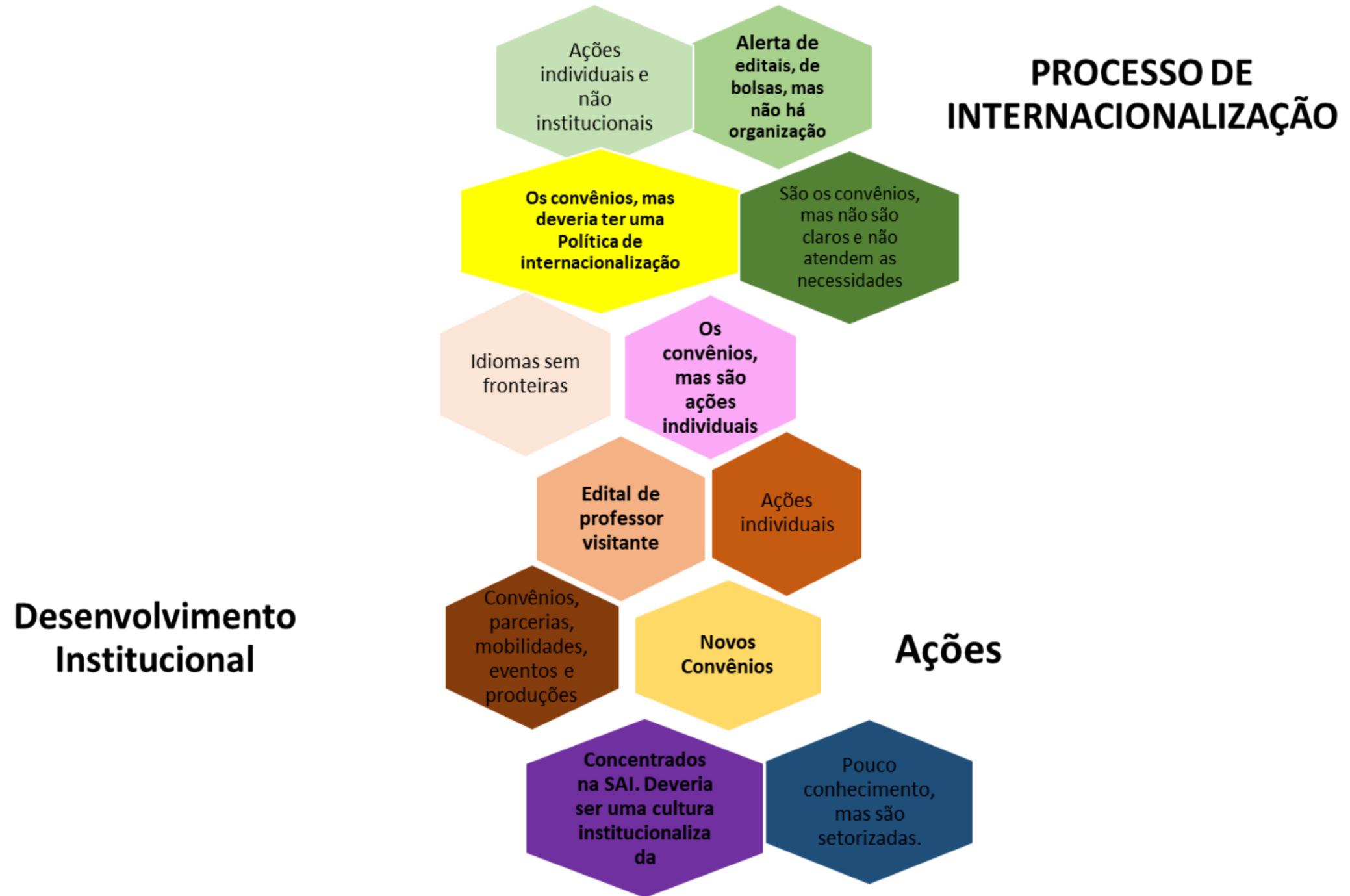
Ainda é pouco discutido esse processo na instituição. A língua inglesa é um empecilho para a metade do nosso corpo docente. E nossas

melhores revistas estão nos EUA e Austrália. Hoje nossa maior preocupação é com as publicações. (Suriname)

Os desafios institucionais... eu vejo que o maior desafio hoje está realmente no financiamento do nosso programa. O nosso programa tem muita vontade, nós temos muitos professores trabalhando para essa internacionalização, mas eu vejo que carece de um apoio realmente institucional; em termos financeiros para que a gente possa exercer missões fora tendo como custear isso ou até mesmo como receber, às vezes, professores estrangeiros, por exemplo. Sem esse apoio do professor visitante, a gente não tem como... como é que alguém vai vir do exterior sem estar recebendo um salário para ficar aqui? E eu brinco muito com os colegas aqui, que eu digo que Santa Maria não tem muitos atrativos, não tem praia. (Guiana)

Na sequência, na figura 14 será apresentada a representação das implicações da internacionalização no desenvolvimento institucional.

Figura 14 – Implicações da internacionalização no desenvolvimento institucional



Fonte: (AUTORA, 2017).

A seguir, os Coordenadores refletiram sobre as experiências de internacionalização, se estas permitem a expansão no campo profissional e contribuem para o desenvolvimento profissional, referindo-se ao processo do interior do PPG. Depreendeu-se que as manifestações dos coordenadores, em quase toda sua totalidade, referem-se às experiências de internacionalização individuais, demonstrando que elas contribuem para o Desenvolvimento Profissional Docente, em especial, no que diz respeito à formação permanente dos pesquisadores.

Alguns excertos que ilustram sobre as contribuições destas ações de internacionalização para o desenvolvimento profissional docente.

Se foram efetivas, com certeza. Então nós temos aqui no nosso programa, mesmo muitos professores que inclusive foram para o Pós-Doutorado e voltaram, visitaram outras instituições em função desses acordos, e voltaram aqui e deram um up nos seus laboratórios, acrescentaram as suas linhas de pesquisa, enfim, realmente aproveitaram essa questão, outros foi mais do mesmo “eu fui lá, cumpri, eu acho que eu fui fazer Pós-Doutorado para a minha progressão funcional aqui e deu para a bola”. (Chile)

Contribuem, pois a interlocução com pesquisadores da área em contextos diversos possibilita uma expansão de conhecimentos e práticas fundamentais ao desenvolvimento e ao reconhecimento da pesquisa brasileira. (Equador)

Eu acho que sim, eu acho que elas são muito importantes; é, eu tenho que pensar no viés profissional. (Venezuela)

Com certeza, muito, tu saíres do teu nicho e ires buscar coisas em outras fronteiras, com certeza é muito enriquecedor. (Colômbia)

Sem dúvida, me sinto outra pessoa após a experiência do pós-doc; parece que me sinto um estrangeiro em minha própria terra, literalmente, tal a diferença de percepção, desde os temas abordados nas pesquisas, a maneira de trabalhar em aula, a infraestrutura e serviços da universidade, tudo muda. (Uruguai)

Sim, até porque nossa área... até por a gente ser um programa nível seis, então tem que ter um programa de excelência, liderança, então a gente está muito inserido nesse contexto internacional; então essa

visão do mundo é muito importante sabe, tu vêes o que está acontecendo e o que estão fazendo, o quanto a gente está distante ou até à frente, pois em muitos casos a gente também socorre, então ele acaba dando uma nova visão para os nossos docentes, inclusive refletindo em nossos alunos porque depois ele vai estar prospectando orientações, e tal. (Peru)

Foi questionado aos Coordenadores sobre os desafios em relação ao envolvimento em atividades internacionais, sendo apontado para a maioria, o domínio de língua estrangeira, contudo a grande maioria dos coordenadores considera importante este conhecimento para que os pesquisadores possam se envolver nas ações de internacionalização.

Destacam-se, a seguir, alguns trechos das manifestações dos Coordenadores no contexto acima exposto:

Eu acho que os maiores desafios estão no sentido de que a universidade, como instituição, deveria tornar-se mais visível. Porque a visibilidade às vezes começa por um docente em particular. Os convênios começam assim na maior parte. Um pouco a questão da língua. A gente não tem hoje na universidade alguém que esteja disponível para receber um docente que fale inglês, espanhol, italiano, japonês. A gente não tem isso. A gente precisa que dentro do programa se escolha uma pessoa que se determine a falar e receber, então para muitas línguas não é fácil. Para o inglês e o espanhol é mais fácil. Acho que do porte da nossa universidade tinha que ter uma pessoa, mais de uma pessoa que falasse diferentes línguas e que tivesse disponível para isso. O apoio institucional é o afastamento para o docente realizar alguma iniciativa de internacionalização e somente isso. (Brasil)

Eu acho que primeiro tem que ter regras claras, regulamentos claros, objetivos diretos, porque eu acho que o programa ele tem interesse, mas tem uma esfera superior que deveria dar todo esse encaminhamento. Em minha opinião não, não é dado. (Paraguai)

A língua. (Suriname)

Sim, mas eu acho que eu vou dizer que vai sempre pesar é esse incentivo para que a gente possa estar do outro lado, estar lá, estabelecer esses acordos, fazer essas missões de trabalho ou estar nos eventos internacionais que possibilitem esses contatos, claro que a gente tem como o convênio da AUGM que permite que o professor faça ali pelo menos uma escala docente. Assim, o meu envolvimento é basicamente apoiar as demandas dos professores, as questões mais

burocráticas ou de esclarecimento ou de motivação, basicamente seria isso e particularmente, eu como pesquisador também tenho as minhas iniciativas, eu não sei se é isso, individuais, seria isso. (Guiana)

A língua, o financeiro, uma coisa que eu sinto um pouco de falta dos docentes aqui do nosso programa é, por exemplo, a participação em congressos, tem muitos professores, o que eu falei antes também, que ficam no seu laboratório, fazendo a sua pesquisa, publicando os seus artigos em revistas de excelente fator de impacto, mas não saem desse mundo aqui. (Argentina)

Pois é, eu acho que essa questão da língua me parece muito importante, se nós pudéssemos preparar melhor os nossos estudantes, eu acho que isso é um ponto talvez institucional que a gente poderia melhorar então a maioria dos estudantes pagam cursos fora, em geral por serem caros eles não conseguem fazer talvez uma coisa boa, é claro que também tem a motivação individual. (Bolívia)

A instituição poderia criar mecanismos em que a gente mesmo fosse atrás disso e achasse, em um portal, em alguma coisa assim, então nesse caso eu teria que ligar para alguém, mandar um e-mail perguntando isso, perguntando aquilo, então eu acho que isso poderia facilitar essa vontade de a gente procurar a internacionalização, buscar um conhecimento, alguém que possa nos apoiar em tal linha de pesquisa, nos ajudar a passar um determinado gargalo aí em alguma outra área. (Chile)

E tudo muito tímido. (Peru)

Como eu disse antes, muito pouco. A gente tem em alguns colegas que eventualmente ocupam cargos uma forma de compreensão muito grande. Sem dúvida que estes colegas são sensíveis a isso e na medida do possível nos auxiliaram sempre nessas iniciativas, não posso negar isso de maneira alguma. Porém, fica como que uma negociação de balcão, como se diz na gíria, não é uma política consolidada. Portanto, temos que tirar a internacionalização dessa cartola, ela não é um serviço que se deva prestar como se fosse um toma-lá-dá-cá. Em síntese, ela deveria ser a menina dos olhos da universidade, mas do jeito que está parece ser aquele “patinho feio” que ninguém quer estar na sua companhia, ou do seu lado. (Uruguai)

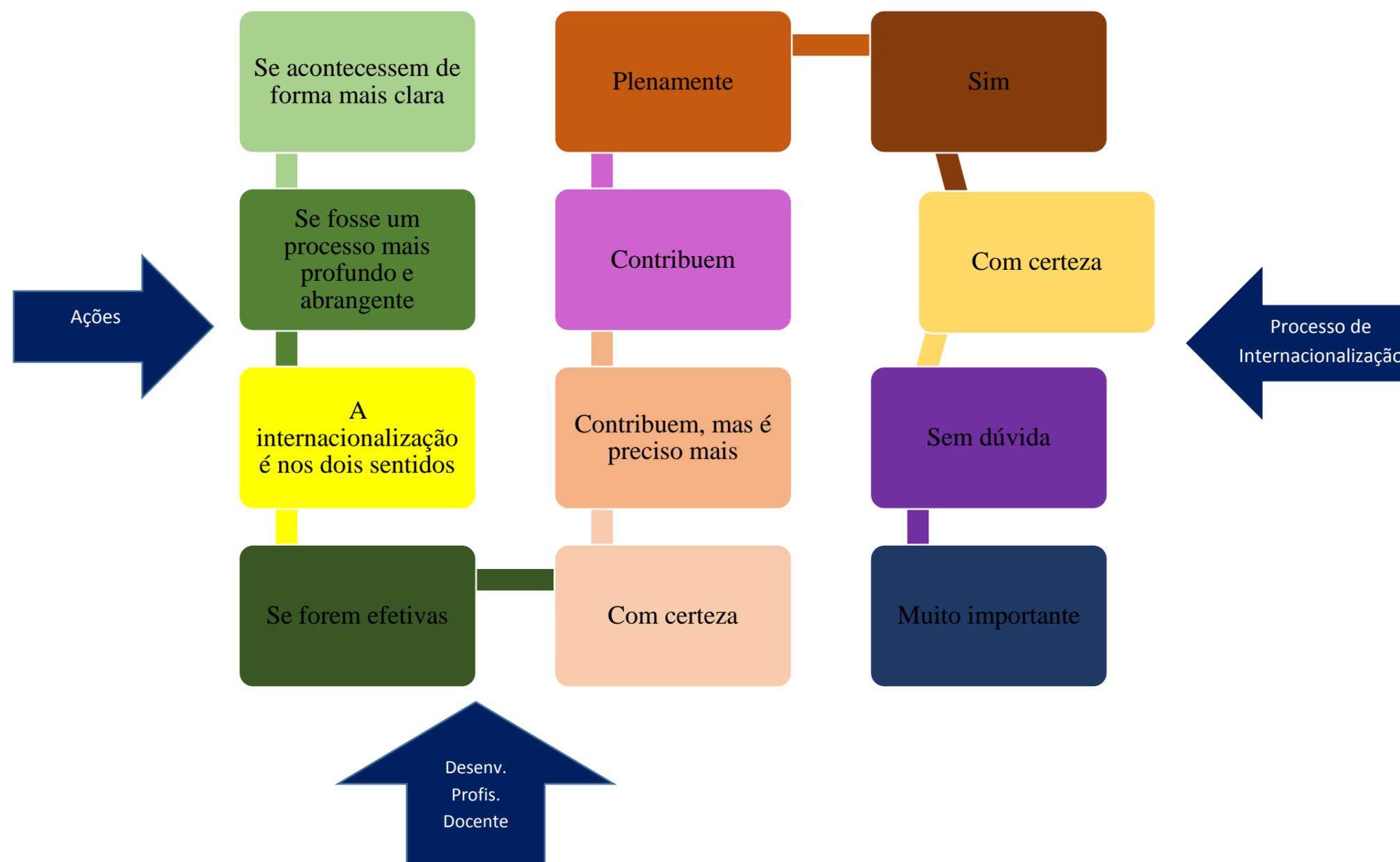
Eu aqui de novo vou te dizer, eu acho que o que a UFSM oferece atualmente, além de divulgar algum projeto aqui outro acolá, como esse de Lisboa que faz pouco agora, de Portugal desculpa, que a

pouco foi divulgado pela PRPGP, é aprimorar a língua, é o Idioma sem Fronteira, é o que eu vejo. (Colômbia)

O inglês sem fronteiras. Falta uma comunicação institucional. Uma divulgação e troca de experiências entre os PPG. Promover seminários de auto-avaliação, uma instituição estrangeira falar sobre a disposição de fazer convênios, alguém da SAI divulgando oportunidades, etc. (Venezuela)

A seguir, na figura 15 encontram-se representadas as implicações da internacionalização do PPG no desenvolvimento profissional.

Figura 15 – Implicações da internacionalização do PPG no desenvolvimento profissional



Fonte: (AUTORA, 2017)

Concluindo este capítulo pode-se inferir que, quanto à avaliação da pós-graduação, apesar de a considerarem necessária, os Coordenadores sugerem critérios mais claros e adequados a sua área de avaliação, além de um apoio efetivo da instituição para o processo avaliativo.

Quanto à inserção no contexto da internacionalização observa-se que esta está acontecendo de forma isolada ou por iniciativas individuais dos docentes pesquisadores; acredita-se que estas deveriam ser ampliadas. Mesmo ocorrendo estas ações relatadas pelos coordenadores, como: publicações no exterior; cooperações internacionais; professor visitante estrangeiro; missões no exterior; interações com grupos de pesquisa no exterior; doutorado sanduíche; e, estágio pós-doutoral, elas não atendem totalmente às necessidades dos PPG.

No quesito do apoio institucional, os coordenadores demonstram que há iniciativas esparsas, mas que deve ser aprimorado e universalizado como política de internacionalização da pós-graduação para todos os PPG da universidade, mesmo para aqueles que não estão nos extratos 5, 6 e 7.

Quanto ao processo de internacionalização no âmbito da instituição e no âmbito do desenvolvimento profissional, os coordenadores manifestaram ocorrerem de forma tímida, sendo o domínio da língua estrangeira o maior desafio para atender a esta demanda, seguido do aporte financeiro e do apoio institucional, ratificando-se as referências à necessária política efetiva de internacionalização. Quanto ao âmbito do desenvolvimento profissional docente a implantação de uma política de valorização da carreira docente com vistas ao atendimento da demanda da avaliação externa. Quanto ao âmbito institucional, o atendimento previsto no PDI para a consolidação de políticas capazes de avançar o desenvolvimento de todos os PPG da instituição, como uma política institucional de internacionalização.

Após as análises das narrativas dos gestores pesquisadores quando à avaliação da pós-graduação, a inserção e o seu processo de internacionalização buscou-se refletir que a percepção dos gestores materializa as indagações e reflexões realizadas ao longo desta pesquisa. Segundo Stallivieri (2017b):

Para qualquer análise, é impossível fazer comparações entre instituições com diferentes vocações; localizados em cenários surpreendentemente diferentes, desenvolvendo suas atividades em diferentes ambientes e, portanto compor um quadro totalmente diverso (p. 31).

Dessa maneira, infere-se que a instituição deverá estar preparada em sua estrutura organizacional, administrativa, acadêmica e pedagógica para atingir a excelência internacional e obter, também, a valorização dos docentes pesquisadores no seu desempenho profissional,

seguindo a sua vocação institucional. No caso da UFSM, o seu início esteve marcado pela internacionalização, instaurada nas bases constitutivas dos cursos pioneiros, nas Ciências Rurais e na Farmácia, possivelmente impactando nos altos estratos atuais dos PPG dessa época.

Infelizmente, não vimos o mesmo ocorrer na área de Educação, tendo sido o Mestrado em Educação o primeiro curso de pós-graduação no Brasil. Esta é uma preocupação premente, aqui levantada por ser decorrente do recente rebaixamento do conceito do PPGE, de 5 para 4, uma ocorrência que surpreendeu a todos, pois acreditava-se estar a caminho da consolidação do conceito. Professores e estudantes são desafiados hoje a encontrar um caminho viável para retomar o crescimento, cujo ponto sensível encontra-se na produção qualificada e na própria internacionalização.

Lembrando o posto no documento de área sobre a avaliação quadrienal, é esperada uma inversão na indução decorrente da avaliação da pós-graduação. Espera-se, assim, que os Programas passem a primar pela qualidade da produção, refletindo de outra forma no processo de avaliação. Da mesma forma, é ressaltada a importância da planificação estratégica para a internacionalização, sem isto se caminha sem saber por qual caminho e qual o destino.

7 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS PPG, TENDO COMO PARÂMETRO A DEMANDA POR INTERNACIONALIZAÇÃO E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PROFISSIONAL DOCENTE

Com a perspectiva do reconhecimento das diferenças mais evidentes entre os PPG 5 com os PPG 6 e 7, com base nos questionários exploratórios e nas entrevistas narrativas, realizou-se uma análise comparativa destes PPG, alicerçada no processo avaliativo da CAPES, demanda por internacionalização e implicações no desenvolvimento institucional e profissional docente. Quanto ao questionário exploratório, utilizado para acessar as expectativas dos docentes pesquisadores, apresenta-se o comparativo no quadro 22, a seguir.

Quadro 22 – Comparativo dos PPG

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO		
ASPECTOS PESQUISADOS	PPG 5	PPG 6 e 7
Número de respondentes	76	25
Realizou pós-doutorado	30 (39,47%)	09 (36,00%)
Pós-doutorado no Brasil	10 (13,15%)	04 (16,00%)
Pós-doutorado no exterior	24 (31,57 %)	05 (20,00 %)
Qual a sua motivação para atuar na pós-graduação?	Incentivo na formação de novos mestres e doutores	Incentivo na formação de novos mestres e doutores
Como você percebe a sua inserção no contexto da internacionalização?	Decorrencia da atuação na pós-graduação	Decorrencia da atuação na pós-graduação
Qual a sua inserção no contexto da internacionalização?	Participação em eventos internacionais	Produção científica
Quais os desafios da internacionalização e do desenvolvimento profissional docente?	Produção científica nacional e internacional	Visibilidade internacional
Quais os pontos de convergência da instituição com a avaliação da pós-graduação?	Incentivo à qualificação	Incentivo à qualificação
Quais os pontos de tensão entre a atividade docente e demanda da avaliação?	Escassez de recursos Sobrecarga de atividades de graduação versus pós-graduação	Escassez de recursos
Na sua opinião, quais as estratégias mais relevantes para avaliação da pós-graduação?	Produção internacional qualificada	Mobilidade internacional
Na sua trajetória acadêmico-profissional, qual o fator mais impactante no que se refere à internacionalização?	Parcerias com grupos no exterior-compartilhamento de experiência	Parcerias com grupos no exterior-compartilhamento de experiência
Qual sugestão você pontua para a melhoria no processo de internacionalização do PPG onde você atua?	Fomento à pesquisa e à mobilidade	Incentivo ao domínio da língua estrangeira (aulas em língua estrangeira e bibliografia)
Qual a sugestão você pontua para melhoria do processo institucional de internacionalização na UFSM?	Uma Política Institucional de Internacionalização	Criar uma Política de incentivo e valorização docente.

Fonte: (AUTORA, 2017).

Observa-se nas indicações da análise dos questionários exploratórios que as diferenças existentes entre os PPG são mínimas, por outro lado impactantes. A realização de pós-doutorado, quanto à proporcionalidade, os PPG 5 têm um número maior de docentes que realizaram esta qualificação e, ainda em número maior, estes foram realizados no exterior, como demonstrado no quadro 12. Com base na realização do estágio pós-doutorado dos docentes, infere-se que os PPG 5 estão em busca da consolidação e do fortalecimento de seus PPG, ao mesmo tempo em que estabelecem bases para a internacionalização ao realizarem o estágio no exterior.

Por outro lado, os PPG 6 e 7 têm a sua inserção na produção científica, sendo o seu desafio de internacionalização presente na visibilidade internacional. O ponto de tensão entre a atividade docente e a demanda por internacionalização estão centrados na escassez de recursos. As estratégias mais relevantes para atender o processo avaliativo pela CAPES é a mobilidade internacional, bem como a sugestão de melhoria do processo institucional de internacional está centrada na implantação de uma política de incentivo e valorização docente. Compreende-se que os PPG 6 e 7, mesmo consolidados, estão imbuídos na manutenção dos seus Programas e os preocupa, também, que os docentes imersos em suas atividades, atribuídos a seu cargo e com as demandas avaliativas, necessitam de uma política de incentivo e de valorização a sua carreira.

No entanto, nos PPG 5, depreende-se que a sua inserção no contexto da internacionalização é atribuída às participações em eventos internacionais. Os desafios da internacionalização estão concentrados na produção científica nacional e internacional. Já os pontos de tensão entre a atividade docente e a avaliação da PG está dividida entre a escassez de recursos e a sobrecarga de atividades de graduação e pós-graduação. A estratégia mais relevante para avaliação da PG está compreendida na produção internacional qualificada, assim como, a sugestão para melhoria do processo institucional de internacionalização é a implementação de uma política de internacionalização. Infere-se que há uma preocupação maior dos PPG 5 que buscam por fortalecimento e consolidação de seus Programas, por meio da internacionalização da produção científica qualificada, bem como, além da previsão de um planejamento institucional que defina uma política de internacionalização.

Os PPG 6 e 7 se encontram consolidados e que têm o nível de compreensão das ações para sua manutenção no cenário de excelência. Enquanto que os PPG 5, ainda estão na fase de buscas e de planejamento, com vistas para almejar a sua equivalência à excelência.

Com relação, a análise das entrevistas narrativas realizadas com os gestores/coordenadores dos PPG 5, 6 e 7, fica evidente as suas comparações no que tange à compreensão da avaliação da CAPES, a inserção no contexto da internacionalização no seu PPG e ao processo de internacionalização do PPG, tanto no desenvolvimento institucional com as ações da internacionalização, quanto ao desenvolvimento profissional docente com as contribuições de internacionalização. A seguir, demonstra-se o quadro comparativo dos PPG 5 com os PPG 6 e 7:

Quadro 23 – Comparativo dos PPG 5 com os PPG 6 e 7 nas entrevistas narrativas

ENTREVISTAS NARRATIVAS		
REFERÊNCIA	RESPOSTAS	
	PPG 5	PPG 6 e 7
Respondentes	09	03
Percepção da avaliação pela CAPES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Está bem clara a regra do jogo da CAPES; 2. Não é clara (não há transparências nas informações da avaliação) e o PPG deveria ser mais bem preparado; 3. A avaliação é necessária, mas não atingiu o ideal; 4. O processo necessário ao acompanhamento das ações desenvolvidas em cada PPG; 5. A Percepção da Avaliação, a priori, é um grande incômodo para boa parte dos programas, mas como algo necessário, pois é importantíssimo que essa avaliação aconteça em âmbito nacional, até para que o PPG possa manter a qualidade desse ensino e pesquisa, de produção de conhecimento em nível de Pós-Graduação na Universidade; 6. A avaliação é boa e positiva; 7. A avaliação é muito rigorosa; 8. A avaliação é uma ferramenta importante, mas que tem as suas limitações, obviamente, que precisamos aperfeiçoar muito; 9. A avaliação é um processo com bastante lisura, um processo necessário. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se fosse para resumir a avaliação da PG em uma palavra seria contestável; 2. A avaliação não está tão objetiva quanto aos seus critérios subjetivos como os períodos anteriores, dando um ar mais político para a avaliação; 3. A avaliação é uma preocupação para o PPG, principalmente, pela mudança de triênio para quadriênio e as definições das regras dos critérios.
Quanto às ocorrências de internacionalização no PPG	<ol style="list-style-type: none"> 1. É o docente que busca a internacionalização; no PPG tem vários exemplos de mecanismos de internacionalização; de projetos de cooperação com instituições de longo prazo de fora; processos de cotutela, alunos do PPG que fazem dupla titulação aqui na UFSM e no exterior; e, Doutorado em cotutela (principalmente com a França – mas em longo prazo com os Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Holanda, Argentina, Bélgica e a África); 2. O PPG identificou a internacionalização como uma fragilidade. Os docentes não saem da sua zona de conforto. As ocorrências de internacionalização são individuais, mas especificamente de algumas áreas do PPG; 3. A internacionalização acontece com interações entre grupos de pesquisa (grupos individuais de pesquisas - ação individualizada por orientador), recebimento de alunos pelo TWAS (Paquistão/Nigéria). O PPG entende como internacionalização, mas a CAPES como ação solidária. Doutorado sanduíche de discentes do PPG; 4. O envio de discentes para doutorado sanduíche no exterior, recebimento de discentes de Mestrado e Doutorado via PAEC-OEA-GCUB, acordos de cooperação e convênios interinstitucionais, participação de discentes e docentes em eventos no exterior, publicação de docentes no exterior, participação como membros de associações internacionais; 5. A internacionalização ela está acontecendo de forma lenta e gradual; 6. Não tem ocorrência no PPG, mas se fala nesta temática sem praticidade, sem regulamentos e muito confusa; 7. A internacionalização deveria ser maior no PPG, principalmente, com a publicação de artigos em revistas internacionais. No entanto, a dificuldade com a língua tem dificultado esse processo; 8. As ocorrências de Internacionalização no PPG são de forma muito precária. Convênios com palestrantes do exterior e participação em banca, mas iniciativas individuais e isoladas, sem muita participação acadêmica, assim como pós-doutorado no exterior; 9. As ocorrências acontecem por iniciativas individuais e bem isolada, muito pouco convênios e parcerias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. É um ponto crítico no PPG, porque na última avaliação fomos criticados porque o programa não tinha tanta inserção internacional e perguntado ao coordenador de área o que ele considerava como sendo inserção internacional. O que foi buscado na CAPES e ocorre no PPG são: publicação com pesquisadores do exterior, trazer pessoas do exterior com recurso do grupo de pesquisa, trazer palestrantes do exterior; 2. A internacionalização no PPG sempre foi uma preocupação. Bem importante sim, porque desde que o PPG tem conceito 5 a internacionalização ela é cobrada de forma mais taxativa e de forma mais impactante; 3. As ocorrências acontecem em convênios, parcerias, mobilidades, participação em congressos e produções internacionais.

Continua.....

Continuação.

<p>O processo de internacionalização no contexto do desenvolvimento institucional ► as ações de promoção de internacionalização</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O alerta de editais, as possibilidades de bolsas, basicamente isso, mas não há uma organização geral da Universidade, existe um estímulo, a gente ouve “isso é importante, tal coisa é importante”, mas talvez precisasse um pouco mais para tanto; 2. As ações de promoção da internacionalização são por meio de convênios e eles não são muito claros. Não entendem as necessidades do PPG; 3. A adoção, pela instituição, do idioma sem fronteiras; 4. Os convênios, mas poderiam contribuir mais se partisse da instituição o seu estabelecimento e não de ações individuais, iniciadas pelos professores; 5. A ação mais importante de internacionalização no PPG foi o edital de professor visitante, deu um gás, oxigena os programas porque traz esse professor, quando consegue traz esse professor de outra instituição fora do país e que ele vem para ajudar e conseguir e estabelecer esse vínculo; 6. As ações são individuais – são de cada docente; 7. Os novos convênios; 8. As ações de promoção da internacionalização ficam concentradas na SAI, o que implica em ser um serviço ao lado de outros serviços, o que contraria frontalmente o caráter da internacionalização, que a meu ver deveria ser uma cultura institucionalizada, e não algo periférico; 9. Conheço pouco, mas reconheço que elas têm aumentado, por exemplo, o doutorado sanduíche. Existem ações importantes para a internacionalização, mas são muito setorizadas (editais internacionais e convênios específicos para algumas áreas). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O PPG não vê ações institucionais e, sim, individuais ou de outros organismos, como: Ciências sem Fronteiras, PDSE, TWAS, a OAE, Organização dos Estados Americanos (OEA); 2. São os convênios, mas a universidade poderia trabalhar mais a internacionalização, ter uma política de internacionalização; 3. Convênios, parcerias, mobilidades, participação em congressos e produções internacionais.
<p>O processo de internacionalização no contexto do desenvolvimento profissional docente ► as contribuições das experiências de internacionalização</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sem dúvida, porque ao estudar alguma coisa, um fenômeno ou um processo de forma mais profunda e abrangente naturalmente você está expandindo o seu campo de conhecimento, capacidade de atender as demandas sociais, ambientais e econômicas, hoje a demanda por um serviço de melhor qualidade, um conhecimento que a sociedade nos demanda é crescente a complexidade dessa demanda, talvez o mundo esteja se tornando cada vez mais complexo no nosso caso os recursos naturais tem sido pressionado de diferentes formas e obviamente que isso impõe a pesquisa desafios mais complexos de serem resolvidos; 2. Se as experiências de internacionalização forem efetivas, com certeza contribuirão para o des.prof.doc; 3. Com certeza. O docente sair do nicho e ir buscar outras fronteiras é enriquecedor; 4. Contribuem, pois, a interlocução com pesquisadores da área em contextos diversos possibilita uma expansão de conhecimentos e práticas fundamentais ao desenvolvimento e ao reconhecimento da pesquisa brasileira; 5. As experiências de internacionalização trazem na contribuição no des.prof.doc. . O fato do PPG, por meio do docente, ser bem recebido numa outra instituição estrangeira, de outro país, de outra cultura e que está ali como uma referência de uma determinada área, de uma determinada linha de pesquisa, é um grande avanço para o pesquisador, um grande reconhecimento do seu trabalho fora do teu país., às vezes, acontece até ao contrário, desse profissional ser reconhecido lá fora e menos aqui, não só do ponto de vista de ter esse reconhecimento, mas de troca realmente., trocas culturais e é fundamental até para conhecer como outras Universidades fora do Brasil funcionam, até para trazer essa experiência de outras Universidades. Então, esse processo de internacionalização, é muito mais que receber os colegas de fora; 6. Sim, plenamente; 7. Com certeza; 8. As experiências de internacionalização na contribuição do des.prof.doc. Sem dúvida. A diferença de percepção, desde os temas abordados nas pesquisas, a maneira de trabalhar em aula, a infraestrutura e serviços da universidade, mas o que é percebido é que há um fechamento a isso, por parte da universidade. Ela se protege em suas práticas e não aceita mudanças; 9. Sim, são muito importantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sim, se acontecessem de forma mais clara; 2. Com certeza, porque a gente se capacita tecnicamente e trazemos estas novas técnicas para dentro dos nossos grupos de pesquisa. Ao mesmo tempo quando a gente vai para instituições que a gente vai para ajudar. Porque isto que a gente tem que entender, a internacionalização é nos dois sentidos; 3. Sim, é um PPG com conceito 6, de excelência, liderança está muito inserido nesse contexto internacional, então essa visão do mundo é muito importante e acaba dando uma nova visão para os docentes, inclusive refletindo nos alunos com missões no exterior e coorientação internacional.

As inferências apontadas no quadro 23, quanto à percepção dos gestores/coordenadores com a avaliação da CAPES, a inserção do PPG no contexto da internacionalização e o processo de internacionalização e as suas implicações no desenvolvimento institucional e profissional docente, demonstram que os PPG 6 e 7 têm uma preocupação eminente quanto ao seu processo avaliativo. Infere-se que por estarem consolidados a exigência de manterem com o conceito é muito maior que em relação aos PPG com 5, ainda em fase de adaptação as demandas avaliativas.

Com relação à inserção no contexto da internacionalização dos PPG, pondera-se que os PPG 5, 6 e 7 são coesos quanto à necessidade do incremento e da efetividade de ações de internacionalização para a sua inserção internacional.

No que concerne ao processo de internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional são identificadas ações pontuais e estratégicas nos PPG 6 e 7, como convênios internacionais, parcerias com grupos no exterior, produção científica internacional, missões no exterior, no entanto, constata-se que a uma maior exigência na busca destas estratégias para a consolidação do PPG e sua inserção internacional.

Depreende-se desta análise comparativa que os PPG 6 e 7 possuem maturidade, com um nível maior de auto exigência, além de um senso crítico elevado para a sua manutenção na equivalência dos centros de excelência. Por outro lado, os PPG 5 percebem o quanto é importante o seu fortalecimento, mas é perceptível as exigências estão pautadas na consolidação da produção científica, há uma certa ausência de clareza e auto-organização para empreenderem ações capazes de sustentar maior organicidade entre a produção científica e sua valorização na direção da equivalência aos PPG consolidados, nos conceitos mais altos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo serão apresentadas as contribuições desta tese, alguns resultados esperados e as possibilidades de novos estudos que poderão surgir futuramente.

Este estudo teve por objetivo analisar o contexto da internacionalização dos Programas de Pós-graduação da UFSM, na perspectiva da avaliação e suas implicações no desenvolvimento institucional e do desenvolvimento profissional docente. O contexto do estudo foi na Universidade Federal de Santa Maria, em seus Programas de Pós-Graduação com conceito 5, 6 7, avaliados pela CAPES no Triênio 2010-2012/2013 e na perspectiva do quadriênio 2013-2016/2017.

O foco no contexto da pós-graduação emergiu do desejo de entender como um PPG, com seu corpo docente, técnico e discente, se mantinha com tantas demandas exigidas, não só pela Instituição, mas pela avaliação regulatória da CAPES. As múltiplas indagações demandaram reflexão: como esta exigência por internacionalização nas avaliações da capes interferem no desenvolvimento institucional e profissional docente? A UFSM tem políticas internas que promovam e consolidem a internacionalização, além de possibilitar o desenvolvimento institucional e profissional docente?

Aqui cabe ressaltar o porquê da escolha da Universidade Federal de Santa Maria, a maior Universidade do interior do Estado do Rio Grande Sul, que foi fundada com o princípio da regionalização do ensino e gestada com uma forte internacionalização. A escolha se deu em função da autora exercer suas atividades profissionais na UFSM, onde cresceu, amadureceu e se tornou pesquisadora, com as oportunidades que lhe foram apresentadas por esta Instituição. Também, porque foi a maneira encontrada de retribuir o acolhimento que teve, ou seja, pesquisá-la, diagnosticá-la e divulgá-la com as percepções e perspectivas de seus docentes pesquisadores, por meio do sistema avaliativo da CAPES que mede a sua qualificação, o seu reconhecimento e a sua importância regional, nacional e internacional.

Para atender o objetivo proposto da pesquisa, tomou-se como estratégias metodológicas: o estudo bibliográfico, conhecendo e explorando trabalhos que fundamentaram o conhecimento desta investigação; a análise documental, esmiuçando e avaliando as políticas internas da instituição, as políticas educacionais, documentos de áreas e fichas de avaliação da CAPES de forma a proporcionar uma visão da temática proposta; o questionário exploratório dirigido aos docentes pesquisadores, trazendo a realidade da sua ambiência no contexto da sua inserção na internacionalização e do seu desenvolvimento profissional proporcionada pelo processo avaliativo da CAPES; e, as entrevistas narrativas

com Gestores/Coordenadores dos PPG, mostrando como os mesmos estão enfrentando estas demandas por internacionalização.

A partir deste estudo minucioso, apoiado nas estratégias metodológicas, de cunho *qualiquantitativo*, foi realizada uma triangulação dos dados investigados que serviram para explorar a magnitude da temática proposta e a sua compreensão a partir das pessoas que a vivenciam, com o propósito de se ter uma visão mais complexa e profunda da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional docente dos pesquisadores da UFSM.

Buscou-se responder as subquestões da pesquisa propostas no desenvolvimento desta Tese:

⇒ *como as políticas educacionais, os documentos de área da CAPES e os planos institucionais avaliam a demanda por internacionalização?*

A referência da internacionalização está presente em todos os documentos analisados, alguns com mais exigência do que outros, como exemplo: nas duas edições do PDI a internacionalização é mencionada como um desafio à instituição e no PNPG é destacada como uma ação imprescindível para a PG brasileira, assim como, os documentos de área e as fichas de avaliação da CAPES.

⇒ *Quais expectativas dos docentes quanto a sua inserção internacional na pós-graduação e conseqüente avaliação regulatória e implicações no desenvolvimento institucional e profissional docente?*

Nas expectativas dos docentes demonstradas no questionário exploratório fica clara a necessidade de um aporte institucional efetivo a sua inserção na internacionalização com a implantação de política institucional de valorização docente como de internacionalização, promovendo assim, o desenvolvimento institucional e profissional docente, bem como atendendo o processo avaliativo externo.

A partir dos dados analisados, tanto do questionário exploratório com os docentes pesquisadores, como as entrevistas narrativas com os Coordenadores/Gestores destes PPG, foi traçado o perfil do Docente pesquisador dos PPG com conceitos 5, 6 e 7 pela CAPES da UFSM, apresentado a seguir.

⇒ Ingressante na PG em 2010;

- ⇒ Pós-doutorado no exterior;
- ⇒ Orienta 16 alunos, sendo 07 na graduação, 06 no mestrado e 03 no doutorado;
- ⇒ Ministra 04 disciplinas (02 na graduação e 02 na PG);
- ⇒ Exerceu/exerce atividades de gestão na PG e na UFSM;
- ⇒ A sua motivação para atuar na PG é o incentivo de novos mestres e doutores;
- ⇒ Percepção quanto a sua inserção na internacionalização é em decorrência da atuação na PG;
- ⇒ A sua inserção no contexto da internacionalização é na participação eventos internacionais;
- ⇒ Maior desafio da internacionalização e do desenvolvimento profissional docente é a produção científica qualificada;
- ⇒ O ponto de convergência da instituição com a avaliação da PG é o incentivo à qualificação;
- ⇒ O ponto de tensão da atividade docente e avaliação a escassez de recursos;
- ⇒ As estratégias mais relevantes para avaliação da PG é a produção internacional qualificada;
- ⇒ O fator mais impactante na sua trajetória acadêmico-profissional é a parceria com grupos de pesquisa no exterior;
- ⇒ A sugestão para melhoria do processo de internacionalização do PPG é a ampliação de cooperações e parcerias internacionais;
- ⇒ A sugestão e melhoria para o seu processo institucional de internacionalização é uma política institucional de internacionalização.

Percepção do Coordenador/Gestor quanto à avaliação da pós-graduação; inserção do PPG no contexto da internacionalização; implicações da internacionalização no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional:

- ⇒ Reação negativa quanto ao processo avaliativo da CAPES;
- ⇒ A inserção do PPG ocorre de forma isolada, o que é uma questão preocupante;

- ⇒ As implicações da internacionalização no desenvolvimento institucional são os convênios, ocorrendo de forma individual;
- ⇒ As implicações da internacionalização no desenvolvimento profissional docente incidem, notadamente, em nível das experiências individuais.

Em decorrência destes conhecimentos investigados, conclui-se que a avaliação da CAPES é um processo importante para a manutenção, fortalecimento e consolidação da pós-graduação brasileira, mas, sob a percepção dos docentes pesquisadores: ainda se faz necessária uma adequação para atender as especificidades de cada área de conhecimento; os docentes estão inseridos no contexto da internacionalização, mas se precisa de uma política institucional de internacionalização para que possam atender as exigências regulatórias internas e externas (avaliação da CAPES).

Nesse sentido, em que pese a importância da avaliação CAPES, detectou-se nas manifestações dos pesquisadores a relativa inadequação da mesma, nos moldes atualmente desenvolvidos. Existe forte percepção no sentido da necessidade de mudanças, refinamentos e melhorias no sistema avaliativo CAPES, de forma que melhor traduza a real situação dos PPG analisados, aprimorando o seu viés avaliativo de forma a privilegiar a ótica qualitativa, principalmente, das produções, das pesquisas, das citações.

De fato, neste sentido, refere-se manifestação recente emitida no Jornal da USP, publicado em 27 de setembro de 2017, em matéria acerca de discussão sobre a avaliação da CAPES, após o encontro das Comissões de Pós-Graduação e Coordenadores de PPG daquela Instituição, conforme induz a fala da Diretora de Avaliação da CAPES, Rita de Cássia Barradas Barata:

A principal mudança que deve ser feita é diminuir a ênfase na normatização e aumentar a ênfase na avaliação da qualidade. É preciso promover os artigos que tenham relevância, valorizar a auto-avaliação, a flexibilidade da Pós-Graduação, a possibilidade de criar, a possibilidade de usar formas diferentes de organização. A avaliação tem que ser capaz de captar a real qualidade dos programas. (BARATA, 2017, s/p).

Este discurso recente da Diretora da Avaliação da CAPES, valorizando a auto avaliação e a captação da realidade dos PPG remete, primeiro, aos anos de 2010 e 2011, em que a universidade promovia os Seminários de Auto Avaliação dos PPG, com vistas ao compartilhamento de metas e planejamento para atender ao processo avaliativo pela CAPES; e, as percepções dos gestores com relação ao não conhecimento da CAPES com a realidade dos PPG da UFSM.

Retornando à situação detectada no âmbito da UFSM, percebem-se ações de internacionalização presentes na instituição que contribuem para o desenvolvimento institucional e profissional docente, mas que demandam planejamento e aperfeiçoamento; seja na formação de seus gestores, no investimento da qualificação dos seus docentes, como demonstrado nos tópicos desenvolvidos ao longo da pesquisa, bem como no investimento de sua infraestrutura e na valorização e reconhecimento da atividade docente. Ainda, a instituição pode utilizar-se das redes acadêmico-universitárias para o seu processo de internacionalização, utilizando as tecnologias existentes. Assim, poderá realizar e compartilhar pesquisas sem exigir um grande aporte financeiro.

Destaca-se, como ação externa a promoção da internacionalização nas IFES, a divulgação do Edital da CAPES nº. 41/2017, do dia 09 de novembro de 2017, que lança o Programa Institucional de Internacionalização - Capes-PrInt, com os seguintes objetivos:

- ⇒ fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas;
- ⇒ estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;
- ⇒ ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas;
- ⇒ 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.
- ⇒ fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente Internacional;
- ⇒ integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização.

O Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI (2016-2026) mapeou indicadores e metas para a elaboração de políticas institucionais de internacionalização e parâmetros para avaliação interna dos PPG quanto ao processo de internacionalização. Este é uma importante referência para a Instituição dar um passo efetivo em direção ao seu desenvolvimento.

Estas iniciativas são fundamentais para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior, impactando no seu desenvolvimento institucional e no desenvolvimento profissional de seus docentes. No entanto, as universidades deverão de forma organizada institucionalizar estas ações de internacionalização, buscando maior integração, qualificação de gestores, acompanhamento investimento e o reconhecimento dos PPG, com vistas a uma política efetiva de internacionalização que os fortaleça e os consolidem, promovendo sua ascensão no cenário internacional. Emergiram, desta pesquisa, várias reflexões que se consideram relevantes à temática da internacionalização e seu impacto desenvolvimento institucional e profissional docente. Com isso, espera-se que surjam novas pesquisas e novos estudos que possam ampliar os conhecimentos do tema e trazer outras novas contribuições à comunidade acadêmica. Da mesma forma, espera-se que, mesmo sendo um estudo de caso múltiplo, porém em um contexto institucional, sirva para subsidiar as buscas de outros pesquisadores em nossa região e nas demais regiões do nosso país.

REFERÊNCIAS

- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2005, pp. 285-314.
- BARICHELLO, Eugenia Maria Mariano da Rocha. **Comunicação e Comunidade do saber**. Santa Maria: Pallotti, 2001.
- BAUER, M. W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos.: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Painel - Processos Formativos e Docência: tecendo de formação na educação superior. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, Belo Horizonte. **Anais**, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão 2004-2010**. Brasília, DF, 2010c.
- BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Relatório de Gestão 2004-2010**. Brasília, 2010c.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: março de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**, v. 1. Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação PNG 2011-2020**, v. 2. Brasília: CAPES, 2010b.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. Editora: Artmed, 2ª Edição, 2007. [Obra original publicada em 2003].
- DA CUNHA, Maria Isabel. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.
- DELLA MÉA, Liliane Gontan Timm. Avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela CAPES: a internacionalização no âmbito institucional e na perspectiva dos professores

pesquisadores da UFSM. **Projeto de Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

DIAS SOBRINHO, João. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOMINGUES, Eliane. Autoria em tempos de “produtivismo acadêmico”. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.18, n.2, p.195-198, abr./jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000200001>. Acesso em 15/09/2017.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. Caracterización profesional de la enseñanza. In: _____. **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo Editorial Universitario, Cap. 2, pp. 31- 56, 2006.

FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**, 2.^a ed., Lisboa, PT: Editora Monitor, 2005.

FRUSCALSO, Vanderleia. Políticas de avaliação da pós-graduação da CAPES e a (re)configuração do perfil do pesquisador docente: paradoxos e desafios. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação e Qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas Sorocaba, SP, v. 19, n.2, p.373-384, jul. 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5^a. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUTERRES, Clovis Renan Jacques. A Faculdade Interamericana de Educação: projeto multinacional de aperfeiçoamento de pessoal especializado em Educação, 1970/1977. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar Isaia; Bolzan, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar Isaia; Bolzan, Doris Pires Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Silvia Maria Aguiar Isaia; Bolzan, Doris Pires Vargas (Orgs.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.478p.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Verbete. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário (V. 2). Brasília: INEP, 2006.

JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, Mariela Sonia. Capítulo III. El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. In: **Metodología de la Investigación Educativa**. DÍAZ BARRIGA, Ángel; MIRANDA, Ana Bertha Luna. (Org.). Tlaxcala, México: Ediciones Díaz de Santos, 2014.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. (Org.). **Pedagogia universitária: desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a. v. 4, pp. 281-298.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Desenvolvimento e realização do profissional docente: a saúde emocional no processo autoeducativo. In: ISAIA, Silvia Maria Aguiar.; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009b, pp. 149-162.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans] formativa. In: ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009c, pp. 63-77.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/848/84823364005.pdf>>, acessado em 12/11/2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação: n. 08, jan/abr, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARIANO DA ROCHA FILHO, José. **A terra, o homem e a educação**. Santa Maria: Palotti, 1993.

MARIANO DA ROCHA FILHO, Jose. **UFSM: A Nova Universidade**: Porto Alegre: ASPES/GLOBO, 1962.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2009.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, pp. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2. ed., 2014.

MORHY, Lauro. **Seminário de Relações Internacionais da UnB**. Brasília: UnB, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário (V. 2). Brasília: INEP, 2006a.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior. **Educar**; Curitiba, n.º 28, p.107-124. Editora UFPR. 2006b.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na Educação Superior: um modelo em construção. In: Audy Jorge Luis Nicolas e Morosini, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2006c.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: A Produção Recente em Teses e Dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. e155071, 2017.

NASCIMENTO, Luis Felipe Machado do. (Org.) **Lia, mas não escrevia**: contos, crônicas e poesias. Porto Alegre: LFM do Nascimento, 2014. (Livro eletrônico).

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Reforma e desafios da educação superior: processo de Bolonha dez anos depois. **Sociologia & Antropologia**, v. 01, pp. 181-207, PPGSA/UFRJ, 2011.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: na **Revista Educação e Pesquisa**: Educ. Pesqui. v. 25, n. 1. São Paulo. Jan./jun. 1999.

PARECER 977/65. **Definição dos cursos de Pós-graduação**. SESU/MEC, 1965. Disponível em <www.capes.gov.br/serviços/infocapes>, acessado em 29/10/2016.

PEDROZO, Nancy Godim. O Setor de Relações Internacionais das IFES e suas interfaces na universidade. **Palestra** realizada na Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior/ANDIFES em set. 2009.

PRÓ-REITORIA de Pós-Graduação discute a avaliação da CAPES 2017. **Jornal da USP**. São Paulo. 27/09/2017. Disponível em <http://jornal.usp.br/institucional/pro-reitoria-de-pos-graduacao-discute-a-avaliacao-da-capes/>. Acesso em: 20 out. 2017.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isaro Beltrán.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, pp. 37-50, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Da ideia da universidade à universidade de ideias**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.º 27/28, JUNHO/ 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice. O social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. **Psicologia USP**, São Paulo, 2011, 22(2), p.315-334. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n2/aop1311>>. Acesso em 15/09/2017

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SOUZA, Renato Santos de. Publicado no E-Book: NASCIMENTO, L.F.M. (Org.). **Lia, mas não escrevia** (livro eletrônico): contos, crônicas e poesias. Porto Alegre: LFM do Nascimento, 2014

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da Educação superior. **Revista de Educação do COGEIME**, Ano 26, n.º 50p. 19, jan./jun. 2017b.

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de Internacionalização das Universidades Brasileiras**. Caxias do Sul: Educus, 143p.: Il.; 22 cm, (Coleção Internacional) 2004.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017a.

STALLIVIERI, Luciane. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 24, n. 48-49, pp. 35-57, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estatuto da UFSM**. Santa Maria, junho de 1962. Alterado pela Portaria N.º 152, de 12 de março de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Planejamento – **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011/2015**. Santa Maria, abril de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Planejamento – Plano de Desenvolvimento Institucional 2016/2026. Santa Maria, dezembro de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Regimento Geral da Pós-Graduação**. Santa Maria, julho de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Regimento Geral da UFSM**. Santa Maria, abril de 2011. Alterações adequadas à Legislação Vigente.

WEIL, Pierre. **A normose informacional**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 61-70, maio/ago. 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Artmed Editora, 2009.

ZUIN, Antônio A.S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 726-750, out./dez. 2015.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano. Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, Murilo Oliveira. Olhares de docentes de mestrados da UEFS sobre a influência da pesquisa em suas práticas pedagógicas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

BORATIM, Rogério Junior. Avaliação dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Londrina (UEL): um estudo a partir da teoria do campo científico de Pierre Bourdieu. **Dissertação** (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

BRAGA, Isabela Cristina Marin. A política de avaliação da pós-graduação: contradições diante da aprendizagem e cidadania docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

CARNEIRO, Priscilla Oliveira. *Trabalho Docente no Ensino Superior e Saúde de Professores: estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG.* **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

CASTANHA, Renata Cristina Gutierrez. Indicadores de Avaliação de Programas de Pós-Graduação no Brasil: uma análise multivariada na área de Matemática. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Informação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2014.

CORDEIRO, Marina de Carvalho. Você tem tempo? Uma análise das vivências temporais sociais na sociedade contemporânea. **Tese** (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CORREIA, Anna Elizabeth Galvão Coutinho. A influência exercida pelo Sistema da CAPES na produção ciência dos programas de pós-graduação em Física. **Tese** (Doutorado em Física) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

COSTA, Bianca Silva. Viagem de (auto) descobrimento: experiências de mobilidade estudantil de graduação no programa ESCALA/AUGM/UFRGS. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

COSTA, Ivna Maria Mello. Docência universitária e desenvolvimento profissional docente de fisioterapeuta professor: desafios implícitos – retratos e relatos. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

CRECCI, Vanessa Moreira. Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CUNHA, Dileine Amaral da. Ciência sem Fronteiras: perspectivas da internacionalização e a experiência australiana. **Tese** (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CUNHA, Fernando José de Paula. Trabalho docente precarizado na IFES: o caso da pós-graduação em Educação Física no nordeste do Brasil. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DAHER, Denilson da Mata. Avaliação trienal da CAPES: um estudo de caso no programa de mestrado em psicologia de uma universidade pública. **Dissertação** (Mestrado em Gestão das Organizações Públicas) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

DELLA MÉA, Liliane Gontan Timm. A internacionalização da Pós-Graduação: um Estudo de Caso da Universidade Federal de Santa Maria. **Dissertação** (Mestrado em Gestão das Organizações Públicas) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

ESPÍRITO SANTO, Marineuza Correa do. A Influência das Práticas e da Política de Capacitação e Qualificação Docente na Avaliação da Pós-Graduação: um Estudo na Universidade Federal Fluminense. **Dissertação** (Mestrado em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

FEIJO, Rosemeri Nunes. A internacionalização da educação superior: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

FELDEN, Eliane de Lourdes. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

FELDKERCHER, Nadiane. A iniciação à docência de jovens professores na universidade. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2015.

FERNANDES, Larissa Maria da Costa, Internacionalização da Educação Superior: contributos da mobilidade estudantil na pós-graduação em educação da UFRN. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2012.

FERNÁNDEZ, Eloisa. Política educacional: percepções dos estudantes da área de engenharia elétrica e dos coordenadores do Programa Ciências sem Fronteiras. **Tese** (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FERRAZ, Bruna Tarcília. Reconfiguração da Profissionalidade Docente na Docência Universitária no Contexto da Avaliação na Pós-Graduação. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FERREIRA, Carla Guimarães. Percepções dos docentes avaliados pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES): um estudo sobre o produtivismo acadêmico. **Dissertação** (Mestrado em Administração) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2015.

FERREIRA, Marcelo Marchine. Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

FIGUEIRA, Maysa Ricardo Silva. Precariedade na docência superior de Psicologia em Cursos de Bacharelado: o caso do conceito do Super-Eu no ensino da teoria psicanalítica. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2012.

FIGUEIREDO, Helton Diego Gaião de. As concepções elaboradas por professores da UFPB vinculados à pós-graduação a respeito dos modelos CAPES-CNPq-LATTES e de seus efeitos nas práticas docentes. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2016.

FRUSCALSO, Vanderleia. Políticas de avaliação da pós-graduação da CAPES e a (re)configuração do perfil do pesquisador docente: paradoxos e desafios. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2015.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores de geografia. **Tese** (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

GOBATO, Paula Grizzo. Características da identidade do mentor em construção: Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GORZONI, Sílvia de Paula. A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica/PUC, São Paulo, 2016.

GRAZIOLA Júnior, Paulo Gaspar. Aprendizagem com mobilidade na perspectiva dialógica: reflexões e possibilidades para práticas pedagógicas. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

GROCHOCKI, Luís Filipe de Miranda. A contribuição da CAPES para a internacionalização das engenharias no Brasil: o caso do Programa BRAFITEC. **Dissertação** (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HOFFMANN, Celina Franco. Fatores e Indicadores críticos para o adoecimento no Magistério Superior. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

KATO, Marly Nunes de Castro. Docência Universitária: o professor agrônomo na construção de sua professoralidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

LAGE, Thelma Silva Rodrigues. Políticas de Internacionalização da Educação Superior na Região Norte do Brasil: uma análise Programa Ciências sem Fronteiras na Universidade Federal do Tocantins. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, TO, 2015.

LAUS, Sonia Pereira. A Internacionalização da Educação Superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina. **Tese** (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2012.

LEITE, Claudia Almada. Diálogos formativa entre pedagogia da cooperação, desenvolvimento profissional docente e ensino de ciências. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelhista. A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

LIMA, Suzana Rebeca da Silva. Coordenação e Avaliação: percepção dos Coordenadores e ex-coordenadores de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco sobre os efeitos da Avaliação Triannual da CAPES no Programa. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2013.

MACHADO, Alvaro Lima. Grupo de reflexão como espaço de desenvolvimento profissional de docentes formadores de professores. **Tese** (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2015.

MATTOS, Magda de. Desenvolvimento Profissional Docente: trajetória de um grupo de enfermeiras na educação superior. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.

MELLO, Amanda de Lemos. Integração ensino-serviço na formação de residentes multiprofissionais em saúde na perspectiva do docente. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

MONTE, Emerson Duarte, Políticas Públicas de Carreira Docente nas Universidades Federais. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MORAES, Paulo José Barata de. De nutricionista a professor: o percurso formativo dos atuais docentes nutricionistas do Curso de Nutrição. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014

MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente da UEFS. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2014.

NASCIMENTO, Eliane Freire do. O professor bacharel em Direito: investigando o desenvolvimento profissional docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2014.

NAZÁRIO, Kenia Rosa de Paula. Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Eduardo Mariano de. Problemas nas 'fronteiras': um caso para ensino sobre o Programa Ciência Sem Fronteiras. **Dissertação** (Mestrado em Administração Pública) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Maria José Pereira de. Mal-estar docente na educação superior brasileira: demarcação bibliográfica no campo investigativo da Educação. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiania, GO, 2015.

PADULA, Sandra Regina Paes. Docência na universidade: aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS. **Dissertação** (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, no ano de 2014.

PASQUALIN, Livia de Oliveira. A Cooperação Internacional da FIOCRUZ na formação de recursos humanos em saúde: os programas de pós-graduação. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Manguinhos, Rio de Janeiro, 2014.

PATRIARCA, Amanda Corrêa. A decadência ideológica contemporânea e a educação física: as incidências sobre a pós-graduação. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) - Universidade Brasília/UnB, Brasília, DF, 2012.

PAULA, Alessandro Vinicius de. Qualidade de vida no trabalho de professores de instituições federais de ensino superior: um estudo em duas universidades brasileiras. **Tese** (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2015.

PAULA, Kenia Rosa de. Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

PEREIRA, Ana Altina Cambui. Autonomia docente: estudo sobre sua construção no contexto universitário. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2014.

PEREIRA, Bruna Ferreira. Quo vadis? Os dilemas do ensino e da pesquisa retratados na Escola de Veterinária da UFMG. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

PIMENTA, Alessandra Giuliani. (Des) Caminhos da pós-graduação brasileira: o produtivismo acadêmico e seus efeitos nos professores pesquisadores. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.

PIRES, Aparecida Carneiro. Política de pós-graduação stricto sensu brasileira no tempo presente: corpo e cultura como objeto de pesquisa em educação. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2014.

POWACZUCK, Ana Carla Hollweg. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

RAMOS, Renata Adrian Ribeiro Santos. Necessidades formativas de professores do ensino superior, com vistas ao desenvolvimento profissional: o caso de uma universidade pública na Bahia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2013

REIS, Gláucia Muñoz dos. As parcerias informais e o desenvolvimento profissional docente no ensino superior. **Dissertação** (Mestrado em Educação, arte e história da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

ROBAERT, Samuel. Projeto Político-Pedagógico: espaço de (re) construção profissional docente em perspectiva humanizadora. **Dissertação** (Dissertação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

ROSAS, Fabio Sampaio. Indicadores de impacto, visibilidade e colaboração para a produção da pós-graduação brasileira: um estudo nos programas de excelência na área de Zootecnia. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Informação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2013.

SAENGER, Emília Carneiro. A bolsa pesquisador visitante especial no Programa Ciência sem Fronteiras no CNPq e a internacionalização da ciência. **Dissertação** (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SALVA, Maria Nair Rodrigues. Impactos da Política de Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu sobre o trabalho docente no Brasil: estudo de caso de uma instituição pública federal de Ciência e Tecnologia em Saúde. **Dissertação** (Mestrado em Administração) - Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, RJ, 2013

SANTOS, João Henrique de Souza. Produtividade Docente e Subjetivação: modulação do trabalho do pesquisador docente. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos. Formação continuada de professores da UFPA: um Programa Institucional em debate. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SANTOS, Margareth Guerra dos. Teias do pensar democrático presentes nos discursos dos atores das redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na América Latina: as vozes do lado de lá. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SELBACH, Paula Trindade da Silva. Desenvolvimento Profissional Docente em tempos de extensão da educação superior: o movimento nas universidades federais do Rio Grande do Sul. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

SHIGAGI, Helena Belintani. Revisão por pares em um contexto de produtivismo acadêmico sob a ótica dos avaliadores de artigos de periódicos científicos na área de administração. **Dissertação** (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

SILVA JUNIOR, Pedro Paulo da. Professores em construção: um estudo sobre a docência inicial numa faculdade confessional do sul do Brasil. **Dissertação** (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SILVA, Daniela Ferreira da. O formador de professores no contexto das geociências. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Jane Machado da. A Internacionalização das Políticas Educacionais nas Cúpulas das Américas. **Dissertação** (Mestrado em Educação Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2013.

SILVA, Luciene Fernanda da. Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, Stella Maris Wolff da. Cooperação Acadêmica da CAPES na perspectiva do Programa Ciências sem Fronteiras. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Vida e Saúde-Interdisciplinar) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

SILVA, Wellington dos Reis. Desenvolvimento profissional do médico professor: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SOUSA, Alzira. O programa de estudantes-convênio de graduação na Universidade Federal da Bahia: percepção dos estudantes PEC-G oriundos de Países de Língua Oficial Portuguesa - anos 2009-2013. **Dissertação** (Mestrado em estudos interdisciplinares sobre a universidade) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Marlei José de. Docência na Educação Superior em Cursos de Tecnologia: formação, identidade e impactos da sociedade informacional. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2015.

TAVARES, Marcelo. A Internacionalização da Educação Superior: estratégias e ações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016.

TEIXEIRA, Erivelto Rodrigues. Cooperação Internacional em Educação: o Programa Brasileiro de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

TORRES, Alda Roberta. A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações na formação para a docência universitária. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

VAZ, Jhonnes Alberto. De engenheiro a professor: a construção da profissionalidade docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos.

VIEIRA, Rosilene Carla. A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração. **Dissertação** (Mestrado em Administração), Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, SP, 2014.

VILACA, Murilo Mariano. Publicar ou perecer: uma análise crítico-normativa das características e dos efeitos dos modelos cientométricos e bibliométrico adotados no Brasil. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

VOGEL, Michely Jabala Mamede. Avaliação da pós-graduação brasileira: análise dos quesitos utilizados pela Capes e das críticas da comunidade acadêmica. **Tese** (Doutorado em Cultura e Informação) - Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2015.

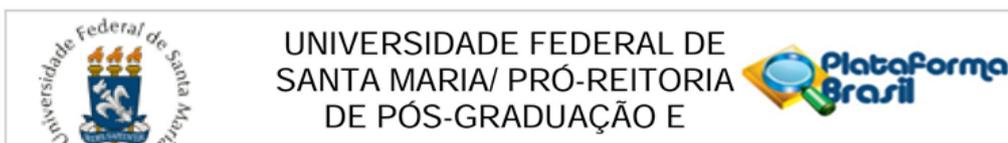
VOIGT, Ana Clara Carvalho Machuca. Mobilidade Estudantil: relações Brasil no MERCOSUL. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Social) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, 2015.

ZANETTI, Rosângela Ramsdorf. Os programas strito sensu da UEL na perspectiva do regime de informação: contribuições para o processo de avaliação. **Dissertação** (Mestrado em Gestão e Organização do Conhecimento) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ZUIN, Antônio A.S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.158, p.726-750, out./dez. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO ÉTICA E CAAE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: A INTERNACIONALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL E DOS PROFESSORES PESQUISADORES DA UFSM

Pesquisador: Adriana Moreira da Rocha Veiga

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58010216.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.671.194

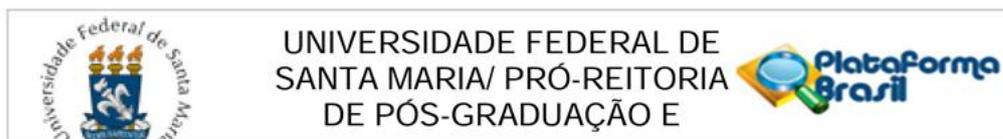
Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado AVALIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: A INTERNACIONALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL E DOS PROFESSORES PESQUISADORES DA UFSM é proposto no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

"Este projeto de pesquisa tem por objetivo analisar o contexto da avaliação dos Programas de Pós-Graduação da UFSM na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e do desenvolvimento profissional docente. O estudo será fundamentado no Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação, na Internacionalização e no Desenvolvimento Profissional Docente. O contexto desta pesquisa será os Programas de Pós-Graduação da UFSM que foram avaliados pela CAPES no triênio 2010-2012 e serão avaliados no quadriênio 2013-2016 com conceito 5 a 7.

Metodologia: nesta investigação será utilizado o método de estudo de caso quali-quantitativo, com análise documental das políticas educacionais brasileiras e da regulamentação institucional verificando o estabelecimento da demanda e dos processos de internacionalização, assim como

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.671.194

entrevistas narrativas com os gestores e os docentes dos PPG e aplicação de questionários na plataforma institucional. Pretende-se, com esta pesquisa, buscar indicadores e sugestões à demanda de internacionalização para o aperfeiçoamento e fortalecimento do desenvolvimento institucional e profissional dos cursos de pós-graduação da UFSM."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: analisar o contexto da avaliação dos Programas de Pós-Graduação da UFSM na perspectiva da internacionalização e suas implicações no desenvolvimento institucional e do desenvolvimento profissional docente."

Objetivos específicos:

-Identificar como as políticas educacionais brasileiras e a regulamentação institucional estabelecem a demanda e os processos de internacionalização;

-Mapear os Programas e cursos de Pós-Graduação da UFSM com conceito entre 5 e 7 no triênio 2010/2012 e no quadriênio 2013-2016;

-Verificar nos cursos mapeados ações de internacionalização e produtividade científica que contribuíram para a elevação e/ou consolidação dos conceitos dos PPG da UFSM;

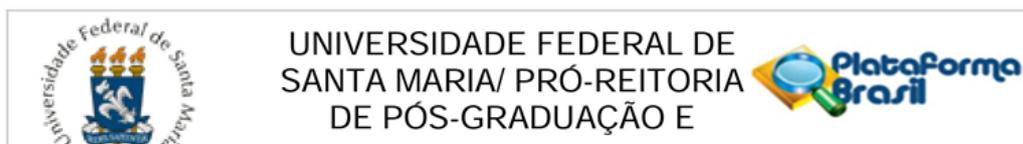
-Levantar as estratégias utilizadas pelos PPG para atender às recomendações de internacionalização e produção científica, após a avaliação da CAPES no triênio 2010/2012 (PPG - Docentes);

-Pontuar as expectativas geradas nos docentes quanto ao seu desenvolvimento profissional no contexto da internacionalização como demanda avaliativa da CAPES."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "Em se tratando de pesquisa que envolve seres humanos, buscamos conhecer e atender as normas e regulamentações a fim de adequar este estudo às orientações legais. Por meio da leitura da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Brasil verificamos todas as prescrições

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.671.194

uma vez que nossos sujeitos são os docentes da UFSM. Deste modo, em consonância com o exposto, encaminharemos o projeto ao comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria pela Plataforma Brasil. Cabe salientar que esta pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito."

Benefícios: consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão pessoais e institucionais, por estudar um fenômeno na qual repercute no processo de desenvolvimento institucional e profissional do professor pesquisador do ensino superior."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão OK.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	21/07/2016		Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Clarice Madalena Bueno Rolim, abaixo assinado, responsável pela Coordenação de Pesquisa da UFSM, autorizo a realização do estudo “*Avaliação Nacional dos Programas de Pós-Graduação: a Internacionalização na Perspectiva Institucional e dos Professores Pesquisadores da UFSM*” registrado no GAP sob N° 043760 Departamento Fundamentos da Educação (CE). Sob a coordenação dos pesquisadores: Adriana Moreira da Rocha Veiga (Depart. Fundamentos da Educação-CE) – Coordenadora; Liliane Gontan Timm Della Méa - Autora/Pesquisadora; André Luís Kieling Ries – Pesquisador e Thales Ricardo de Melo Silva - Auxiliar de pesquisa). No entanto, o estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP da UFSM, com Termo de Responsabilidade previsto no Artigo 61 do Decreto n° 7.724/2012 assinado pelo requerente

Santa Maria, 12 de julho de 2016.

Prof^a. Clarice Madalena Bueno Rolim

Coordenadora de Pesquisa/PRPGP/UFSM

Clarice Madalena Bueno Rollm
Coordenadora
Coordenadoria de Pesquisa
PRPGP - UFSM

ANEXO C – TERMO DE CONFIABILIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: Avaliação Nacional dos Programas de Pós-Graduação: A Internacionalização na Perspectiva Institucional e dos Professores Pesquisadores da UFSM.

Pesquisador responsável: Adriana Moreira da Rocha Veiga.

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9685. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3175, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Programas de Pós-Graduação da UFSM

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de formulários eletrônicos/ entrevista narrativa], no Portal do Professor/coordenações. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3175 - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Adriana Moreira da Rocha Veiga. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 10/08/2016 e recebeu o número Caae .58010216.0.0000.5436.

Santa Maria, 15 de julho de 2016.

Prof^a. Adriana Moreira da Rocha Veiga.

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Avaliação Nacional dos Programas de Pós-Graduação: A Internacionalização na Perspectiva Institucional e dos Professores Pesquisadores da UFSM.

Pesquisador responsável: Adriana Moreira da Rocha Veiga.

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9685. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3175, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Programas de Pós-Graduação da UFSM

Eu, Adriana Moreira da Rocha Veiga, responsável pela pesquisa “Avaliação Nacional dos Programas de Pós-Graduação: A Internacionalização na Perspectiva Institucional e dos Professores Pesquisadores da UFSM”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar o contexto e a perspectiva da internacionalização e desenvolvimento profissional docente na mudança dos conceitos dos Programas de Pós-Graduação da UFSM avaliados pela CAPES com conceito 5. Acreditamos que ela seja importante porque poderá apontar indicadores de internacionalização aos Programas de Pós-Graduação. Para sua realização será encaminhado questionário *on line*, no Portal do Professor Sua participação constará de preencher o formulário eletrônico e encaminhar à equipe de pesquisa.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: falta de tempo para responder e inquietação com os questionamentos. Os benefícios que esperamos como estudo são referentes aos indicadores de análise dos fatores que contribuem ou interferem no processo de desenvolvimento profissional docente.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

É importante esclarecer que, caso você decida não participar, poderá desistir de responder ao formulário em qualquer momento ou retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, [nome completo do participante], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria,

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Avaliação Nacional dos Programas de Pós-Graduação: A Internacionalização na Perspectiva Institucional e dos Professores Pesquisadores da UFSM.

Pesquisador responsável: Liliane Gontan Timm Della Mía

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga.

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9685. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3175, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Docentes e coordenações dos Programas de Pós-Graduação da UFSM

Eu, Liliane Gontan Timm Della Mía, responsável pela pesquisa “Avaliação Nacional dos Programas de Pós-Graduação: A Internacionalização na Perspectiva Institucional e dos Professores Pesquisadores da UFSM”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar o contexto e a perspectiva da internacionalização e desenvolvimento profissional docente na mudança dos conceitos dos Programas de Pós-Graduação da UFSM avaliados pela CAPES com conceito 5. Acreditamos que ela seja importante porque poderá apontar indicadores de internacionalização aos Programas de Pós-Graduação. Para sua execução será realizada entrevistas com os Coordenadores/Gestores dos Programas de Pós-Graduação avaliados pela CAPES com conceitos 5, 6 e 7.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: falta de tempo para a realização da entrevista e inquietação com os questionamentos. Os benefícios que esperamos como estudo são referentes a indicadores de análise dos fatores que contribuem ou interferem no processo de desenvolvimento profissional docente com relação a atuação na pós-graduação em um programa cuja a demanda por internacionalização é intensa.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, ou até mesmo demandar da participação da mesma. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

É importante esclarecer que, caso você decida não participar, poderá desistir de responder ao formulário em qualquer momento ou retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em _____ após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria,

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -
2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

APÊNDICES

APENDICE A – PARECER DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA



PARECER DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA

TÍTULO DO PROJETO: Avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela CAPES: a internacionalização no âmbito institucional e na perspectiva dos professores pesquisadores da UFSM.

VÍNCULO DO PROJETO: Grupo de Pesquisa sobre Universidades/GEU – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE - Centro de Educação/CE

AUTORA: Liliane Gontan Timm Della Méa

ORIENTADORA: Adriana Moreira da Rocha Veiga

O tema tratado no questionário é atual, sendo de grande importância a avaliação do mesmo no âmbito da UFSM. A obtenção de dados de uma maneira sistematizada deve auxiliar os gestores na tomada de decisão sobre o processo de internalização da UFSM, especialmente na pós-graduação objetivo do presente estudo. O instrumento apresenta coerência com os objetivos propostos. Entretanto, algumas contribuições são apresentadas visando agregar solidez aos seus resultados.

- Trajetória Acadêmico-profissional

Incluir quais e quantas atividades de docência realizada, bem como experiência em gestão na Pós e na UFSM.

- Avaliação da Pós-Graduação

Incluir perguntas diretas sobre a trajetória acadêmico-profissional, qual(is) o(s) fator(es) mais impactantes no que se refere à internacionalização. Bem como, solicitar sugestões para a melhoria do processo de internacionalização no PPG e na UFSM.

Finalmente, reforço que o instrumento está de acordo com os objetivos propostos e que as contribuições oferecidas devem ser avaliadas e incorporadas ao mesmo se os autores acharem pertinentes.

Vicente Celestino Pires Silveira
Professor Associado – UFSM
SIAPE 1261673

APENDICE B – PARECER DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA**PARECER DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA**

TÍTULO DO PROJETO: Avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela CAPES: a internacionalização no âmbito institucional e na perspectiva dos professores pesquisadores da UFSM.

VÍNCULO DO PROJETO: Grupo de Pesquisa sobre Universidades/GEU – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE-Centro de Educação/CE

AUTORA: Liliane Gontan Timm Della Méa

ORIENTADORA: Adriana Moreira da Rocha Veiga

O instrumento de pesquisa apresentado visa trazer subsídios para a pesquisa intitulada: "Avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela CAPES: a internacionalização no âmbito institucional e na perspectiva dos professores pesquisadores da UFSM". Esse instrumento é apresentado na forma de questionário, com múltiplas alternativas e com espaços para comentários pessoais do respondente. O público-alvo são docentes da UFSM que atuam em programas de pós-graduação com conceito CAPES superior a 5 (cinco).

São apresentadas questões relativas às seguintes categorias: Trajetória Acadêmico-profissional; Motivações para o Desenvolvimento Profissional; Inserção no contexto da Internacionalização; Desafios da Internacionalização e do desenvolvimento profissional docente e Avaliação da Pós-Graduação. Essas categorias se apresentam suficientes para uma análise e tem espaços para que o respondente proponha novos caminhos ou alguma situação nova. Entendo que a partir desse instrumento, a pesquisa poderá desenvolver suas argumentações e, inclusive, propor

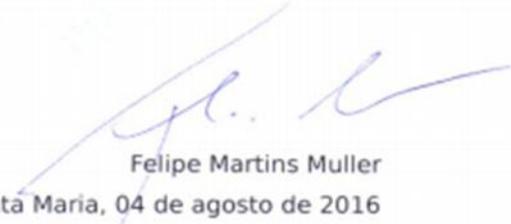
um refinamento maior dos questionamentos, visando um suporte maior as conclusões que surgirão desse trabalho.

O Grupo GEU, trabalha com essa temática e o estudo está bem encaixado, tendo um viés de ineditismo exigido para um doutoramento.

Após um período de abundância de recursos, atualmente vivenciamos um período de recursos escassos e muita cobrança, podendo esse estudo colaborar para que sejam encontradas soluções inovadoras para as questões relacionadas à internacionalização exigida dos programas de pós-graduação melhores avaliados.

Desse modo considero o instrumento apresentado, adequado e com possibilidade de ser aplicado ao público-alvo ao qual se propõe.

25



Felipe Martins Muller
Santa Maria, 04 de agosto de 2016

APENDICE C – RELAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS

N.º	AUTOR/TÍTULO/ORIENTADOR	BANCO de DADOS/ ANO	IES	NÍVEL
1.	Autor: AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano Título: Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de administração. Orientador: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	CAPES – 2012	UCSP	T
2.	Autor: ALMEIDA, Murilo Oliveira Título: Olhares de docentes de mestrados da UEFS sobre a influência da pesquisa em suas práticas pedagógicas. Orientador: Antonio Roberto Seixas da Cruz	CAPES – 2014	UEFS	D
3.	Autor: BORATIM, Rogério Junior Título: Avaliação dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Londrina (UEL): um estudo a partir da teoria do campos científico de Pierre Bourdieu. Orientador: Walter Lúcio de Alencar Praxedes	CAPES – 2014	UEM	D
4.	Autor: BRAGA, Isabela Cristina Marin Título: A política de avaliação da pós-graduação: contradições diante da aprendizagem e cidadania docente. Orientador: Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif	CAPES – 2012	UCB	D
5.	Autor: CARNEIRO, Priscilla Oliveira Título: Trabalho Docente no Ensino Superior e Saúde de Professores: estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG. Orientador: Salua Cecílio	CAPES – 2014	UNIUBE	D
6.	Autor: CASTANHA, Renata Cristina Gutierrez Título: Indicadores de Avaliação de Programas de Pós-Graduação no Brasil: uma análise multivariada na área de Matemática. Orientador: Maria Claudia Cabrini Gracio	CAPES/BDTD – 2014	UNESP	D
7.	Autor: CORDEIRO, Marina de Carvalho Título: Você tem tempo? Uma análise das vivências temporais sociais na sociedade contemporânea. Orientador: Jose Ricardo Garcia Pereira Ramalho	CAPES - 2013	UFRJ	T

8.	Autor: CORREIA, Anna Elizabeth Galvão Coutinho Título: A influência exercida pelo Sistema da CAPES na produção ciência dos programas de pós-graduação em Física. Orientador: Lídia Alvarenga	CAPES - 2012	UFMG	T
9.	Autor: COSTA, Bianca Silva Título: Viagem de (auto) descobrimento: experiências de mobilidade estudantil de graduação no programa ESCALA/AUGM/UFRGS. Orientador: Denise Balarine Cavalheiro Leite	BDTD - 2014	UFRGS	T
10.	Autor: COSTA, Ivna Maria Mello Título: Docência universitária e desenvolvimento profissional docente do fisioterapeuta professor: desafios implícitos – retratos e relatos. Orientador: Maria da Gloria Soares Barbosa Lima	CAPES - 2013	UFPI	D
11.	Autor: CRECCI, Vanessa Moreira Título: Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade. Orientador: Dario Fiorentini	BDTD - 2016	UNICAMP	T
12.	Autor: CUNHA, Dileine Amaral da Título: . Ciência sem Fronteiras: perspectivas da internacionalização e a experiência australiana. Orientador: Ivan Rocha Neto	BDTD - 2016	UFRGS	T
13.	Autor: CUNHA, Fernando José de Paula Título: Trabalho docente precarizado na IFES: o caso da pós-graduação em Educação Física no nordeste do Brasil Orientador: Celi Nelza Zulke Taffarel	CAPES - 2014	UFBA	T
14.	Autor: DAHER, Denilson da Mata Título: Avaliação trienal da CAPES: um estudo de caso no programa de mestrado em psicologia de uma universidade pública. Orientador:	BDTD - 2013	UFLA	D
15.	Autor: DELLA MÉA, Liliane Gontan Timm Título: A internacionalização da Pós-Graduação: um Estudo de Caso da Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: Vitor Francisco Schuch Junior	CAPES – 2013	UFSM	D

16.	<p>Autor: ESPÍRITO SANTO, Marineuza Correa do.</p> <p>Título: A Influência das Práticas e da Política de Capacitação e Qualificação Docente na Avaliação da Pós-Graduação: um Estudo na Universidade Federal Fluminense.</p> <p>Orientador: Helder Gomes da Costa</p>	CAPES – 2013	UFF	D
17.	<p>Autor: FEIJO, Rosemeri Nunes</p> <p>Título: A internacionalização da educação superior: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS.</p> <p>Orientador: Arabela Campos Oliven</p>	CAPES - 2013	UFRGS	2013
18.	<p>Autor: FELDEN, Eliane de Lourdes</p> <p>Título: Desenvolvimento Profissional Docente: desafios e tensionamentos na Educação Superior na perspectiva dos Coordenadores de área e do curso</p> <p>Orientador: Mari Margarete dos Santos Forster</p>	CAPES/BDTD - 2014	UNISINOS	T
19.	<p>Autor: FELDKERCHER, Nadiane</p> <p>Título: A iniciação à docência de jovens professores na universidade</p> <p>Orientador: Beatriz Maria Boessio Atrib Zanchet</p>	CAPES - 2015	UFPEL	T
20.	<p>Autor: FERNANDES, Larissa Maria da Costa</p> <p>Título: Internacionalização da Educação Superior: contributos da mobilidade estudantil na pós-graduação em educação da UFRN.</p> <p>Orientador: Alda Maria Duarte Araujo Castro</p>	CAPES - 2012	UFRN	D
21.	<p>Autor: FERNÁNDEZ, Eloisa</p> <p>Título: Política educacional: percepções dos estudantes da área de engenharia elétrica e dos coordenadores do Programa Ciências sem Fronteiras.</p> <p>Orientador: Ivan Rocha Neto</p>	BDTD - 2016	UFRGS	T
22.	<p>Autor: FERRAZ, Bruna Tarcília</p> <p>Título: Reconfiguração da Profissionalidade Docente na Docência Universitária no Contexto da Avaliação na Pós-Graduação.</p> <p>Orientador: Márcia Maria de Oliveira Melo</p>	CAPES – 2012	UFPE	T
23.	<p>Autor: FERREIRA, Carla Guimarães</p> <p>Título: Percepções dos docentes avaliados pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES): um estudo sobre o produtivismo acadêmico.</p> <p>Orientador: Claudio R. Marques Gurgel</p>	CAPES - 2015	UFF	D

24.	Autor: FERREIRA, Marcelo Marchine Título: Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade. Orientador: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	CAPES - 2015	UFSCAR	T
25.	Autor: FIGUEIRA, Maysa Ricardo Silva Título: Precariedade na docência superior de Psicologia em Cursos de Bacharelado: o caso do conceito do Super-Eu no ensino da teoria psicanalítica. Orientador: Sonia Mari Shima Barroco	CAPES - 2012	UEM	D
26.	Autor: FIGUEIREDO, Helton Diego Gaião de Título: As concepções elaboradas por professores da UFPB vinculados à pós-graduação a respeito dos modelos CAPES-CNPq-LATTES e de seus efeitos nas práticas docentes. Orientador: Lemuel Dourado Guerra Sobrinho	CAPES - 2016	UFCG	D
27.	Autor: FRUSCALSO, Vanderleia Título: Políticas de avaliação da pós-graduação da CAPES e a (re) configuração do perfil do pesquisador docente: paradoxos e desafios. Orientador: Altari Alberto Fávero	CAPES - 2015	UPF	D
28.	Autor: GIOTTO, Eduardo Donizeti Título: Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores de geografia. Orientador: Glória da Anunciação Alves	CAPES- 2014	USP	T
29.	Autor: GOBATO, Paula Grizzo Título: Características da identidade do mentor em construção: Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar Orientador: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	BDTD- 2016	UFSCAR	D
30.	Autor: GORZONI, Sílvia de Paula Título: A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa. Orientador: Cláudia Leme Ferreira Davis	BDTD- 2016	PUC/SP	D
31.	Autor: GRAZIOLA Júnior, Paulo Gaspar Título: Aprendizagem com mobilidade na perspectiva dialógica: reflexões e possibilidades para práticas pedagógicas. Orientador: Eliane Schlemmer	BDTD- 2016	UNISINOS	T
32.	Autor: GROCHOCKI, Luís Filipe de Miranda Título: A contribuição da CAPES para a internacionalização das engenharias no Brasil: o caso do Programa BRAFITEC. Orientador: Jorge Almeida Guimarães	BDTD- 2016	UFRGS	D

33.	Autor: HOFFMANN, Celina Franco Título: Fatores e Indicadores críticos para o adocimento no Magistério Superior. Orientador: Roselaine Ruviano Zanini	CAPES - 2015	UFSM	D
34.	Autor: KATO, Marly Nunes de Castro Título: Docência Universitária: o professor agrônomo na construção de sua professoralidade. Orientador: Geovana Ferreira Melo	CAPES/BDTD - 2015	UFU	D
35.	Autor: LAGE, Thelma Silva Rodrigues Título: Políticas de Internacionalização da Educação Superior na Região Norte do Brasil: uma análise Programa Ciências sem Fronteiras na Universidade Federal do Tocantins. Orientador: Monica A. da Rocha Silva	CAPES - 2015	UFTO	D
36.	Autor: LAUS, Sonia Pereira. Título: A Internacionalização da Educação Superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina Orientador: Carlos Roberto Sanchez Milani	CAPES/BDTD - 2012	UFBA	T
37.	Autor: LEITE, Claudia Almada Título: Diálogos formativos entre pedagogia da cooperação, desenvolvimento profissional docente e ensino de ciências. Orientador: Helena Amaral Da Fontoura	CAPES - 2015	UERJ	D
38.	Autor: LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelhista. Título: A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores. Orientador: Maria R. Gomes Brito de Sá	CAPES - 2015	UFBA	T
39.	Autor: LIMA, Suzana Rebeca da Silva Título: Coordenação e Avaliação: percepção dos Coordenadores e ex-coordenadores de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco sobre os efeitos da Avaliação Triannual da CAPES no Programa. Orientador: Alfredo Macedo Gomes	CAPES - 2013	UFPE	D
40.	Autor: MACHADO, Alvaro Lima Título: Grupo de reflexão como espaço de desenvolvimento profissional de docentes formadores de professores. Orientador: Sandra Regina Soares	CAPES - 2015	UEBA	T
41.	Autor: MARTINS, Joira Aparecida Leite de Oliveira. Título: Programa Ciências sem Fronteiras no contexto da Política de Internacionalização da Educação Superior. Orientador: Maria das Graças Martins da Silva	CAPES - 2015	UFMT	D

42.	Autor: MATTOS, Magda de Título: Desenvolvimento Profissional Docente: trajetória de um grupo de enfermeiras na educação superior. Orientador: Filomena Maria de Arruda Monteiro	CAPES - 2015	UFMT	T
43.	Autor: MELLO, Amanda de Lemos Título: Integração ensino-serviço na formação de residentes multiprofissionais em saúde na perspectiva do docente. Orientador: Marlene Gomes Terra	BDTD - 2016	UFSM	D
44.	Autor: MONTE, Emerson Duarte Título: Políticas Públicas de Carreira Docente nas Universidades Federais. Orientador: Vera Lucia Jacob Chaves	CAPES - 2015	UFPA	T
45.	Autor: MORAES, Paulo José Barata de Título: De nutricionista a professor: o percurso formativo dos atuais docentes nutricionistas do Curso de Nutrição. Orientador: Ecleide Cunico Furlanetto	CAPES - 2014	USP	D
46.	Autor: MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes Título: Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente da UEFS Orientador: Marinalva Lopes Ribeiro	CAPES - 2014	UEFS	D
47.	Autor: NASCIMENTO, Eliane Freire do Título: O professor bacharel em Direito: investigando o desenvolvimento profissional docente. Orientador: Carmen Lucia de Oliveira Cabral	CAPES - 2014	UFPI	D
48.	Autor: NAZÁRIO, Kenia Rosa de Paula Título: Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar. Orientador: Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira	BDTD - 2015	UFSCar	D
49.	Autor: OLIVEIRA, Eduardo Mariano de Título: Problemas nas 'fronteiras': um caso para ensino sobre o Programa Ciência Sem Fronteiras. Orientador: Francisco Gaetani	CAPES – BDTD/2015	FGV	D
50.	Autor: OLIVEIRA, Maria José Pereira de Título: Mal-estar docente na educação superior brasileira: demarcação bibliográfica no campo investigativo da Educação. Orientador: José Maria Baldino	CAPES - 2015	PUC/GO	D

51.	Autor: PADULA, Sandra Regina Paes Título: Docência na universidade: aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS Orientador: Maria Da Graca Nicoletti Mizukami	CAPES - 2014	MAKENZIE	D
52.	Autor: PASQUALIN, Livia de Oliveira Título: A Cooperação Internacional da FIOCRUZ na formação de recursos humanos em saúde: os programas de pós-graduação. Orientador: Maria do Carmo Leal	CAPES - 2014	FIOCRUZ	D
53.	Autor: PATRIARCA, Amanda Corrêa Título: A decadência ideológica contemporânea e a educação física: as incidências sobre a pós-graduação. Orientador: Édson Marcelo Húngaro	CAPES - 2012	UnB	D
54.	Autor: PAULA, Alessandro Vinicius de Título: Qualidade de vida no trabalho de professores de instituições federais de ensino superior: um estudo em duas universidades brasileiras. Orientador: Ana Alice Vilas Boas	CAPES - 2015	UFLA	T
55.	Autor: PAULA, Kenia Rosa de Título: Conhecimentos docentes para educação on-line: contribuições de um curso de formação em EaD da UFSCar. Orientador: Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira	CAPES - 2015	UFSCar	D
56.	Autor: PEREIRA, Ana Altina Cambui Título: Autonomia docente: estudo sobre sua construção no contexto universitário. Orientador: Sandra Regina Soares	CAPES - 2014	UEBA	D
57.	Autor: PEREIRA, Bruna Ferreira Título: Quo vadis? Os dilemas do ensino e da pesquisa retratados na Escola de Veterinária da UFMG. Orientador: Claudio Paixão Anastácio de Paula	CAPES - 2015	UFMG	D
58.	Autor: PIMENTA, Alessandra Giuliani Título: (Des) Caminhos da pós-graduação brasileira: o produtivismo acadêmico e seus efeitos nos professores pesquisadores Orientador: Charliton Jose Dos Santos Machado	CAPES - 2014	UFPB	T
59.	Autor: PIRES, Aparecida Carneiro Título: Política de pós-graduação stricto sensu brasileira no tempo presente: corpo e cultura como objeto de pesquisa em educação. Orientador: Maria Cecília de Paula Silva	CAPES - 2014	UFBA	T

60.	Autor: POWACZUCK, Ana Carla Holiweg Título: Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária. Orientador: Dóris Pires Vargas Bolzan	CAPES - 2012	UFSM	T
61.	Autor: RAMOS, Renata Adrian Ribeiro Santos Título: Necessidades formativas de professores do ensino superior, com vistas ao desenvolvimento profissional: o caso de uma universidade pública na Bahia. Orientador: Marinalva Lopes Ribeiro	CAPES - 2013	UEFS	D
62.	Autor: REIS, Glaucia Muñoz dos Título: As parcerias informais e o desenvolvimento profissional docente no ensino superior. Orientador: Maria da Graca Nicoletti Mizukami	BDTD - 2016	MAKENZIE	D
63.	Autor: ROBAERT, Samuel Título: Projeto Político-Pedagógico: espaço de (re) construção profissional docente em perspectiva humanizadora. Dissertação em Educação. Orientador: Celso Ilgo Henz	CAPES - 2015	UFSM	D
64.	Autor: ROSAS, Fabio Sampaio Título: Indicadores de impacto, visibilidade e colaboração para a produção da pós-graduação brasileira: um estudo nos programas de excelência na área de Zootecnia Orientador: Maria Claudia Cabrini Gracio	CAPES - 2013	UNESP	D
65.	Autor: SAENGER, Emília Carneiro Título: A bolsa pesquisador visitante especial no Programa Ciência sem Fronteiras no CNPq e a internacionalização da ciência. Orientador: Maria do Rocio Fontoura Teixeira	BDTD - 2016	UFRGS	D
66.	Autor: SALVA, Maria Nair Rodrigues Título: Impactos da Política de Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu sobre o trabalho docente no Brasil: estudo de caso de uma instituição pública federal de Ciência e Tecnologia em Saúde. Orientador: Rejane Fravot Nascimento	CAPES - 2103	UNIRIO	D
67.	Autor: SANTOS, João Henrique de Souza Título: Produtividade Acadêmica e Subjetivação: modulação do trabalho do pesquisador docente. Orientador: Luciana Kind do Nascimento	CAPES - 2015	PUC/MG	D

68.	Autor: SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos. Título: Formação continuada de professores da UFPA: um Programa Institucional em debate. Orientador: Maria Quevedo Quixadá Viana	CAPES - 2012	UnB	D
69.	Autor: SANTOS, Margareth Guerra dos Título: Teias do pensar democrático presentes nos discursos dos atores das redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na América Latina: as vozes do lado de lá. Orientador: Denise Balarine Cavalheiro Leite	BDTD - 2016	UFRGS	T
70.	Autor: SELBACH, Paula Trindade da Silva Título: Desenvolvimento Profissional Docente em tempos de extensão da educação superior: o movimento nas universidades federais do Rio Grande do Sul. Orientador: Maria Beatriz Moreira Luce	CAPES - 2015	UFRGS	T
71.	Autor: SHIGAKI, Helena Belintani Título: Revisão por pares em um contexto de produtividade acadêmica sob a ótica dos avaliadores de artigos de periódicos científicos na área de administração. Orientador: Roberto Patrus Mundim Pena	CAPES - 2014	PUC/MG	D
72.	Autor: SILVA JUNIOR, Pedro Paulo da Título: Professores em construção: um estudo sobre a docência inicial numa faculdade confessional do sul do Brasil. Orientador: Maria Isabel da Cunha	BDTD - 2016	UNISINOS	D
73.	Autor: SILVA, Daniela Ferreira da. Título: O formador de professores no contexto das geociências. Orientador: Ermelinda Moutinho Pataca	BDTD - 2016	USP	D
74.	Autor: SILVA, Jane Machado da Título: A Internacionalização das Políticas Educacionais nas Cúpulas das Américas. Orientador: Adonia Antunes Prado	CAPES - 2103	UFF	D
75.	Autor: SILVA, Luciene Fernanda da Título: Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. Orientador: Valeria Silva Dias	CAPES/BDTD - 2015	USP	D
76.	Autor: SILVA, Stella Maris Wolff da Título: Cooperação Acadêmica da CAPES na perspectiva do Programa Ciências sem Fronteiras. Orientador: Ivan Rocha Neto	CAPES/BDTD-2012	UFSM	D

77.	Autor: SILVA, Wellington dos Reis Título: Desenvolvimento profissional do médico professor: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Geovana Ferreira Melo	CAPES/BDTD - 2014	UFU	D
78.	Autor: SOUSA, Alzira Dias de Título: O programa de estudantes-convênio de graduação na Universidade Federal da Bahia: percepção dos estudantes PEC-G oriundos de Países de Língua Oficial Portuguesa - anos 2009-2013. Orientador: Georgina Gonçalves dos Santos	BDTD - 2015	UFBA	D
79.	Autor: SOUZA, Marlei José de Título: Docência na Educação Superior em Cursos de Tecnologia: formação, identidade e impactos da sociedade informacional. Orientador: Iara Vieira Guimarães	CAPES - 2015	UFU	D
80.	Autor: TAVARES, Marcelo Título: A Internacionalização da Educação Superior: estratégias e ações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Orientador: Marlize Rubin Oliveira	CAPES - 2016	UTFPR	D
81.	Autor: TEIXEIRA, Erivelto Rodrigues Título: Cooperação Internacional em Educação: o Programa Brasileiro de Qualificação Docente e Ensino e de Língua Portuguesa em Timor-Leste Orientador: José Silvério Baia Horta	CAPES - 2013	UFAM	D
82.	Autor: TORRES, Alda Roberta Título: A pedagogia universitária e suas relações com as instituições de educação superior: implicações na formação para a docência universitária. Orientador: Maria Isabel de Almeida	CAPES - 2014	USP	T
83.	Autor: VAZ, Jhonnes Alberto Título: De engenheiro a professor: a construção da profissionalidade docente. Orientador: Irene Jeanete Lemos Gilberto	BDTD - 2016	UNISANTOS	D
84.	Autor: VIEIRA, Rosilene Carla. Título: A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração. Orientador: Manolita Correia Lima	CAPES - 2014	ESPM	D

85.	Autor: VILACA, Murilo Mariano Título: Publicar ou perecer: uma análise crítico-normativa das características e dos efeitos dos modelos cientométricos e bibliométrico adotados no Brasil. Orientador: Siomara Borba Leite	CAPES - 2013	USP	T
86.	Autor: VOGEL, Michely Jabala Mamede Título: Avaliação da pós-graduação brasileira: análise dos quesitos utilizados pela Capes e das críticas da comunidade acadêmica. Orientador: Nair Yumiko Kobashi	CAPES/BDTD – 2015	USP	T
87.	Autor: VOIGT, Ana Clara Carvalho Machuca Título: Mobilidade Estudantil: relações Brasil no MERCOSUL. Orientador: Andrea Maria Narciso Rocha	CAPES - 2015	UNIMONTES	D
88.	Autor: ZANETTI, Rosângela Ramsdorf Título: Os programas strito sensu da UEL na perspectiva do regime de informação: contribuições para o processo de avaliação. Orientador: Terezinha Elisabeth da Silva	BDTD - 2012	UEL	D

APENDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: Avaliação Nacional dos Programas de Pós-Graduação: a internacionalização na perspectiva institucional e dos professores pesquisadores da UFSM – Registro GAP: 043760 – Certificação Ética: 58010216.0.0000.5346

ENTREVISTAS – Coordenadores dos PPG

Tópicos-Guia

► Avaliação da Pós-Graduação:

- Como percebe a avaliação na pós-graduação?
- Os critérios são claramente definidos? Quem os define?
- Os programas têm oportunidade de se manifestarem sobre os critérios de avaliação? Em quais instâncias?
- A avaliação da CAPES é discutida amplamente no seu PPG (Docentes, Discentes e Técnicos)? Como se dá a participação de cada segmento?
- A implantação do novo sistema, a Plataforma Sucupira, na sua opinião aperfeiçoou e agilizou o processo de avaliação? Por quê?
- A UFSM disponibiliza apoio institucional para o processo de avaliação da CAPES? Se a resposta for SIM. Que tipo de apoio?

► Inserção do Contexto da Internacionalização:

- Como a internacionalização tem acontecido no seu programa?
- Tal dinâmica atende às necessidades dos docentes e dos estudantes?
- Qual a sua dinâmica individual, como gestor, de inserção no contexto da internacionalização?
- A UFSM disponibiliza apoio institucional para que ocorra a inserção da internacionalização no seu PPG? Se a resposta for SIM. Que tipo de apoio?

► Processo de Internacionalização do PPG:

⇒ Quanto ao âmbito da instituição:

- A instituição se beneficia dos convênios e programas internacionais?
- De que forma isso acontece?
- Quem são os maiores apoiadores na instituição (setores)?
- Quais são os desafios institucionais e pessoais (gestor) que você destacaria em função da internacionalização?
- Quais são as ações mais importantes que a universidade adota para promover a internacionalização?
- Os convênios têm favorecido o estabelecimento de relações interinstitucionais?

⇒ Quanto ao desenvolvimento profissional docente:

- Tais experiências permitem a expansão do campo profissional e contribuem para o desenvolvimento profissional?
- Qual a repercussão dessas ações na ampliação dos programas de pós-graduação e no desenvolvimento profissional dos pesquisadores?
- Quais os desafios com relação aos seus envolvimento em atividades internacionais sejam elas promovidas pelos convênios ou por iniciativas individuais?
- A UFSM disponibiliza algum apoio institucional para o desenvolvimento profissional docente e institucional no contexto da internacionalização? Se a resposta for SIM. Que tipo de apoio?

APENDICE E – HISTÓRICO DAS UNIDADES DE ENSINO DA UFSM

Unidades de Ensino Superior



O Centro de Artes e Letras foi concebido na estrutura antiga da UFSM com a criação da Faculdade de Belas Artes, ocorrida em janeiro de 1963. O primeiro curso foi o de Música, em torno do qual logo surgiram o Coral, a Escolinha de Artes (ambos em 1964) e a Orquestra de Câmara da Faculdade (1965). Na mesma época foi implantado o Curso de Desenho e Plástica (março 1964).

Pouco depois, em 1965, surgiu o Curso de Letras que, nesse primeiro momento, funcionou no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No final da década, em 1969, abriu-se o ramo do Desenho Industrial, inicialmente como Habilitação em Artes Gráficas do Curso de Desenho e Plástica. Somente mais tarde tornou-se curso independente, primeiro na forma de Comunicação Visual (1980) e, por fim, como Desenho Industrial (1987).

Artes Cênicas teve trajetória semelhante. No início (1974), disciplinas de cênicas apareceram na grade de Educação Artística, licenciatura curta. Como decorrência do processo, em 1978, começou a funcionar o Curso de Artes Cênicas, licenciatura plena.

Com a reestruturação administrativa ocorrida em 1978 na UFSM, Letras foi incorporado ao rol dos cursos existentes na Faculdade de Belas Artes que, então, passou a se chamar Centro de Artes e Letras.

Atualmente, a pioneira área de Música oferece bacharelado com opções em canto, instrumento e composição, além de licenciatura – a esse leque soma-se o curso de Música e Tecnologia. Quanto à modalidade que começou como Desenho e Plástica, houve ampliação da oferta para bacharelado e licenciatura sob a designação geral de Artes Visuais. Sua abrangência estende-se ao Curso de Desenho Industrial – que até então ofertava habilitação em Programação Visual e Projeto de Produtos, hoje as duas opções já se mesclaram. A área de artes abriga, ainda, um programa de pós-graduação *stricto sensu* com nível de mestrado (PPGART) e outro *latu sensu* (Especialização em Designer para Estamparia).

A área de Letras está composta por três licenciaturas plenas: Português, Inglês e Espanhol e, desde 2009, acrescentou à sua estrutura o Curso de Português/Literaturas na modalidade bacharelado. Além disso, oferece um Programa de Pós-Graduação consolidado com os níveis de mestrado e doutorado.

Nas Artes Cênicas também há diversidade de ofertas. Afirmada como bacharelado, nas opções Interpretação e Direção Teatral, a área ampliou seu circuito de formação desde 2009, quando foi implantada a Licenciatura em Teatro. E, em 2012, iniciou a oferta do curso de Dança – Bacharelado, atendendo demanda há muito solicitada.

O CAL, atualmente, oferece dois cursos na modalidade não presencial (Letras/Espanhol e Letras/Português) pela Universidade Aberta do Brasil. Essas ofertas integram mais de dez polos sediados em diversas regiões do Estado. Possui ainda uma pós-graduação à distância em Tecnologias da Informação Aplicadas a Educação.

A comunidade do Centro de Artes e Letras, nesses termos, confirma sua marca histórica de expansão e inserção na comunidade acadêmica e no contexto geral da sociedade. Hoje, somos aproximadamente cem professores, mil alunos e quarenta auxiliares técnicos. Oferecemos cursos de graduação e pós-graduação que estão organizados em torno de cinco áreas de conhecimento: Música, Artes Visuais, Desenho Industrial, Letras e Artes da Cena. Nossa estrutura administrativa e acadêmica ocupa, no campus principal da UFSM, os prédios 40 (na totalidade e mais respectivo anexo), 40B (a Escola de Música) e 16 (cuja parte destinada ao CAL se consubstancia na área das Letras). Contamos com um teatro (Caixa Preta, instalado em frente ao prédio 40) e uma Sala de Exposição (Claudio Carricone, localizada no Hall do Prédio 40).

Escolher um curso é uma decisão importante e o mesmo vale para a escolha da instituição onde pretendemos fazer nossa formação. O CAL quer, cada vez mais, mostrar-se aparelhado de recursos humanos e materiais para enfrentar e acompanhar as crescentes inovações que desafiam o pensamento e a técnica nos dias de hoje.



O Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), criado em 1970, está integrado às Unidades Universitárias da Universidade Federal de Santa Maria. O CCNE foi criado com a finalidade de administrar os cursos de graduação e de pós-graduação correspondentes às suas áreas de abrangência; ministrar as disciplinas de suas áreas de

atuação para os cursos de graduação e pós-graduação dos centros de ensino da UFSM; fomentar o desenvolvimento do saber, através da pesquisa científica em suas áreas e desenvolver ações de extensão, visando promover a integração com a comunidade.

O CCNE tem como missão priorizar a pesquisa e o conhecimento através da difusão de saberes e do incentivo à iniciativa para, então, construir e transformar a realidade.

Localizado no campus sede da UFSM, o CCNE possui oito departamentos, 10 cursos de graduação e 12 cursos de pós-graduação. Além disso, conta com quatro órgãos de apoio e quatro órgãos suplementares, que complementam sua estrutura e fazem sua ligação com a comunidade externa.

Os Cursos do CCNE encontram-se espalhados em vários prédios do campus e contabilizam um grande número de salas de aulas e laboratórios, onde os acadêmicos podem vivenciar atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Atualmente, o CCNE é considerado um dos maiores centros de ensino da UFSM. Por sua qualidade, é tido como um dos grandes polos de pesquisa desta Universidade e, por este motivo, é tão importante no meio acadêmico.

Há mais de quatro décadas o CCNE apresenta concretizações científicas, colaborando para o desenvolvimento da UFSM assim como da comunidade na qual se encontra inserido.



O Centro de Ciências Rurais foi criado em 31 de agosto de 1970 a partir dos Cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, os quais tiveram suas primeiras turmas em 30 de junho de 1961. Após nove anos, em 31 de agosto de 1970, foram implantados os Cursos de Engenharia Florestal e Zootecnia na UFSM. No dia 05 de junho de 1971, o parecer 465-71- CSE aprovou novo Estatuto e reestruturou a Universidade Federal de Santa Maria, criando os Centros de Ensino. Dessa forma, surgiu o Centro de Ciências Rurais, que contava inicialmente com esses quatro cursos.

Em 2008, foi criado o curso de Graduação Tecnológica em Agricultura Familiar e Sustentabilidade na modalidade à Distância pela Universidade Aberta do Brasil. Já em 2009, as expansões provocadas pelo Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) criaram o Curso Superior de Tecnologia em Alimentos que se integrou ao Centro.

A sua missão é ser reconhecido pela sociedade como um Centro de excelência em ensino, pesquisa e extensão, nacional e internacionalmente. O CCR busca incentivar a produção de novos saberes, formando profissionais com conhecimentos técnicos e científicos comprometidos com os problemas socioambientais.

Hoje, o CCR conta com 178 servidores Técnico-administrativos em Educação, 189 Docentes e mais de dois mil e setecentos alunos distribuídos nos cursos de graduação e pós-graduação.



Pioneiros na luta pela interiorização do ensino superior no Rio Grande do Sul o Curso de Farmácia foi fundado em setembro de 1931 e o Curso de Medicina em 1954. A Universidade Federal de Santa Maria foi fundada em 14 de dezembro de 1960.

No processo de estruturação da UFSM cria-se, em 1961, o Instituto de Patologia e em 1962, o Instituto de Fisiologia, o Instituto de Fala e o Instituto de Higiene e Medicina Preventiva. Em 1970, a partir de uma reforma estatutária, foram criados os Centros de Ensino em substituição as Faculdades. Assim, surgiu o Centro de Ciências Biomédicas (CCB), abrangendo os Cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia. Posteriormente foram criados os Cursos de Fonoaudiologia (em 1971), Enfermagem (em 1975), e Fisioterapia (1976).

A partir da definição estatutária também foram criados os Departamentos de: Cirurgia; Estomatologia; Farmácia Industrial; Odontologia Restauradora; Higiene e Medicina Preventiva; Medicina; Fala; Radiologia. Além destes Departamentos os Institutos foram transformados em Departamentos do Centro de Estudos Básicos: Fisiologia; Morfologia; Patologia. Em 1975, cria-se o Departamento de Enfermagem.

No ano de 1978, a partir de um novo Estatuto, o Centro foi remontado e subdividido em coordenações e departamentos, passando a ser denominado Centro de Ciências da Saúde (CCS), segundo a resolução 08/78-UFSM, englobando os cursos que integravam o Centro de Ciências Biomédicas, com exceção do Curso de Fonoaudiologia que passou a integrar o Centro de Educação, mas voltando para o CCS em 1982.

A alteração mais profunda se deu na organização departamental. Novos Departamentos foram criados: Análises Clínicas e Toxicológicas; Fisioterapia e Reabilitação;

Microbiologia e Parasitologia. Alguns foram vinculados e adaptados: Departamento de Cirurgia (absorve pessoal dos extintos Departamentos de Fala e Radiologia); Clínica Médica (absorve pessoal dos extintos Departamentos de Medicina e Radiologia); Estomatologia (absorve pessoal dos extintos Departamentos de Fala e Radiologia); Farmácia Industrial (absorveu pessoal do Departamento de Bio-Farmácia); Neuropsiquiatria (absorveu atividades do Departamento de Medicina); Pediatria e Puericultura (absorveu pessoal do Departamento de Medicina); Higiene e Medicina Preventiva torna-se Saúde da Comunidade (absorveu pessoal do Departamento de Medicina). E alguns departamentos foram vinculados: Enfermagem; Fisiologia, Morfologia; Odontologia Restauradora.

Em 1978, o Departamento da Fala foi extinto, com a alocação do Curso de Fonoaudiologia no Centro de Educação, sendo que os professores do antigo Departamento foram lotados nos Departamentos de Educação, Filosofia e Psicologia, Odontologia e Otorrinolaringologia. Nessa época, foi criado o Serviço de Atendimento Psicopedagógico e Fonoaudiológico (SAPF), que funcionava no prédio anexo à antiga Reitoria, na rua Astrogildo de Azevedo, no centro de Santa Maria.

Em 1981, foi criado o departamento de Otorrinofonoaudiologia, que posteriormente foi denominado Fonoaudiologia. O SAPF foi transformado em 1984, em Serviço de Atendimento Fonoaudiológico (SAF), instalando-se no prédio do antigo Hospital Universitário, atualmente denominado Prédio de Apoio da Universidade Federal de Santa Maria.

A Farmácia Escola, órgão suplementar do CCS, foi implantada em 1984, recebendo a denominação, a partir de 1985, de Farmácia Escola Comercial.

Em 2009, foi criado o curso de Terapia Ocupacional. Acompanhando o plano de expansão da Universidade, como parte do Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI - o curso foi proposto pelo Centro de Ciências da Saúde, buscando atender a necessidade de formação de recursos humanos para a área da saúde, e contemplar uma demanda reprimida de jovens que buscam a formação nesta área. Em 2013, cria-se o Departamento de Terapia Ocupacional.

CCSH

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS O Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria foi criado em 1970, originalmente chamado de Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Administrativas, por ser composto pelos cursos: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito. Com a implementação dos cursos de Arquivologia e de Comunicação Social (Habilitação em Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda), ainda na mesma década, e do curso de História, o Centro passou a ter a denominação atual.

O curso de Psicologia foi inserido em 1996, seguido pelo de Ciências Sociais, em 1997. Os cursos de Filosofia Bacharelado, de Sociologia Licenciatura e de Relações Internacionais iniciaram no segundo semestre de 2009. No vestibular de 2010, foram abertas as vagas para os cursos de Serviço Social e de Produção Editorial.

Essa atual configuração torna o CCSH o maior Centro de Ensino da UFSM, com 23 cursos de Graduação e 10 Programas de Pós-graduação, distribuídos em 12 departamentos. Os cursos que compõem o Centro fundamentam-se na capacitação social e humana dos seus acadêmicos e tem como principal preocupação garantir a qualidade em ensino superior, pesquisa e extensão.

Para dar apoio às atividades desenvolvidas, o CCSH possui dois órgãos suplementares: Assistência Judiciária da UFSM e Biblioteca Setorial do CCSH. Também possui três órgãos de apoio: Gabinete de Projetos (GEAIC), Unidade de Tecnologia de Informação (dividido em dois espaços, laboratório no prédio da Antiga Reitoria e laboratórios no prédio 74C), Unidade de Apoio Pedagógico e uma Secretaria de Apoio Administrativo, que contempla os Núcleos de Infraestrutura, de Comunicação Institucional, de Execução e Controle Orçamentário e de Patrimônio. Além dessa estrutura, há laboratórios de suporte às disciplinas práticas ligadas aos departamentos de ensino.

Atualmente, o CCSH possui cursos distribuídos no centro de Santa Maria - Antiga Reitoria e Prédio de Apoio - e no Campus da UFSM – prédios 21, 74A, 74B e 74C. A Direção do Centro está sob responsabilidade dos professores Mauri Leodir Löbler (diretor) e Wanderlei José Ghilardi (vice-diretor), estando sediada na Cidade Universitária José Mariano da Rocha Filho, prédio 74C, sala 4112.



Em 1965, foi instalado o Curso de Pedagogia, junto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFSM. Após cinco anos, em 1970, com a reestruturação da Instituição, foi criado o Centro de Educação. Nesse mesmo ano, através de um convenio com a OEA, teve início o funcionamento da Faculdade Interamericana de Educação, o primeiro curso de pós-graduação da UFSM, em nível de mestrado, e primeiro do gênero no Brasil.

O Centro de Educação tem sua origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instalada em março de 1965 e criada pela Lei n.º 3.958/1961. Em 1970, passa a se chamar Centro de Ciências Pedagógicas e, em 1978, sofre nova mudança de nomenclatura, chegando a denominação de atual de Centro de Educação/CE.

O CE em sua estrutura organizacional apresenta os seguintes cursos de Graduação: Pedagogia Diurna; Pedagogia Noturna: Pedagogia EaD; Educação Especial Diurna; Educação Especial Noturna; Educação Especial EaD e Programa Especial de Graduação/PEG. Ainda, apresenta os Cursos de Pós-graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE; Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas e Gestão Educacional – Especialização e Mestrado Profissional; Mestrado Profissional em Tecnologia de Redes/PPGTer; Programa de Pós-graduação em Ensino de História em Rede Nacional/ProfHistória.

Por outro lado, apresenta em sua estrutura setores que complementam a formação dos acadêmicos, sendo divididos em quatro Departamentos Didáticos: Departamentos Didáticos: Departamento de Administração Escolar/ADE; Departamento de Educação Especial (EDE); Departamento de Fundamentos da Educação/FUE; e, Departamento de Metodologia do Ensino/MEN.

O CE, ainda, é responsável pela publicação de quatro revistas: Revista Educação, Revista Educação Especial, Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, Revista Avaliação e Gestão Educacional, cujo o público contempla professores, estudantes, pesquisadores e dirigentes de instituições escolares.



Desde a fundação da Universidade Federal de Santa Maria, em 1960, o Reitor José Mariano da Rocha Filho almejava um espaço para que a comunidade pudesse usufruir de atividades esportivas, beneficiando a saúde e propiciando o lazer aos acadêmicos e à comunidade santa-mariense. Visando a concretizar esse intento, desenvolveu-se o projeto de um Centro Esportivo Universitário (CEU), sob a liderança do Coronel Milo Darci Aita, também professor e amigo do Reitor Mariano da Rocha, o qual tinha forte ligação com o esporte, por meio da sua formação militar.

Com a reforma do ensino superior, ocorrida em 1968, decidiu-se integrar ao CEU um curso de graduação. Para receber a Faculdade Superior de Educação Física, o projeto tomou um rumo diferente, adequando as instalações à rotina acadêmica.

As construções das instalações do CEF seguiram ao longo de 1969 e os primeiros anos da década de 70. Havia, claramente, uma urgência do Decano Cel. Milo Aita em dar início as atividades letivas do Curso de Educação Física no CEF. Por conta disso, o ritmo das obras foi acelerado e as primeiras aulas da turma pioneira do Curso ocorreram no Centro de Tecnologia (CT) da UFSM.

Rígidos testes de aptidão física selecionaram os primeiros alunos a ingressar no Curso Superior de Educação Física. O processo visava a escolher os candidatos com maior vigor atlético e talento esportivo. O Decano comentava que esses alunos seriam o “futuro do CEF”.

Formada a primeira turma de graduados em Educação Física, fez-se uma seleção para o corpo docente do Curso, na qual um dos pré-requisitos era ser egresso do Centro. Com isso, a integração passou a ser geracional. O fluxo de egressos como parte do corpo docente garantia um sentimento de familiaridade das personalidades que faziam parte da história acadêmica do Centro.

Com a adequação da UFSM à reforma universitária brasileira em 1971, houve a divisão da Universidade em Centros e adicionou-se a palavra “Desportos” ao Centro, renomeando-o de CEF – Centro de Educação Física – para CEFD, Centro de Educação Física e Desportos. O então CEFD se departamentalizou em Departamento de Educação Física e Departamento de Desporto Universitário. Neste momento foi criada a Associação Desportiva da Universidade Federal de Santa Maria – ADUFSM.

A tentativa de projeção do Brasil como potência econômica e esportiva vigente nos anos 70 se manifestou no CEFD, de forma que grandes recursos financeiros foram alocados para a construção de suas dependências, pois o Governo Militar privilegiava o esporte de alto nível voltado para a competição. Neste contexto, o investimento na Educação era visto como um passo fundamental no desenvolvimento do país. Apesar de afetado externamente pela conjuntura política que se instaurou a partir do Golpe de 64, o CEFD se manteve internamente sem participação nas discussões que estavam vigentes no país, principalmente porque a ideia de que na Educação Física não havia espaço para a política estava presente no cotidiano acadêmico do Centro.

A partir desses grandes investimentos que o Governo Federal proporcionou ao CEFD, o Centro em um curto período de tempo se adequou a Lei/Decreto Nº 69.450-71 que previa a realização obrigatória de duas horas de atividades esportivas semanais por parte de todos os alunos do Ensino Superior Brasileiro. Com isso, a quantidade de alunos que frequentavam a estrutura do CEFD aumentou exponencialmente ao longo dos anos da década de 1970. O fato de que seguinte aquele momento a comunidade universitária como um todo frequentaria rotineiramente o CEFD e não apenas os alunos da Faculdade Superior de Educação Física era um argumento contundente para que o Reitor José Mariano da Rocha Filho e o Decano Coronel Milo Darci Aita tivessem sucesso nas solicitações de recursos financeiros para o Centro. A obrigatoriedade da prática de atividade esportiva pelos alunos do ensino superior brasileiro impulsionou o desenvolvimento do Centro.

Nas décadas de 50, 60 e 70, por conta da demanda por Cursos Superiores em Educação Física, instituições privadas ofereciam faculdades no campo, muitas vezes com condições precárias de infraestrutura, dificultando a formação de profissionais na área. A própria Faculdade Superior de Educação Física do CEFD – mesmo sendo de financiamento público federal – passou impasses semelhantes em seus primeiros anos de funcionamento. Os professores do Centro que possuíam família por vezes se queixavam de baixa remuneração; o próprio decano Coronel Milo Aita não recebia valor monetário algum pela função que desempenhava. Entretanto, essas adversidades se mantiveram por um período relativamente curto, afinal, ao longo da década de 70, com o Milagre Econômico Brasileiro e a linha ideológica desenvolvimentista que os governantes assumiam a respeito da educação no país, diversos investimentos foram destinados ao CEFD, proporcionando que na década de 80 o centro pudesse estar como um dos melhores do país, com cursos podendo ser equiparados aos da Universidade de São Paulo (USP) em qualidade de ensino.

A prática esportiva incentivada dentro do Centro também rendeu excelentes resultados em nível nacional, sendo o treinador da Seleção Brasileira – Luiz Celso Giacomini, na década de 80 – de Handebol e vários jogadores da mesma provinda da comunidade acadêmica do CEFD. Essa pode ser definida como a “Era de Ouro do CEFD”, tanto no âmbito interno quanto no âmbito externo.

Na década seguinte, o corpo docente qualificado e atuante garantiu ao Centro a abertura do programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, nos níveis de Mestrado e Doutorado. Nasceu, também, uma importante revista científica, a Kinesis.

Após um período de extremas dificuldades para o ensino superior no país, em que a pós-graduação e a revista Kinesis tiveram suas atividades encerradas, o centro passou a ofertar cursos de nível lato sensu, destacando-se o de Especialização em Educação Física Escolar. A partir de 2006, iniciou-se o curso de Educação Física - Bacharelado e, em 2013 Dança – Licenciatura.

Atualmente, estão em funcionamento dois novos Programas de Pós-graduação, em nível de Mestrado: Educação Física e Gerontologia. Também a revista Kinesis foi retomada, agora em versão on-line.



O Centro de Tecnologia (CT) teve sua origem no Centro Politécnico, fundado em 30 de junho de 1960, pela Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior (ASPES). Em dezembro do mesmo ano, foi criada a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), surgia assim o Instituto Politécnico do Centro Politécnico, como unidade pertencente à estrutura da UFSM.

A partir da criação da Nova Universidade, pretendia-se naquele instante, iniciar com a implantação do Curso de Engenharia Elétrica, que posteriormente evoluiu para a instalação conjunta do Curso de Engenharia Civil. Em 13 de setembro de 1961, passou a chamar-se Faculdade Politécnica, sendo que em fevereiro de 1962 foi realizado o primeiro vestibular.

Com a aprovação, em 12 de fevereiro de 1970, do plano de reestruturação da UFSM a Faculdade Politécnica foi então transformada em Centro de Tecnologia. Hoje, agrega 14 Cursos de Graduação, 06 Programas de Pós-Graduação, 03 especializações em modalidade

EAD, 13 departamentos - que atendem aos Cursos de Graduação e aos Programas de Pós-Graduação, inclusive prestando serviços para outros Centros de Ensino -, diversos grupos de pesquisa e de extensão, 04 grupos de Programas de Ensino Tutorial (PET), a Incubadora Tecnológica de Santa Maria (ITSM) que tem como missão promover ensino, pesquisa e extensão, formando lideranças capazes de auxiliar no desenvolvimento da sociedade, entre outros.

Por isso, para dar suporte às atividades desenvolvidas, o Centro de Tecnologia conta ainda com a Biblioteca Setorial, o Gabinete de Projetos, a Unidade de Apoio Pedagógico, a Unidade de Tecnologia e Informação, e os núcleos ligados a Secretaria da Direção. São eles: Núcleo de Divulgação Institucional, Núcleo de Infraestrutura, Núcleo de Patrimônio e Núcleo de Execução e Controle Orçamentário. Mais laboratórios e núcleos suplementares.

A área física do Centro de Tecnologia, onde estão localizados as coordenações de cursos, departamentos, grupos de pesquisas, laboratórios, e outros órgãos auxiliares está distribuída nos prédios 07, 09B, 09D, 09E, 10 e Anexos A, B e C, além do prédio da Biblioteca Central (onde está sediado o Curso de Arquitetura e Urbanismo - até que o seu prédio já em construção seja finalizado), o prédio do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) (onde está localizado o Laboratório de Ciências Espaciais de Santa Maria – LACESM e o prédio específico onde funciona a Incubadora Tecnológica de Santa Maria (CTISM)).

CAMPUS FREDERICO E CAMPOS PALMEIRA Universidade Federal de Santa Maria, com 55 anos de história, é uma instituição de ensino superior público, gratuito e de qualidade que construiu credibilidade e tradição ao longo de sua trajetória, atualmente, conta com dez unidades universitárias espalhadas pelo Rio Grande do Sul, além de quatro estabelecimentos de educação básica, técnica e tecnológica. Essas unidades contribuem para o desenvolvimento local nas regiões onde são estrategicamente implantadas e recebem alunos de todos os estados do Brasil em busca de aprendizado e qualificação profissional.

Assim, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da região Norte do Rio Grande do Sul, em 13 de janeiro de 2005 foi realizada uma Audiência Pública para tornar possível a instalação de uma extensão da UFSM em Frederico Westphalen. Com a

confirmação da vinda de uma universidade pública para a região, foi dado início ao projeto de instalação do campus.

Em dezembro de 2005, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, assinava um contrato que estabelecia um convênio entre o Governo Federal e a UFSM, que permitia o repasse de recursos da União para o início das obras. Posteriormente, em março de 2006, estavam abertas as inscrições para o primeiro vestibular do campus de Frederico Westphalen e, também, do campus de Palmeira das Missões. Já em julho de 2007, ocorria a inauguração oficial dos primeiros prédios da UFSM na região Norte do Rio Grande do Sul.

Próximo de completar seus 10 anos de história, ocorreu a separação estrutural da unidade CESNORS/UFSM no início de 2016. Além de que, o campus de Frederico Westphalen ao longo de sua trajetória na região, traz mudanças e contribui para o desenvolvimento econômico, cultural, social e científico da região. A universidade, também, é responsável por gerar empregos para centenas de pessoas e qualificar muitas outras, já que contribui profissionalmente para as empresas do estado e do país. Isso ocorre em razão dos servidores e acadêmicos, desde o princípio, unirem forças para tornar o campus um dos melhores em qualidade de ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente, o campus conta com seis cursos de graduação e também dispõe do curso de Pós-Graduação em Agronomia - Agricultura e Ambiente. A unidade da UFSM, em Frederico Westphalen, tem orgulho em ver o reconhecimento desse esforço com o resultado das pesquisas do Ministério da Educação (MEC), em que os cursos do campus receberam conceito máximo, e das avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde a UFSM está entre as 16 melhores do Brasil.

Além disso, de 2006 até final de 2015, os campi de Frederico Westphalen e Palmeira das Missões contavam com o diretor Genésio Mario da Rosa e o vice-diretor Rafael Lazzari na direção do Centro. A partir de 2016, a UFSM de Frederico Westphalen passou a ter uma nova direção pró-tempore, com o diretor Bráulio Otomar Caron e com a vice-diretora Lana D'Ávila Campanella. A partir de 12 de julho de 2016 uma nova direção foi eleita e estará na direção por um período de 4 anos: Diretor Prof. Dr. Arci Dirceu Wastowski e Vice-Diretor Prof. Dr. Igor Senger.



A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), idealizada e fundada pelo Professor José Mariano da Rocha Filho, é a primeira instituição de ensino superior criada no interior do Brasil. Oficializada em 14 de dezembro de 1960, pela Lei nº 3.834-C, e instalada solenemente em 18 de março de 1961, construiu, ao longo de seus mais de 50 anos, credibilidade e tradição.

O ideal de interiorização do ensino superior sempre esteve presente na instituição. Desde seus primeiros anos, a UFSM, que hoje ocupa a 12ª posição no ranking das melhores universidades do Brasil (Estudo realizado pela CWUR - Center for World University Rankings, em 2014), sempre incentivou o crescimento de outras regiões, instalando polos com cursos de graduação fora da sede da Universidade.

Aliando esse ideal da UFSM de expandir a ensino superior e o desejo da população cachoeirense de trazer para a cidade uma universidade pública de qualidade, foi criada, em 2011, a Comissão Comunitária Pró-Implantação do Campus da UFSM para Cachoeira do Sul (instituída pelo Decreto nº 057/2011). A comissão tomou a frente do movimento que ficou conhecido como "Vem, UFSM". No dia 13 de julho de 2011, houve uma manifestação na qual cerca de 3 mil cachoeirenses foram às ruas demonstrar seu apoio ao projeto de implantação da UFSM na cidade. No dia 16 de agosto deste mesmo ano, a presidenta a presidenta Dilma Rousseff anunciou a criação do Campus da UFSM em Cachoeira do Sul (UFSM-CS), através do programa Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). A partir desse momento, começaram as negociações e os debates sobre a implantação do novo Campus, até que se chegasse ao projeto que atualmente está sendo executado.

O Campus da UFSM-CS foi oficializado em 19 de dezembro de 2013, através da Resolução nº038/2013 do Conselho Superior da instituição (Consu). Para a implantação do Campus da UFSM de Cachoeira do Sul, foram nomeados como Diretor e Vice-Diretor pró-tempore, os professores José Mario Doleys Soares e Hilton Abilio Gründling, respectivamente. As aulas tiveram início no dia 11 de agosto de 2014 e, no dia 20 de agosto, ocorreu a solenidade oficial de inauguração do Campus, com a presença de autoridades de Cachoeira do Sul; do Reitor da UFSM, Paulo Burmann; do Vice-Reitor, Paulo Bayard; do secretário de Ensino Superior do Ministério da Educação, Paulo Speller; e do representante do Governo do Estado, João Ricardo Santos Tavares, além dos servidores, professores e alunos da UFSM-CS e a comunidade em geral. Após a solenidade, houve uma carreata até as

instalações do Campus, onde representantes da UFSM e da comunidade desataram a fita na entrada do prédio e descerraram a placa inaugural do novo Campus.

Provisoriamente as atividades do Campus da UFSM-CS se realizam em quatro imóveis no centro da cidade, até que os primeiros prédios do Campus, no Bairro Passo da Areia, estejam em condições de receber os alunos, servidores técnico-administrativos e professores. Neste novo Campus, a UFSM-CS conta com uma área física de aproximadamente 84 hectares. A previsão é que os primeiros prédios comecem a ficar prontos ainda em 2017.

O Campus da UFSM - Cachoeira do Sul inicia suas atividades com cinco cursos de graduação: Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Agrícola; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; e Engenharia de Transportes e Logística; totalizando 190 alunos.

Inauguração oficial do Campus de Cachoeira do Sul.

O projeto proposto para o novo Campus da UFSM em Cachoeira do Sul leva em conta as necessidades científicas e tecnológicas do Rio Grande do Sul e do Brasil ao concentrar esforços na área das Engenharias. Assim, se pretende diminuir as carências e promover o desenvolvimento da mesorregião Centro-Sul do Estado do Rio Grande do Sul, tornando esse Campus da UFSM um centro de referência nacional em ensino, pesquisa e extensão nas áreas das Engenharias, Arquitetura e Tecnologias da Informação.

O Espaço multidisciplinar de pesquisa e extensão da UFSM – Silveira Martins que atenderá projetos de todas as áreas da instituição está em fase adaptação e desenvolvimento.

Unidade de Ensino Técnico e Tecnológico



O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) iniciou suas atividades em 04 de abril de 1967, quando o reitor da UFSM era o Professor José Mariano da Rocha Filho. Os cursos ofertados nessa fase foram os Técnicos de Nível Médio em Eletrotécnica e Mecânica. Nessa etapa de implantação, o CTISM se propunha a formar mão de obra qualificada para atender ao processo de desenvolvimento industrial que a região, bem como todo o país, viveu a partir da segunda metade da década de 1960.

Em quase 50 anos de atuação, a cultura pedagógica do CTISM produziu diferentes identificações, relativas a quatro fases de seu processo histórico. A primeira delas, “fase de implantação”, que se estendeu de 1963 até 1969, correspondeu ao período de criação da Escola e refletiu as transformações técnicas e industriais, bem como os interesses políticos do país no Pós-64. A segunda fase, denominada “fase de afirmação”, de 1970 até 1984, foi o período em que o CTISM buscou afirmar-se e ser reconhecido como um centro de formação técnica de qualidade, colocando os primeiros técnicos no mercado de trabalho regional e do sul do país.

A terceira fase desse processo histórico, que pode ser chamada de “fase de revisão”, estendeu-se de 1985 até 2003. Nessa época, o país vivenciou um período de redemocratização, que se refletiu no espaço da Escola pela produção de uma cultura político-pedagógica de participação gradativa da comunidade nas decisões tomadas em âmbito escolar. A quarta fase, chamada de “fase de renovação”, envolve os dez últimos anos, período em que o CTISM passou a ofertar cursos superiores de 20 graduação e pós-graduação e cursos técnicos profissionalizantes nas modalidades de Educação Profissional articulada à Educação de Jovens e Adultos - EJA (PROEJA), Educação a Distância (EaD) e Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) no âmbito da Bolsa-Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Desde a sua implantação, os primeiros cursos oferecidos pelo CTISM têm sido mantidos, com redimensionamentos para outras modalidades e/ou turnos. Um exemplo é a oferta de cursos técnicos noturnos. Para viabilizar o acesso dos alunos trabalhadores à

educação profissional, em 1978, o CTISM passou a oferecer o Curso Técnico em Eletrotécnica Noturno e, em 1987, o Técnico em Mecânica Noturno, ambos na forma subsequente ao Ensino Médio.

No ano de 1992, foi criado o Curso Técnico de Segurança no Trabalho, também subsequente ao Ensino Médio e em 1994, o Técnico em Eletromecânica.

Em 1998, o CTISM ofereceu, pela primeira vez, o Ensino Médio desvinculado da formação profissional. No ano de 2007, com nova legislação vigente, aprovada em 2006, optou-se por retornar ao Ensino Médio integrado à formação profissional para os Cursos Técnicos de Eletrotécnica e Mecânica.

Nos anos de 2002 e 2003, foram ofertadas, em parceria com o Curso de Enfermagem e o Hospital Universitário da UFSM, duas edições do Curso Técnico em Enfermagem para capacitar servidores da UFSM que possuíam Ensino Médio e Cursos de Auxiliar de Enfermagem. Ainda em 2002, o CTISM criou-se o Técnico em Automação Industrial na modalidade subsequente.

Em 2007, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o CTISM passou a oferecer o Curso Técnico de Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA. Fundamentando-se em uma política pedagógica de educação profissional, o CTISM tem por objetivo formar cidadãos capacitando-os para o exercício profissional e, a partir da preparação para o mundo do trabalho, promover a inclusão social.

Ainda em 2007, com a adesão do CTISM ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC Brasil), instituídos pelo governo federal - cujo principal objetivo é a ampliação do acesso e a permanência na educação superior e técnica de nível médio – houve um aumento significativo do número de vagas ofertadas. A partir dessa adesão, houve também expansão do quadro de professores e servidores técnico-administrativos, construção de novos espaços físicos, implantação de laboratórios equipados com novas tecnologias, biblioteca setorial, além de outros espaços de ensino e aprendizagem.

Com isso, no ano de 2008, foi possível a implantação de dois cursos superiores de tecnologia (CST): CST em Fabricação Mecânica e CST em Redes de Computadores. Além disso, o CTISM passou a oferecer o Curso Técnico em Automação Industrial na modalidade

EaD, atualmente presente em onze cidades-polo do Rio Grande do Sul. Em março de 2010, o CTISM deu início ao Curso Técnico em Eletrônica, na perspectiva de expandir a oferta de cursos técnicos na área de altas tecnologias. Dessa forma, ampliaram-se as opções de qualificação profissional para a comunidade de Santa Maria e Região.

Em julho de 2012, foi implantado o segundo curso na modalidade EaD, o Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho. No mesmo ano, com a adesão do CTISM ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei 12.513/2011, o CTISM passou a ofertar cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), no âmbito da Bolsa-Formação, a integrantes de Unidades Militares de Santa Maria e, em 2013, ao público-alvo do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Ivorá, RS. Com essa ação, o CTISM vem contribuindo para a (re) inserção de jovens no mundo do trabalho.

Atualmente, o CTISM conta com sete cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio: Eletrônica, Eletrotécnica, Eletromecânica, Soldagem, Mecânica, Segurança no Trabalho e Automação Industrial, sendo que esses três últimos são ofertados nas modalidades presencial e a distância (EaD). O CTISM conta ainda com quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Eletrotécnica, Mecânica, Informática para Internet e Eletromecânica, esse último na modalidade EJA e o penúltimo ofertado na modalidade presencial e à distância, dois cursos de graduação: Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica e Curso Superior em Tecnologia em Rede de Computadores e um curso de pós-graduação: Programa de PG em Educação Profissional e tecnológica, em nível de Mestrado.

Devido à posição geográfica de Santa Maria e pelo fato do CTISM ser a única Instituição Federal de formação técnica industrial na Região Central do Estado, recebe alunos de diferentes lugares. Após concluírem os cursos, seus egressos atuam em vários estados do Brasil, principalmente na Região Sul, para onde são atraídos por indústrias metal mecânica, alimentícia, moveleira, de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica, entre outras. Os egressos são atraídos também por empreendimentos comerciais, de prestação de serviços, telecomunicações, telefonia, ensino, pesquisa e extensão universitária.



O Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria está situado no Campus Prof. Mariano da Rocha Filho, Avenida Roraima 1000, prédio 70.

Situado na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, que abrange uma região composta por 59 municípios, com área de 98.215,50 Km², representando 36,49% do território gaúcho, interferindo significativamente no desenvolvimento regional através da oferta de formas variadas de Educação Profissional.

Originou-se do Colégio Agrícola de Santa Maria, através da Resolução UFSM 001/2006, aprovada no Conselho Universitário em Sessão de 16/02/2006. É uma Unidade de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria, que tem por finalidade atuar no Ensino Médio e na Educação Profissional nos diferentes níveis e modalidades.

Sua criação deu-se pelo Decreto Lei Federal nº 3864, de 24 de janeiro de 1961, denominando de Escola Agrotécnica de Santa Maria, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária do Ministério da Agricultura.

No ano de 1968, através do Decreto Lei 62.178, de 25 de janeiro de 1968, a orientação didática e pedagógica é transferida para a Universidade Federal de Santa Maria, passando a denominar-se Colégio Agrícola de Santa Maria.

O Decreto-Lei nº 627, de 13 de junho de 1969 transfere os servidores do Colégio pertencente ao Ministério da Educação e Cultura, para o Quadro Único de Pessoal da Universidade Federal de Santa Maria.

Em 1982, a Portaria nº 194, de 14 de maio, aprova o Regimento Interno e a organização curricular de Técnico em Agropecuária e, a Portaria nº 195 de 14 de maio de 1982, declara a regularidade de estudos levados a efeito, referente à habilitação em Agropecuária.

Plano de Desenvolvimento Institucional 2008 - 2012 14 - Posteriormente, em 1983, a Resolução 005/83, institucionaliza e Reestrutura o Sistema de Ensino de 2º Grau da Universidade Federal de Santa Maria e dá outras providências.

Até 1995, o Colégio oferecia o Curso Técnico em Agropecuária integrado com o segundo Grau, denominação do Ensino Médio na época, através de um núcleo comum e uma parte diversificada, nos termos que previam a Lei 5.692/71 e Parecer 45/72.

No ano de 1996, 35% dos candidatos classificados para ingresso na 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária, já haviam concluído o segundo grau, atual Ensino Médio, o que levou o Colégio a implementar a sua primeira experiência de organização de cursos sequenciais (Pós-Ensino Médio), antes mesmo da edição dos decretos 2.208/97 e 5.154/2004, que preveem esta modalidade. O curso foi autorizado pela Portaria MEC n.º 78 de 13 de agosto de 1996, publicada no DOU 16/08/96 e 04/11/96, sob a nomenclatura de “modalidade Especial” e reconhecido através da Portaria MEC nº 21 de 18 de maio de 1999. Nesse mesmo ano de 1999, em 23 de outubro, o Conselho Universitário, através do Parecer 054/96, na 541ª Sessão do dia 23/10/96, aprovou Regimento Interno do Colégio ainda em vigência. Também em 1996, a Resolução 002/96

UFSM altera os artigos 23 e 29 do regimento Geral da UFSM, que trata da Denominação e da Constituição do Colegiado.

Posteriormente com o intuito de atender as necessidades do mundo do trabalho e às expectativas da comunidade, o Colégio iniciou processo de ampliação de vagas e diversificação dos cursos. Em 1997 inicia o funcionamento do Curso Técnico em Informática, autorizado em 12 de dezembro de 1996, através da portaria MEC 126, publicada no DOU em 18/12/1996, reconhecido em 18 de maio de 1999, pela portaria MEC nº 21. É a primeira experiência, de formação técnica fora do setor primário da economia.

No ano de 2000 o Colégio passou a funcionar nos três turnos, com o início do Curso Técnico em Administração, à noite, autorizado pela portaria MEC nº 22 de 18 de maio de 1999. Também em 2000, foi implantado o curso de Técnico em Agroindústria.

Plano de Desenvolvimento Institucional 2008 - 2012 15 Posteriormente, em 2003, iniciou o funcionamento dos cursos de Técnico em Jardinagem e Técnico em Geomática.

Em 2007, o Colégio Politécnico da UFSM proporcionou o ingresso da primeira turma de Educação de Jovens e Adultos com Educação Profissional – PROEJA.

Em 2008, o Colégio Politécnico da UFSM, em atendimento às orientações da Resolução CEB/CNE 03/2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo

Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio, bem como a Portaria nº 870, de 16 de julho de 2008, que aprova, em extrato, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, reformulou os Planos de Curso dos Cursos Técnicos em Agroindústria, Agropecuária (anteriormente denominado de Técnico Agrícola – Habilitação em Agropecuária), Geoprocessamento (anteriormente denominado de Técnico em Geomática) e Paisagismo (anteriormente denominado de Técnico Agrícola – Habilitação em Jardinagem).

Em 2010, foram reformulados os planos dos cursos técnicos em Administração, Geoprocessamento e Informática, em atendimento às orientações da Resolução CEB/CNE 03/2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio, bem como a Portaria nº 870, de 16 de julho de 2008, que aprova, em extrato, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. No mesmo ano, foi também aprovada a criação de dois novos cursos técnicos: o Técnico em Contabilidade e o Técnico em Meio Ambiente.

Dentro do programa de expansão, no sentido de atender as demandas do processo produtivo e os anseios da comunidade, propôs a criação de três Cursos Superiores de Tecnologia, via REUNI (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) da Universidade Federal de Santa Maria: Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas, Curso Superior de Tecnologia em Geoprocessamento e Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.

A partir do 1º semestre de 2011, dois novos cursos técnicos foram ofertados: o Curso Técnico em Contabilidade e o Curso Técnico em Meio Ambiente.

Plano de Desenvolvimento Institucional 2008 - 2012 16

A partir do 2º semestre de 2011 será também ofertado o Curso de Mestrado em Agricultura de Precisão.

Além das mudanças já citadas, cabe registrar que do ponto de vista pedagógico e de gestão, inúmeras transformações têm ocorrido no Colégio Politécnico da UFSM. A ampliação das áreas de atuação, a oferta de vagas e a alteração da natureza dos cursos, levaram a instituição a desenvolver maturidade didático-pedagógica. A instituição descentralizou-se, renovou-se em termos administrativos. O espaço físico interno foi ampliado, reformado e continuam sendo readaptados os espaços externos, internos e os ambientes de aprendizagem.

O crescente incentivo à capacitação de seus recursos humanos; estímulo à pesquisa e à extensão.

No ano de 2011, o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, conta com 897 alunos, distribuídos nos diversos Cursos Técnicos, Ensino Médio e PROEJA e 191 alunos distribuídos nos três cursos superiores de tecnologia ofertados pela instituição. Oferece também formação inicial e continuada para qualificação e atualização de trabalhadores, clientela essa oriunda principalmente de 58 municípios do RS, além de alguns alunos de outros estados, atendidos por 33 funcionários técnico-administrativos, 58 professores efetivos, dentre estes 40 são mestres, 13 doutores e os demais especialistas, bem como 03 professores substitutos.

O intuito é que cada servidor direcione seus esforços rumo ao cumprimento da missão institucional de “Promover a formação integral do cidadão e oferecer-lhe condições de conhecer, desenvolver, difundir e aplicar ciência e tecnologia”, e na Visão de Futuro: “Ser reconhecido como referência em ensino médio e profissional, pesquisa, extensão e na formação empreendedora”, concretizando os objetivos de proporcionar educação inicial e continuada, por diferentes mecanismos, visando à capacitação, à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais e trabalhadores na área tecnológica; ministrar ensino técnico, destinado a ofertar habilitação profissional para os diferentes setores da economia; ministrar ensino médio; ministrar ensino superior tecnológico, visando à formação de tecnólogos; atuar na pesquisa e na extensão.

Unidade de Ensino Básico



A partir da criação e instalação em 1961 da Universidade Federal de Santa Maria, foi projetado por seus dirigentes e servidores a criação de uma creche que atendesse aos filhos, de 0 a 6 anos, das funcionárias da instituição, atendendo aos princípios constitucionais vigentes.

Apesar da construção do prédio onde se situa atualmente o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo ter iniciado na década de 70, sua instalação definitiva ocorreu em 1989 com a denominação Creche Ipê Amarelo, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Coordenadoria de Assuntos Estudantis e Comunitários), atendendo aos preceitos legais que garantiram às crianças de 0 a 6 anos os direitos à educação, cabendo ao Estado ofertá-la e à família incluí-la em instituições de ensino que ofertam a educação infantil.

Esses direitos estão assegurados pela Constituição Federal do país promulgada em 1988, a Lei n. 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. O Poder Federal, através do Conselho Nacional de Educação, Parecer n. 22/98, versa sobre essa matéria nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Além do aspecto legal que assegura à criança a cursar a educação infantil, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, 1990, enfatiza essa necessidade e, no que se refere a educação especial, a Conferência Mundial de Educação Especial dispõe sobre a matéria no documento intitulado Declaração de Salamanca que explicita as diretrizes e princípios para a educação inclusiva.

Com a instituição do ‘auxílio pré-escolar’, conforme o art. 7º do Decreto n. 977, de 10/11/93, que dispõe sobre as modalidades de assistência pré-escolar houve a desobrigação da Instituição em oferecer a modalidade direta de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, filhas de seus servidores. Desse modo, houve, então, nova reestruturação nessa modalidade de atendimento, instituindo o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, com objetivos educacionais para os filhos dos servidores da UFSM, ora na modalidade indireta, subsidiadas por contribuições advindas dos pais usuários e administradas pela Fundação de Apoio à

Tecnologia e Ciência (FATEC), sob a responsabilidade da Coordenadoria de Qualidade de Vida da Pró-Reitoria de Recursos Humanos.

Em 16 de dezembro de 2002, foi aprovada pelo Conselho Universitário a Resolução 012/2002, do Gabinete do Reitor que, em seu Art. 1º profere: “extinguir o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo da estrutura organizacional da Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e transferir a sua infra-estrutura para o Centro de Educação onde suas atividades serão desenvolvidas na forma de projeto de ensino, pesquisa e extensão”, determinando, em seu Art. 9º, parágrafo 3º, a apresentação, por parte da sua coordenação de uma Proposta de Modelo Didático/Pedagógico a ser implantada, a fim de que o NEIIA se credencie definitivamente como um núcleo educacional.

Em 1º de dezembro de 2011, através da Resolução 044/2011, aprova a estrutura da Unidade de Educação Infantil Ipe Amarelo/UEIIA, com a supervisão administrativa da Coordenadoria de Educação Básica, Técnicas e Tecnológica/CEBTT e com vinculação ao Centro de Educação.

APENDICE F – HISTÓRICO DOS PPG DA UFSM

ÁREA: CIÊNCIAS AGRÁRIAS	
	Programa de Pós-Graduação em Agronomia
Histórico	
<p>O Programa de Pós-graduação em Agronomia (PPGA) existe desde 1970 e atuou com apenas uma Área de Concentração, denominada Biodinâmica do Solo, até o ano de 1984. Nesse ano, passou a chamar-se Biodinâmica do Solo e Planta e, em 1988, foi estabelecida uma nova área de concentração em Produção Vegetal, com a inclusão de docentes dos Departamentos de Fitotecnia e de Defesa Fitossanitária. Em março de 1999, ocorreu o desmembramento da Área de Concentração de Biodinâmica do Solo, dando origem ao Programa de Pós-graduação em Ciência do Solo. O PPGA foi então reestruturado em torno de cinco linhas de pesquisa dentro da Produção Vegetal, envolvendo os Departamentos de Fitotecnia, Defesa Fitossanitária e Biologia.</p> <p>Após a reestruturação, o PPGA consolidou-se atingindo o conceito 5 na avaliação da CAPES. Houve evolução na qualificação do corpo docente, no número e na qualidade das publicações. Os projetos distribuem-se atualmente em quatro linhas de pesquisa relacionadas com melhoramento genético e propagação de plantas, agroclimatologia, fisiologia e manejo de plantas e biologia e manejo de organismos em sistemas agrícolas. As pesquisas envolvem grandes culturas como a batata, feijão, arroz irrigado, milho, soja, girassol, canola, cana-de-açúcar, maçã e hortaliças. Os resultados são publicados em revistas científicas de circulação regional, nacional e internacional. O Programa tem forte inserção na cadeia produtiva regional e nacional, através da realização e participação em Eventos, dias-de-campo e atividades de difusão de tecnologia. Mantém convênios de cooperação com instituições nacionais como a EMBRAPA, FEPAGRO, EPAGRI, EMATER e internacionais, especialmente com o Uruguai, Argentina e Paraguai. O Programa tem como metas para os próximos anos a melhoria contínua da qualidade das publicações, a ampliação dos convênios de cooperação nacionais e a internacionalização das atividades de ensino e pesquisa.</p>	
	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Solo
Histórico	
<p>O Programa de Pós-graduação em Ciência do Solo da UFSM tem uma particularidade. Sua origem foi em 1971, quando foi criado o Programa de Pós-graduação em Biodinâmica do Solo com apenas uma área de concentração, denominada Biodinâmica do Solo, especialmente motivado pela participação do casal Primavesi. Entretanto, numa época em que a PG era muito pouco disseminada, o Programa optou por tornar o Curso de Mestrado mais abrangente quanto a sua atuação, o que motivou a criação da área de concentração de Produção Vegetal, quando professores de outras áreas, que não a de solos, foram incorporados ao Programa. Por este motivo, o Programa passou a denominar-se Pós-graduação em Agronomia em 1988. Essa estratégia permitiu um crescimento do Programa, acompanhando a evolução da PG na década de 90, e motivou a que, em 2002, fosse elaborada uma proposta de desmembramento para a criação do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo, a partir da área de concentração de Biodinâmica do Solo, constituindo um novo Programa de Pós-graduação, à semelhança do que existia desde 1971, ou seja, apenas na área de</p>	

solos. Assim, em março de 2003, passou a funcionar o atual Programa de Pós-graduação em Ciência do Solo (PPGCS), o qual tem um longo histórico, pois seus professores, quando do desmembramento já haviam orientado um total de 105 Dissertações de Mestrado e 4 Teses de Doutorado, uma vez que o doutorado havia iniciado em 1999. Como os mestrandos e doutorandos que estavam vinculados à área de concentração de Biodinâmica do Solo no PPG Agronomia, migraram para o novo Programa de PG em Ciência do Solo, este possui fluxo normal de defesas de mestrandos e doutorandos desde o início de seu funcionamento, ou seja, 2003. Em 2016 foram defendidas 08 dissertações de Mestrado e 08 teses de doutorado, totalizando, até dezembro de 2016, 196 Mestres e 95 Doutores. Isso significa que no período de 2013 a 2016 foram formados 44 Mestres e 38 Doutores. Contudo, considerando todo o histórico do PPGCS, ou seja, desde a sua origem em 1971, quando era exclusivamente na área de solos, já foram formados 301 Mestres e 95 Doutores, cujas atividades após a realização do curso estão detalhadas na página do PPGCS, bem como os doutores neste relatório no item egressos.



Programa de Pós-Graduação em Engenharia Florestal

Histórico

O Programa de Pós-graduação em Engenharia Florestal da Universidade Federal de Santa Maria foi criado em 1990 com a implantação do Curso de MESTRADO nas áreas de Silvicultura, Manejo Florestal e Tecnologia de Produtos Florestais. A partir de 1997 foi implantado o Curso de DOUTORADO em Manejo Florestal, mais tarde expandido para as áreas de Silvicultura e Tecnologia de Produtos Florestais.

Programa de Pós-Graduação
em Medicina Veterinária

Programa de Pós-Graduação em Veterinária

Histórico

Um marco na história do curso de Medicina Veterinária da UFSM foi a criação do Curso de Mestrado com início em 1974 e de Doutorado com início em 1997. O Programa de Pós-graduação em Medicina Veterinária (PPGMV), ao longo dos anos, tem priorizado a formação de recursos humanos que contribuam para o desenvolvimento da ciência e tecnologia brasileiras.

Desde o início do credenciamento do PPGMV como programa de mestrado, os coordenadores apoiados pelo colegiado trabalharam visando melhorias no programa objetivando sempre qualificar a produção científica e a geração de recursos humanos bem como o incremento do conceito perante a CAPES. Pode-se garantir que o PPGMV nunca se manteve estático, sempre buscou se manter atualizado perante as modificações no âmbito da pesquisa científica no Brasil. Assim, muitas vezes quebrou paradigmas para manter a visibilidade do PPGMV e a manutenção nos grupos de excelência.

O Programa além de reforçar a base técnico-pedagógica relacionada à Ciência fundamental, de impacto internacional, e à Tecnologia aplicada à solução de problemas regionais, nacionais e internacionais da medicina veterinária, contribui na formação de profissionais da Medicina Veterinária através de bolsas de iniciação científica e tecnológica e bolsas de aperfeiçoamento. Em 2006 o programa foi incluído no PROEX, evidenciando sua consolidação e excelência por

permanecer pois dois triênios de avaliação com conceito 6. Este status gerou maior aporte financeiro o que possibilitou uma gestão mais autônoma e com investimento em ações priorizando a internacionalização e incremento na formação de doutores. Nesta época, o PPGMV inicialmente era constituído por 5 áreas de concentração: Cirurgia Veterinária, Clínica Médica, Fisiopatologia da Reprodução, Medicina Veterinária Preventiva e Patologia Veterinária. A dinâmica de crescimento e alterações decorrentes determinou a reformulação das áreas de concentração, que em 2012 passaram a ser três: cirurgia e clínica veterinária; patologia e patologia clínica veterinária e sanidade e reprodução animal. Estas três áreas de concentração do PPGMV estão totalmente de acordo com as características do curso bem como com as especificidades técnicas dos docentes permanentes. O avanço demonstrado no transcorrer do triênio (2010-2012), culminou com a obtenção do conceito 7.

As alterações nas áreas do PPGMV permitiu maior interação entre as linhas de pesquisa e principalmente equilíbrio entre número de docentes, orientação de discentes e produção de artigos científicos, dissertações e teses.

Atualmente, o programa apresenta as seguintes linhas de pesquisa:

- Anestesiologia e Terapia Intensiva; Biotécnicas Aplicadas à Reprodução Animal; Cirurgia Reparadora; Clínica, Endocrinologia e Metabolismo Animal ; Doenças Bacterianas, Parasitárias e Víricas; Epidemiologia, Patogênese e Patologia das Doenças dos Animais; Estresse Oxidativo, Hematologia e Bioquímica Clínica Animal ; Fisiologia e Patologia da Reprodução Animal; Fisiopatologia do Exercício e Ortopedia em Mamíferos e Aves; Manejo e Sanidade de Aves e Animais Silvestres; Saúde Pública, Sanidade de Alimentos, Micotoxinas e Micotoxicoses; Traumatologia e Ortopedia

O PPGMV vem se modernizando no sentido de atender as exigências crescentes na profissão nas áreas de sanidade, produção e comercialização de produtos de origem animal. Além disto, o programa aceita o ingresso de não somente de alunos com diploma de médico veterinário, mas também de áreas afins, como zootecnistas, farmacêuticos, biólogos, entre outros. Este é um ponto muito importante fortalecendo a interdisciplinariedade e visibilidade do PPGMV. O ingresso de discentes de outras áreas além da Medicina Veterinária, permite a efetivação de convênios entre diferentes laboratórios. Conforme regulamento interno do PPGMV alterado em 2014, os alunos de outros cursos que não o de Medicina Veterinária, terão o título de Mestre ou Doutor em Ciência Animal.

O programa tem evoluído muito em suas ações de pesquisa, e já pode ser comparado aos centros de excelência nacionais e internacionais. Esta afirmação pode ser comprovada não só pela obtenção do conceito 7 na última avaliação trienal, mas também na qualidade e quantidade de publicações bem como pelos convênios nacionais e internacionais.

O PPGMV é reconhecido nacional e internacionalmente pelos seus grupos de grupos de excelência nas áreas três áreas: Patologia e patologia clínica veterinária, Sanidade e Reprodução Animal e Cirurgia e clínica veterinária. Esses grupos, foram contemplados diversas vezes com recursos do PRONEX, CT-INFRA, CNPq, FAPERGS e CAPES. Alguns pesquisadores captaram recursos no exterior como na Fundação Bill e Melinda Gates e Fundação Fullbright. Estes recursos proporcionam o desenvolvimento de pesquisa de ponta que têm abordado e respondido importantes questões científicas, gerando ciência e tecnologia que resultam em conhecimento, processos, patentes e produtos relevantes para o desenvolvimento regional e nacional.

Colocar aqui aprovações de projetos

O PPGMV colabora com programas de pós-graduação em fase de consolidação e consolidados. Alguns docentes do PPGMV atuam como colaboradores em outros programas como Ciência Animal (UNIPAMPA), Medicina Animal de Equinos (UFRGS),

A Comissão de Gestão – CG/PROEX/PPGMV - estabeleceu como metas, para o quadriênio 2013-2016:

- i. o fomento à formação de mais doutores, com intuito de consolidar o PPGMV como formador de doutores;
- ii. reforçar a necessidade de ingresso de alunos de outros países para melhorar o grau de internacionalização do PPGMV;
- iii. fomentar intercâmbios internacionais;
- iv. incentivar a participação de docentes e discentes do PPGMV em convênios com PPG não consolidados;
- v. atrair docentes do exterior como professores colaboradores ou visitantes com intuito de ampliar o grau de cooperação com instituições estrangeiras.

Estas metas tem por principal intuito a consolidação do programa na formação de recursos humanos, a manutenção do PPGMV entre os cursos de excelência da CAPES.

Neste sentido, o programa vem trabalhando neste intuito uma vez que no triênio anterior aumentou em 47% o ingresso de doutores. Além disto, o fato do PPGMV estar entre os grupos de excelência da Capes com conceito 7 faz com o que o programa tenha maior visibilidade e interesse por parte de outras instituições em estabelecer parcerias.

No ano de 2014, comparado com os demais, historicamente foi o ano em que tivemos o maior ingresso de doutores (19 discentes). Este dado reforça a meta do PPGMV para este quadriênio, como anteriormente citado, de consolidação do PPGMV como formador de doutores.

A meta de internacionalização e qualificação da produção foi mantida para o quadriênio 2013-2016 como meta principal para consolidação e permanência do conceito 7. As publicações do PPGMV foram incrementadas tanto quali como quantitativamente. Em relação ao triênio anterior, em que já houve um incremento quantitativo e qualitativo da produção científica, neste quadriênio a produção aumentou em relação ao triênio anterior em aproximadamente 5%, considerando média anual. Estes dados corroboram as metas traçadas de em relação a produção principalmente em qualidade o que contribui em grande parte à internacionalização do programa.

O Programa mantém vários convênios e colaborações com Instituições de Pesquisa e Ensino do Brasil e exterior. Como resultado dessas interações, destaca-se a participação de docentes-pesquisadores dessas instituições em cursos proferidos em nosso programa, em bancas de qualificação e defesas de dissertação e tese, treinamento bilateral de recursos humanos nas diversas áreas contempladas. Como consequência dessas parcerias o PPGMV vem crescendo significativamente, refletido por um aumento contínuo nas publicações em periódicos de maior impacto, atestando a tendência crescente no atendimento dos princípios básicos da CAPES.

Para manutenção do PPGMV nos grupos de excelência, o programa tem como um dos

principais objetivos a preocupação com a capacitação dos discentes no exterior principalmente de doutorado. O PPGMV se programa anualmente para motivar e enviar alunos nesta modalidade para o exterior. No ano de 2014, cerca 20% (6/30) dos alunos de doutorado elegíveis foram desenvolver doutorado sanduíche em instituições do exterior em países como, Canadá e Estados Unidos. São eles:

- Luciana Dalla Rosa – UTHA – EUA
- Werner Glanzer - McGill University - Canadá
- Paulo Roberto A. da Rosa - McGill University - Canadá
- Monique T. Rovani - McGill University - Canadá
- Gustavo Freitas Ilha - McGill University - Canadá
- Rosmarini P. dos Santos - McGill University - Canadá

Para o quadriênio 2013-2016, o colegiado do PPGMV estabeleceu várias normativas no intuito de melhor organização, qualidade e visibilidade do programa. Estas normativas estão apresentadas nesta plataforma na aba estrutura curricular.

Quanto ao fluxo de docentes, no final do triênio 2010-2012, foi estabelecido o credenciamento para o ano de 2013 de dois docentes permanentes – Mara Iolanda Batistella Rubin e Maristela Lovato. Além disto, pensando na renovação do programa foram credenciados para início da orientação em 2013, três professores colaboradores - Alfredo Antoniazzi, Carlos Rossi e Andre V. Soares. Em 2013, foi criada, pelo colegiado do programa, uma normativa para estabelecer critérios de credenciamento e descredenciamento dos docentes. Neste ano, nenhum docente foi descredenciado nem credenciado. Em 2014, não houve credenciamento de novos docentes. Quanto ao descredenciamento, foram descredenciados três docentes: i. o professor João Eduardo V. Schossler: descredenciado por solicitação própria; ii. Professora Claudete Schimidt: descredenciada por baixa produtividade; iii. prof. João Francisco Coelho de Oliveira: motivo de falecimento em 12/2013. Desta forma, justifica-se que estes três docentes não apresentam orientação em andamento, disciplina e produção no relatório de 2014. Entre 2013 e 2014, três docentes do PPGM do quadro de professores permanentes se aposentaram e mantem vínculo com o programa através de voluntariado (Ney Luis Pippi, Claudio Barros e Sonia T. dos Anjos Lopes). O professor Alceu Raiser completa o grupo de quatro docentes permanentes aposentados e com voluntariado aprovado pelo PPGMV e pela UFSM.

O credenciamento e descredenciamento no PPGMV tem como objetivo manter um grupo de pesquisadores capacitados e a fim de manter a renovação da força de trabalho, a sustentabilidade e a produtividade necessária a pesquisadores que estão em um programa conceito 7 da Capes. Neste sentido, o PPGMV pretende em 2015 abrir edital de seleção para docentes do programa nas três categorias: permanente, visitante e colaborador com intuito de renovação e manutenção da qualidade do corpo de pesquisadores.

Quanto ao fluxo de discentes, ingressaram 2014 21 alunos de mestrado e 19 de doutorado. Considerando o total de alunos matriculados em 2014, são 69 alunos de doutorado e 45 de mestrado.

Em relação ao histórico de bolsas, em 2014, 16/21 todos os alunos de mestrado que

ingressaram no curso em 2014 estão com bolsa, em relação ao doutorado 10/19 tem bolsa. Considerando a totalidade de alunos, dos 69 alunos de doutorado, 71,01% (49/69) dos alunos tem bolsa, sendo 2 alunos com bolsa Fapergs, 12 tem bolsa CNPq e 35 tem bolsa CAPES. Dos 45 alunos de mestrado, 60% (27/45) dos alunos tem bolsa, sendo que 13 tem bolsa CNPq 5 bolsa FAPERGS e 9 tem bolsas CAPES.

O PPGMV mantém uma constante avaliação interna com intuito de manter o curso dinâmico e atento as tendências não só da CAPES como na pesquisa brasileira em geral. Desta forma para 2015, o colegiado propôs ações para a manutenção da qualidade, visibilidade e enucleação do PPGMV.

ÁREA: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS



Programa de Pós-Graduação em

Ciências Biológicas: Bioquímica Toxicológica

Programa de Pós-Graduação em Bioquímica Toxicológica

Histórico

O curso de pós-graduação em Bioquímica Toxicológica surgiu como uma evolução do quadro de professores do Setor de Bioquímica do Departamento de Química da UFSM. Este quadro começou a ser renovado em 1989, sendo que o mesmo era formado por professores apenas graduados. No final de 1996 haviam 7 doutores, já em 2006 este número passou para 12. A produção científica internacional que era nula até 1989, hoje já deve atingir uma média anual de 60 ou mais artigos. Devemos ressaltar que ao quadro de professores do antigo Setor de Bioquímica, hoje lotados em um novo Departamento da UFSM: Departamento de Bioquímica e Biologia Molecular, juntam-se hoje professores de outros Departamentos e Centros que trabalham com temas relacionados ao Curso, perfazendo atualmente um total de 26 orientadores. A criação do mestrado em Bioquímica Toxicológica foi motivada principalmente pelo enorme número de alunos de iniciação científica que eram orientados pelos professores ligados ao curso, pela ausência de cursos de pós-graduação em ciências biológicas na região de Santa Maria e pela intensa interação com os professores de Síntese Orgânica do Programa de Pós-Graduação em Química. De fato, esta interação tem direcionado boa porcentagem das linhas de pesquisa da Bioquímica Toxicológica e tem proporcionado uma visão um pouco mais interdisciplinar da Bioquímica, Toxicologia e Química. Um dos principais pontos agora abordado pelo grupo, inclusive por aconselhamento dos consultores da CAPES que vieram avaliar a abertura do mestrado, envolve a participação de radicais livres na toxicologia e neurotoxicologia de diversos agentes e o estudo de novos compostos orgânicos com potencial anti-inflamatório e/ou antioxidante. Os principais fatores que levaram o grupo de professores do curso de Mestrado em Bioquímica Toxicológica a sugerir a implementação do curso de doutorado no programa de Pós-Graduação em Bioquímica Toxicológica foram

- a) a carência de cursos de doutorado em ciências biológicas nas áreas relacionadas ao curso;
- b) o amadurecimento do corpo docente do mestrado;
- c) a boa qualidade das dissertações de mestrado (a produção científica em periódicos internacionais associadas a estas dissertações está melhorando a cada triênio);
- d) uma melhora na infraestrutura (financiada pela FAPERGS, FINEP/CT-INFRA e pela interação com grupos da síntese orgânica);
- e) a possibilidade de facilitar intercâmbios internacionais (doutorado sanduíche (PDSE) e

outros, convênio TWAS/CNPq);

f) possibilidade de facilitar intercâmbios nacionais (doutorado sanduíche no Brasil);

g) possibilitar a formação de pessoal docente e não docente para melhorar a qualidade do ensino de graduação na UFSM e em outras universidades da região e

h) formar pesquisadores na área de bioquímica toxicológica e áreas afins.

Assim, a criação do Curso de Doutorado em Bioquímica Toxicológica em Santa Maria foi de importância fundamental para a melhoria da formação de pessoal, principalmente na área de Ciências Biológicas, uma vez que a formação em nível de doutorado nesta área do conhecimento era inexistente na UFSM.

Portanto, o Curso de doutorado certamente contribuiu (e continua contribuindo) para a melhoria da formação de pessoal na área de Ciências Biológicas-Bioquímica no interior do Rio Grande do Sul. Deve-se ressaltar que a interação com o grupo de pesquisadores da Química favoreceu a criação de um Curso de caráter interdisciplinar que, no momento, não tem similar na região sul do País. Convém ressaltar que, de fato, a interação com a Síntese Orgânica sempre foi intensiva, sendo que aproximadamente 40 % dos titulados de 98 até 2005 tiveram algum tipo de participação da Síntese Orgânica em suas dissertações e teses. Esta interação está sendo (e certamente será) importantíssima para o desenvolvimento de fármacos com potencial terapêutico (agentes neuroprotetores e quelantes para o tratamento de intoxicações com metais tóxicos, entre outras possibilidades) e também para um melhor entendimento, em nível molecular, dos efeitos tóxicos de diversos compostos. Outro aspecto a ser destacado é que muitas dissertações e teses tiveram colaboração importante da Química Analítica. Assim, poderíamos resumir que a proposta geral do curso é o estudo ao nível molecular do efeito bioquímico de compostos com potencial terapêutico (linha interdisciplinar com a síntese orgânica) e dos mecanismos toxicológicos relacionados a metais e aos próprios agentes com potencial terapêutico (linha de bioquímica toxicológica).

Tendo em vista o exposto acima, a criação do Curso de Doutorado dentro do Programa de Pós-Graduação em Bioquímica Toxicológica facilitou o desenvolvimento do interior do Rio Grande do Sul nesta área do conhecimento. Este Curso, devido ao fato de possuir uma parte razoável das linhas de pesquisas com natureza interdisciplinar, é o primeiro na área de Bioquímica no Estado do Rio Grande do Sul com estas características. Deste modo, o programa tem contribuído para melhoria da formação de recursos humanos bem como para a melhoria tecnológica na área em questão, trazendo assim benefícios para toda comunidade da região de Santa Maria e do Estado.

ÁREA: CIÊNCIAS DA SAÚDE



Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana

Histórico

O Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana (PPGDCH) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em nível de mestrado, iniciou seu funcionamento em 1992, decorrente da necessidade de se criar um polo de qualificação docente nessa área no sul do país. Esta necessidade surgiu após 20 anos de existência do Curso de Graduação em Fonoaudiologia

(primeiro curso reconhecido no Brasil, em 1972), e pelo elevado número de docentes não titulados que ministravam aulas não só na UFSM, como também nos demais cursos do sul do país e que necessitavam complementar sua formação científica. Esta formação era dificultada uma vez que só existiam cursos de pós-graduação no centro do país e, também, pela inviabilidade de contratação de professores qualificados pelas instituições federais de ensino, o que impedia o afastamento dos docentes para a realização de cursos de pós-graduação.

A UFSM, através de seus órgãos superiores, buscou novos caminhos para a formação de seus recursos humanos, visando à melhoria do ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma foi criado o Curso de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, em nível de mestrado, em convênio com a Escola Paulista de Medicina (Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP), por sua experiência, excelente atuação na área educacional e elevada qualificação do respectivo corpo docente.

O PPGDCH inicialmente era coordenado por um representante da UNIFESP, tendo como coordenadora executiva um docente do Programa vinculado à UFSM. As primeiras turmas de alunos (1992 e 1994) constituíram-se de docentes do Curso de Fonoaudiologia da UFSM. Só em 1995 ingressaram alunos não docentes da instituição. Dez docentes do curso de Fonoaudiologia continuaram sua formação acadêmica ingressando no curso de Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana da UNIFESP.

O credenciamento pela CAPES aconteceu em 1994. Em sua primeira avaliação (1994-1995), o curso recebeu da CAPES o Conceito C, porém, na segunda avaliação, o curso obteve conceito 2, e houve o descredenciamento, pois na época o corpo docente encontrava-se, na sua maioria em doutoramento, portanto o Programa não possuía corpo docente próprio com titulação para manter o Programa.

Neste período (1999 e 2000), os professores concluíram o doutorado e o Programa passou a contar com um corpo docente composto exclusivamente por doutores, mas o ingresso de alunos novos estava suspenso pela CAPES.

Em 2001 a CAPES sinalizou, na Avaliação Continuada (Triênio 2001-2003), a possibilidade de abertura de nova entrada de alunos. O triênio 2004-2006 marcou uma nova trajetória, com adequações importantes na Proposta do Programa, Corpo Docente e Discente, Produção Intelectual e Inserção Social. Enfim, as mudanças ocorridas neste triênio culminaram com a Nova Proposta de Projeto Político-Pedagógico do Programa, que determinou novos rumos para o Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana da UFSM, em nível de mestrado. O triênio transcorreu com conceito 3 na Avaliação da Capes. Mas, as mudanças determinaram uma nova dinâmica no Programa que, fortalecido em relação à Proposta, o Corpo Docente e Discente, qualificação da Produção Intelectual, e Inserção Social importante com convênios internacionais, possibilitou avaliação positiva, com conceito 4 na Avaliação Trienal da Capes, e abertura do Curso de Doutorado a partir de 2011.

No triênio 2010-2012 houve aprofundamento da discussão das linhas de pesquisa e, sobretudo, das disciplinas dos cursos de mestrado e doutorado, de modo a permitir que elas captassem não só a vocação dos docentes, sobretudo os recém concursados no departamento, mas para que pudessem acolher as demandas interdisciplinares dos discentes do curso, pois além da ampliação da busca do curso por profissionais fonoaudiólogos não graduados na UFSM, há também ampliação da busca do programa por não fonoaudiólogos (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais,

educadores especiais, psicólogos, médicos, nutricionistas, educadores físicos, entre outros).
<p>O Programa tem como objetivo proporcionar maior qualificação de profissionais e docentes que atuam na área de Fonoaudiologia e áreas afins; aptos para atender às necessidades contemporâneas dos diferentes níveis de promoção da saúde.</p>
ÁREA: CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
 Programa de Pós-Graduação em Química
Histórico
<p>O credenciamento do Curso de Mestrado em Química ocorreu em 07 de março de 1990 (Processo nº 23038.002545/89-24, parecer nº 295/90 CRFEI DOU 04.04.90).</p> <p>O esforço inicial para a consolidação do Curso foi direcionado na criação de massa crítica de pesquisadores, indispensável para este objetivo. Uma vez vencida esta etapa inicial, os grupos de pesquisa foram gradativamente se consolidando com a aglutinação de pesquisadores em torno de ideias comuns que foram simultaneamente definindo a vocação natural do Programa e evitando a pulverização de esforços em muitas linhas de pesquisas, em função de cada novo pesquisador contratado. Em decorrência disto, houve em 1992 uma reforma curricular profunda com a criação de uma nova Área de Concentração (Química Analítica) acompanhada pela diminuição do número de créditos obrigatórios e uma redefinição dos critérios de entrada de novos alunos com relação a Área de Concentração escolhida.</p> <p>O crescimento uniforme da Área de Química Orgânica levou a criação do Curso de Doutorado que obteve em 1994 a recomendação pelo GTC/CAPES (recomendação GTC/CAPES Ofício No. Ref. DAA/GTC-6994 de 19 de Julho de 1994) com a especialização nesta Área de Concentração.</p> <p>Em 1999 o nível de doutorado foi expandido para as Áreas de Concentração de Química Inorgânica e de Química Analítica.</p> <p>O PPGQ ao longo de sua trajetória buscou sempre o aumento da qualidade que pode ser evidenciada pela classificação como curso de nível internacional obtida em 1998 após avaliação por comitê internacional coordenado pela Capes.</p> <p>Em 1996 o PPGQ obteve conceito 6 pela avaliação da Capes e manteve este conceito nas avaliações seguintes. Atualmente o conceito do programa é 6 refletindo a maturidade alcançada pelo Programa. O PPGQ faz parte do grupo dos programas brasileiros que têm acesso ao PROEX da CAPES (programa de excelência).</p>
ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS
 Programa de Pós-Graduação em Comunicação
Histórico
O Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria

(UFSM) foi recomendado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente, CAPES, em 17 de setembro de 2005, e criado pelo Conselho Universitário da UFSM em 18 de fevereiro de 2006. Iniciou suas atividades em 5 de março de 2006, com o início das aulas do Curso de Mestrado, mostrando a força da proposta que resultou na criação do primeiro programa de pós-graduação em Comunicação inserido em uma universidade pública na região sul do Brasil.

Desde a implantação do Programa, busca-se seguir a política de área da CAPES quanto à proposta, às atividades de pesquisa, às atividades de formação, ao corpo discente, às teses e dissertações, à produção intelectual e à inserção temática na área do conhecimento. Os esforços foram recompensados e na primeira avaliação trienal a qual foi submetido, em seu quinto ano de funcionamento, o Programa recebeu conceito de excelência 4.

Em 2011, ao final do sexto ano de funcionamento, o Programa teve aprovado o Curso de Doutorado, que iniciou as atividades em 2012. Ao final de 2013, passou ao conceito de excelência 5, em seu primeiro ano de Doutorado.

Em termos regionais, o Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFSM foi o primeiro, na área, a ser criado em uma cidade localizada no interior dos Estados da região sul do Brasil, uma vez que Santa Maria está situada a 290 quilômetros de distância da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Na época da implantação do Curso de Doutorado no Programa da UFSM, apenas quatro cidades do interior do Brasil possuíam doutorados em Comunicação: São Bernardo do Campo e Campinas, no Estado de São Paulo; Niterói, no Rio de Janeiro; e São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Entretanto, todos esses Programas estão situados em cidades a menos de 100 km de distância das suas capitais.

O Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFSM atende a demanda de geração de conhecimento especializado no campo de Comunicação, promovendo a qualificação de docentes e pesquisadores da área de Comunicação, tanto do Brasil como dos países vizinhos e de outros continentes.

No primeiro Seminário de Credenciamento, realizado em 2005, foram credenciados os docentes: Ada Cristina Machado Silveira, Adair Caetano Peruzzolo, Eugenia Mariano da Rocha Barichello, Rogério Ferrer Koff, Veneza Mayora Ronsini, Luciana Pellin Mielniczuk, Márcia Franz Amaral e Maria Ivete Trevisan Fossá.

Em 2007 houve a seleção de um Professor Visitante e a contratação do professor Antonio Fausto Neto, da Unisinos, o qual permaneceu durante dezoito meses no Programa. A composição do quadro docente foi acrescida, ainda em 2007, das professoras Elizabeth Bastos Duarte e Maria Lilia Dias de Castro.

Em dezembro de 2009, o Programa realizou seu II Seminário de Credenciamento, ao qual acorreram 12 novos postulantes, e foram credenciados mais 04 docentes permanentes: Débora Lopez Freire, Rosane Rosa, Rejane de Oliveira Pozobon e Cássio dos Santos Tomaim. Em outubro de 2012, o Programa realizou seu III Seminário de Credenciamento no qual foram credenciados mais dois docentes permanentes: Liliane Dutra Brignol e Flavi Ferreira Lisbôa Filho. Em julho de 2013, foram credenciadas as professoras Viviane Borelli e Sandra Rúbia da Silva. Em agosto de

2016, foi realizado o credenciamento dos docentes Reges Toni Schwaab, Aline Roes Dalmolin e Juliana Petermann, que passaram a atuar no Programa a partir do primeiro semestre de 2017 como integrantes do Núcleo Docente Permanente (NDP) do Programa.



Programa de Pós-Graduação em Educação

Histórico

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria vem consolidando-se ao longo das últimas quatro décadas. Em 2013, completou 43 anos de atividade ininterrupta, tendo origem em um curso de Mestrado em Educação, cuja história traz consigo controvérsias, mas também pioneirismo em temas e ações hoje consagrados, como interiorização, integração latino-americana e internacionalização. Um pouco dessa história...o início. Em Punta Del Este, no Uruguai, em 1967, os Presidentes dos países da América Latina, no contexto das políticas de integração do continente americano assinam a "Declaração dos Presidentes da América". Esse contexto cria a condição para a implementação de tratativas entre a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Ministério da Educação e Cultura - MEC do Brasil que indica a UFSM (a primeira universidade pública criada no interior do país e estrategicamente localizada) como a universidade capaz de sustentar um convênio que colocasse em funcionamento um curso de Mestrado para formar recursos humanos na área da Educação, tendo como área de abrangência os países da América Latina. Criada em 1960, a UFSM se antecipou à Reforma Universitária de 1968 ao propor ao Conselho Federal de Educação (CFE), em 1967, o seu Plano de Reestruturação. Em tais condições, a UFSM converteu o que seria um Curso de Especialização em Currículo em um curso de Mestrado, com a área de Concentração "Teoria e Prática de Currículo para o Ensino de Nível Médio" (PPC PPGE, 2007), nos termos do Parecer CFE N.º 77169, que regulamentava a implantação dos cursos de Pós-Graduação "Stricto Sensu" no país. Sem um credenciamento típico para tal finalidade, o dispositivo legal facilitou a criação do Mestrado em Educação pela UFSM, na articulação entre o MEC e a OEA. Assim, iniciado em janeiro de 1970, o curso de Mestrado em Educação da UFSM torna-se o pioneiro no Brasil e na América, com o mote ainda de ser no interior do RS e próximo às vias de acesso aos países americanos. Nasce "internacionalizado" e articula-do com a região, o país e o continente. Com referência na Tese de Doutorado de Guterres (2001) e no artigo sobre a Faculdade Interamericana em Educação, de Guterres e Rays (2005) trazemos algumas informações e excertos importantes para compreendermos como se dá a criação e a implementação da Faculdade Interamericana de Educação (FIE) [ativa no período de 1970 a 1977], dentro do Projeto Multinacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado em Educação, viabilizando a criação do primeiro mestrado em educação no Brasil. O objetivo do projeto da FIE foi o aperfeiçoamento de pessoal docente para o ensino médio na América Latina, voltando-se para a formação de técnicos da educação e administradores escolares em nível de pós-graduação. Sendo instalada em Santa Maria, RS, a FIE deu origem ao atual Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Mestrado em Educação da UFSM foi instalado em 1970 por um dispositivo legal, sem a avaliação e credenciamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a alegação de que se tratava de um projeto multinacional, trazendo sérias consequências e controvérsias no desenvolvimento posterior do mestrado, mesmo após o seu credenciamento em 1980, como Mestrado em Educação da UFSM. O projeto multinacional apresentava uma incompatibilidade com a legislação de pós-graduação vigente no Brasil desde 1965 e consolidada em 1969, principalmente, no tempo dedicado à realização dos créditos e da dissertação. Consequentemente, em fevereiro e novembro de 1969, foram realizadas duas reuniões preparatórias com os representantes da OEA, sendo que a segunda

reunião preparatória modificou o projeto inicial, direcionando-o para um enfoque teórico-prático do currículo para o ensino médio, abrangendo as disciplinas de teoria e prática de currículo, teoria e prática de pesquisa em educação, e elementos de planejamento de educação. Foi alterada, também, a duração do curso e a distribuição das vagas entre brasileiros e estrangeiros. A duração, inicialmente de 12 meses, foi reduzida para 10 meses. O curso tinha a duração total de 10 meses, perfazendo um total de 1.500 horas, distribuídas em dois turnos diários de atividades, com a supervisão de corpo docente permanente. As 30 vagas previstas no projeto inicial (21 para estrangeiros e 9 para brasileiros), foram alteradas para 15 vagas para estrangeiros e 15 vagas para brasileiros. Introduziu-se, ainda, duas opções de titulação: mestre (integralização dos créditos e trabalho de conclusão com defesa pública) e especialista (somente a integralização dos créditos). O convênio se estendeu até o ano de 1977 resultando em uma rica experiência de integração entre 18 países da América Latina, com a participação de 228 alunos (120 brasileiros e 108 estrangeiros), dos quais, 138 obtiveram o título de mestre, e os demais, de especialista. O direcionamento epistemológico do curso e sua qualidade acadêmica foram sendo modeladas e o curso passou a denominar-se “Formação de Especialistas em Currículo para o Ensino Médio”, em vez da ideia inicial, “Formação de Técnicos e Administradores Escolares”. A ênfase do curso de mestrado era a relação teoria-prática, na integração das disciplinas e na abordagem empírico-analítica de pesquisa, cujos dados eram trabalhados estatisticamente, sendo as pesquisas basicamente quantitativas. O PPGE em construção. Em meados dos anos 70 ocorre a Reforma Universitária, tendo implicações em outra configuração organizacional da Universidade. Constituem-se os Centros de Ensino, os Cursos e os Departamentos. Nasce o Centro de Educação. Esse movimento tem efeitos também na organização da Pós-Graduação em Educação já que o convênio estava em vias de conclusão e o curso de Mestrado repensava sua estrutura, seu currículo e suas demandas. Entre 1970 e 1977, as mudanças fizeram-se necessárias no curso de Mestrado, embora o Convênio tivesse sido renovado em 1973. Em 1976, o credenciamento do curso de mestrado era imperativo para assegurar a sua continuidade e legitimidade. Desse movimento configura-se a primeira reformulação do currículo em 1977 - Curso de Mestrado em Educação com duas Áreas de Concentração: Currículo e Metodologia de Ensino, em conformidade com o Parecer CFE N.º 977/65. A matriz curricular passou a agregar a oferta de cursos de português (para os estrangeiros), espanhol ou inglês (para os brasileiros), e problemas brasileiros, desenvolvidos uma vez por semana, durante um semestre letivo. Houve ampla divulgação do Curso e projeção local, regional, nacional e internacional. Os seus diretores, professores e alunos realizavam viagens financiadas pela OEA ou pelo governo brasileiro, no país e no exterior, para a realização das “missões” e para a participação em eventos. Podemos encontrar no início da história do PPGE a sua vocação para a integração e a internacionalização – status o qual contemporaneamente temos que buscar, na consolidação e evolução da qualidade conquistada pelo nosso Programa. Outros pontos positivos são destacados por Guterres e Rays (2005, p.93): Em primeiro lugar, a experiência motivou a interiorização da pós-graduação. Em segundo, a obrigatoriedade da dedicação de tempo integral ao curso de mestrado por parte dos alunos, assim como o planejamento integrado de todas as atividades do referido curso e a participação do corpo docente na execução interdisciplinar das atividades didático-científicas. Por último, a busca da relação teoria-prática-teoria, o ponto forte do curso, envolvendo os alunos na identificação e solução dos problemas educacionais. Portanto, em que pese a não-adequação do curso de mestrado à legislação da época, e a concepção ideológica implícita nas políticas educacionais que lhe serviram de suporte epistemológico, podemos inferir que a experiência da Faculdade Interamericana de Educação foi importante na constituição da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Esse desenho curricular se desenvolveu até 1984, ano em que ocorreu a segunda reformulação - Curso de Mestrado em Educação com uma área de Concentração: Educação Brasileira. Anos 90 – A primeira experiência de doutorado. Nesse período inúmeras sinalizações da CAPES indicavam a urgência do

PPGE/UFSM qualificar seu corpo docente, já que a grande maioria dos professores tinha “apenas” o curso de Mestrado. A CAPES apontava a necessidade do PPGE constituir “um núcleo duro do curso” composto por docentes doutores, favorecendo o fortalecimento e expansão do mesmo. Sugeria, ainda, a elaboração de um convênio com uma instituição com um Programa de Pós-Graduação consolidado que pudesse colaborar com a UFSM no sentido de formar um quadro de doutores atendendo a demanda de qualificação do PPGE/UFSM. Nascia o Convênio UFSM/CE/UNICAMP. À medida que as tratativas para a implementação do Convênio UFSM/CE/UNI-CAMP avançavam, outro ajuste no currículo do Curso de Mestrado se vislumbrava. Essa articulação culmina em 1992 quando ocorre a aula inaugural da primeira turma do Curso de Doutorado em Educação do convênio UFSM/UNICAMP. (Terceira reformulação do currículo) 1992 – Implantação do Curso de Doutorado transformando o curso de Mestrado em um Programa de Pós-Graduação em Educação com três Linhas de pesquisa: [1] Formação de Professores; [2] Fundamentos da Educação e suas implicações na prática pedagógica; [3] Teoria e sistematização do ensino. Essas Linhas de Pesquisa congregavam vários Núcleos Temáticos, sobrepondo-se em alguns casos à própria linha a qual se filiava, o que nos trouxe diferentes críticas e motivações para repensá-las, o que ocorreria ao findar o convênio com a UNICAMP. O Convênio UFSM/UNICAMP foi suspenso em 1999 após ter diplomado três (3) turmas em um total de 23 teses defendidas. O término do convênio, as várias aposentadorias de docentes ocorridas nesse período e a sinalização pela CAPES de descredenciamento de docentes sem produção condizente implicou na suspensão do Curso de Doutorado. O argumento era o de que não se sustentava um Programa com dependência externa (no caso professores da UNICAMP e eventuais professores visitantes). 1999 - Quarto ajuste na Matriz Curricular. As disciplinas passam a ser oferecidas pelo PPGE e não mais pelos departamentos do CE. Duas Linhas de Pesquisa: [1] Formação de Professores; [2] Práticas Educativas nas Instituições. Nesse período o PPGE ofereceu o primeiro projeto de Minter - Mestrado Interinstitucional para a Universidade de Cruz Alta- UNICRUZ. Nesse projeto se titularam 19 mestres. Após essa experiência, outro projeto Minter foi desenvolvido junto ao Instituto Federal de São Vicente do Sul, titulando 12 mestres. Anos 2000 – a consolidação do PPGE e o curso de Doutorado. 2003 – Quinto ajuste na Matriz Curricular. Tendo em vista a projeção da aprovação do Curso de Doutorado no desenho da matriz se fez necessário. Cinco Linhas de Pesquisa: [1] Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional; [2] Currículo, Ensino e Práticas Escolares; [3] Educação, Culturas e Políticas Educacionais; [4] Educação Especial; [5] Educação e Artes. 2007- Sexto ajuste na Matriz Curricular. Aprovação do curso de Doutorado. Constituição das quatro linhas de pesquisa atuais: LP 1 - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. LP 2 - Práticas Escolares e Políticas Públicas LP 3 - Educação Especial LP 4 - Educação e Artes 2008: Ingresso da primeira turma do curso de Doutorado. Correspondendo a uma expectativa da comunidade acadêmica da nossa região havia muitos anos, em 2008 o PPGE consolida o seu patamar de Programa de Pós-Graduação, com a aprovação da proposta do Curso de Doutorado e a abertura da primeira turma, em agosto do mesmo ano, sendo ofertadas 10 vagas (uma vaga por docente credenciado). 2013 - Terceiro curso de Mestrado Minter com Tocantins. Na transição entre os triênios, em 2013 efetivamos a implantação do MINTER – Mestrado Interinstitucional com o Instituto Federal do Tocantins – IFTO, com 20 vagas para servidores docentes e técnico-administrativos, tendo sido ministradas as disciplinas, o estágio na UFSM e a qualificação dos projetos de dissertação. A experiência aproximou o PPGE de uma realidade diferenciada de docentes e técnicos que atuam na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, da mesma forma que promoveu novas experiências para os estudantes no convívio com a comunidade do PPGE e a vivência acadêmica nos grupos de pesquisa e demais atividades. Para 2014, vislumbramos a aprovação da Proposta de curso de Doutorado- DINTER com a Universidade Estadual do RS- UERGS – aguardando aprovação da CAPES. Decorrem, portanto, 43 anos de

atividades ininterruptas. O PPGE/UFSM vem consolidando-se ao longo das últimas quatro décadas, galgando o espaço da pós-graduação brasileira como um programa de educação público, gratuito e de qualidade. Nesse sentido, consideramos interessante recuperar as duas últimas trienais e o processo de evolução notadamente qualitativa do Programa. Contar desse processo é lembrar também o empenho de todos os ex-coordenadores que ao longo de suas gestões foram semeando boas sementes, contando com o corpo docente e sua disposição em qualificar suas produções e ampliar as suas atividades complementares, convênios e intercâmbios e com os nossos discentes, que passam pelo Programa deixando as marcas da sua vida e do seu desenvolvimento acadêmico. Também ressaltamos os técnicos em assuntos educacionais que constituíram a Secretaria do PPGE ao longo de todos esses anos, proporcionando o apoio indispensável às atividades acadêmicas. O PPGE de ontem, de hoje e de amanhã traduz a ideia de José Ortega y Gasset: “Só é possível avançar quando se mira ao longe”. Na penúltima avaliação trienal da Área Educação (2007-2009) foi indicado que o Programa (M/D 4) evoluiria nas atividades de ensino e de pesquisa, qualitativamente e quantitativamente, com inserção nacional e internacional destacada. No entanto, o Programa permaneceu com a mesma avaliação do triênio anterior, considerando a deliberação do CTC-ES de que os cursos iniciados no triênio e que ainda não estejam titulando com regularidade não devam ter suas notas elevadas ou rebaixadas (o doutorado fora implantado em 2008). No último triênio (2010-2012), o Programa recebe o conceito 5 na avaliação da CAPES, resultado do empenho em entrar em consonância com os referenciais de qualidade que orientam os cursos nesse patamar. E, também, podem ser citadas as preocupações em: compreender e corresponder às políticas nacionais do MCT, da CAPES e do CNPq; aumentar as vagas na pós-graduação, com apoio do REUNI e corresponder às políticas institucionais constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2011/2015) da UFSM - no qual a PRPGP tem como meta a expansão acadêmica qualificada da UFSM, indicando como ação estratégica a criação de “grupos interdisciplinares de pesquisa e inovação” (p. 168). O conceito “5” e os desafios da consolidação e da mirada ao longe. 2014 – A conquista do conceito “5”. Com a conquista do conceito 5 redimensiona-se as estratégias e metas do PPGE na direção da consolidação do conceito e ao mesmo tempo da “mirada ao longe”, buscando referências afim de consolidar as metas no PPGE. De todas as projeções feitas até o momento e que adiante serão explicitadas no plano estratégico e no plano de metas, destacamos duas urgências: a revisão da proposta e da matriz curricular, com vistas a tornar os processos formativos mais dinâmicos e interconectados, dando fluidez às experiências promovidas pelo Programa em seus componentes curriculares e extracurriculares. Também, mirando a consolidação do conceito e mais além, estão em nossas metas prioritárias a internacionalização [volta às raízes interamericanas e agora globais] e a qualificação da produção docente e discente, projetando-a para os patamares mais altos do Qualis CAPES, mas também para uma produção comprometida com o desenvolvimento educacional e social do nosso país. Para o triênio 2013-2015, a consolidação do conceito 5 e a evolução qualitativa do Programa em direção a patamares ainda mais avançados, perpassam nossas metas, nas quais a internacionalização estará como referência na construção interdisciplinar da pesquisa e inovação, como preconiza a política de expansão acadêmica qualificada da UFSM. Temos para isto, investido na importância de mantermos: Coordenação Colegiada, representativa de todos os segmentos do Programas; contínuo processo auto avaliativo como instrumento de gestão; diálogo permanente com/nas linhas de pesquisa; interlocução com a graduação, envolvendo uma ampla gama de áreas do conhecimento na interface com a educação; fortalecimento dos grupos de pesquisa; parcerias e convênios nacionais e internacionais por meio de pesquisas, atividades, mobilidades docente e discente, eventos, participação em bancas, dentre outros; incremento da produção científica qualificada no Brasil e exterior. Permanece a continuidade do incremento expressivo das publicações com relação ao último triênio em livros e, principalmente, em periódicos do Qualis/CAPES, bem como o aumento de bolsistas PQ. Prospectivamente, os documentos

normativos do curso estão sendo avaliados e adequados: o Regimento do Curso, para estar em consonância com o novo Regimento da Pós-Graduação da UFSM; a Proposta Pedagógica do Curso, com ênfase a proposta curricular, frente a avaliação das linhas de pesquisa pelos pares, pelos docentes, discentes, técnicos e pelos egressos. Com o presente relatório desejamos expressar e compartilhar o que estamos dinamizando e o que estamos projetando, no permanente movimento de ser um programa de pós-graduação em educação.

ÁREA: ENGENHARIAS



Programa De Pós-Graduação Em Engenharia Elétrica

Histórico

O Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (PPGEE) iniciou suas atividades em 1974 com o curso de Mestrado. O número reduzido de docentes e a baixa produtividade científica e tecnológica foram as maiores dificuldades encontradas na época.

Devido a este quadro, a partir de 1994 o Curso de Mestrado em Engenharia Elétrica da UFSM sofreu uma profunda reestruturação. Novas políticas de ações do PPGEE foram definidas, nas seguintes frentes principais:

- I. Incentivo à formação de doutores vinculados aos departamentos que dão suporte ao PPGEE;
- II. Definição de indicadores de produtividade docente, os quais são utilizados para credenciamento de orientadores e divisão dos recursos financeiros do PPGEE entre orientadores; e
- III. Política de incentivo para publicações em periódicos relevantes internacionais.

Como resultado dessa reestruturação, o PPGEE obteve seu primeiro conceito "B" no biênio 1996-1997, criando as condições exigidas para, em 1999, obter a recomendação favorável da CAPES para a implantação do primeiro Curso de Doutorado em Engenharia Elétrica do estado do Rio Grande do Sul. Com a implantação do Doutorado, o PPGEE se estruturou por grupos de pesquisa, o que alterou a vida acadêmica do PPGEE. Devido a esses fatores, em 2010 foram criadas três novas linhas de pesquisa e em 2011 foi homologado o novo Regulamento do PPGEE e implementadas as novas disciplinas distribuídas por Linhas de Pesquisa. Ainda, uma quarta linha de pesquisa foi criada em 2013, resultando nas seguintes linhas atuais de pesquisa:

1. Eletrônica de Potência
2. Controle Aplicado
3. Sistemas de Energia
4. Sistemas de Iluminação

No final de 2015, o PPGEE aprovou o seu novo Regulamento (vigente), adequando-se ao Regimento Geral da UFSM, às regras da CAPES e ao Documento de Área das Engenharias IV.

Em relação à promoção de eventos técnico-científicos, entre 2000 e 2015, o PPGEE e o Grupo de Eletrônica de Potência e Controle (GEPOC), grupo credenciado ao PPGEE, promoveram nove

edições do Seminário de Eletrônica de Potência e Controle (SEPOC). Demonstrando sua capacidade na organização de eventos técnico-científicos, no ano de 2013 o PPGEE também promoveu e organizou, com a atuação dos professores e alunos que atuam nos grupos de pesquisas credenciados, GEPOC, Grupo de Estudo e Desenvolvimento de Reatores Eletrônicos (GEDRE) e Centro de Estudos em Energia e Sistemas de Potência (CEESP), o XII Congresso Brasileiro de Eletrônica de Potência (COBEP 2013), na cidade de Gramado, RS. No ano de 2013 o PPGEE também promoveu o Primeiro Workshop Brasileiro de Serviço de Robótica - First Brazilian Workshop on Service Robotics (Brasero 2013), <http://brasero.ufsm.br/>, incentivando a formação de novos grupos e linhas de pesquisa na UFSM.

Em relação a produção científica do PPGEE, a mesma é baseada fundamentalmente na qualidade e nos resultados obtidos nas dissertações e teses. Avaliando-se os números de defesas de teses e dissertações nos últimos anos observa-se um significativo aumento nesses índices. Como exemplo, comparando-se os dados dos últimos quatro anos (2013-2016) em relação ao triênio anterior (2010-2012), observa-se um incremento de 85% no número médio anual de defesas de dissertações de mestrado e 37% no número médio anual de defesas de tese de doutorado. Esse aumento no número de defesas é fruto de uma política de expansão do quadro docente permanente do PPGEE, com os mesmos índices quantitativos e qualitativos para credenciamento e descredenciamento de professores que nortearam a busca e o obtenção do conceito CAPES 6 pelo PPGEE.

Por outro lado, a interação e intercâmbio, com centros de pesquisas e empresas nacionais e internacionais que desenvolvem alta tecnologia também tem sido uma meta constante do PPGEE, sendo demonstrada nos convênios firmados e pelos doutorados sanduíches (estágio doutoral no exterior) realizados e em andamento, bem como o crescente envolvimento de pesquisadores estrangeiros nas pesquisas e coorientação no PPGEE. Logo, nos últimos anos, o PPGEE tem fortemente incentivado e incrementado suas interações e projetos com empresas, universidades e institutos de pesquisa de destaques na Europa e na América do Norte e do Sul. Como exemplo dessa internacionalização, durante o ano de 2015 pesquisadores do PPGEE/UFSM promoveram a criação do capítulo IEEE (joint chapter) e do ramo estudantil IEEE UFSM Student Branch. Esse novo capítulo reúne as seguintes sociedades: Power Electronics, Industrial Electronics, Power & Energy, e Industry Applications. Com isso, pretende-se ampliar o intercâmbio dos docentes do PPGEE/UFSM com pesquisadores e centros de pesquisa renomados internacionalmente.

No quesito solidariedade acadêmica, o PPGEE/UFSM se insere em uma nova condição dentre os Programas de Pós-Graduação consolidados, que resulta da comunhão de esforços, do pensar e fazer pós-graduação e pesquisa, de modo a constituir aos PPGs em fase de consolidação envolvidos, uma capacidade de tornarem-se mais aptos e firmes a enfrentarem os desafios internos e externos. Como um exemplo que demonstra este quesito é a proposta do DINTER promovido pelo PPGEE/UFSM com a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), cujo projeto foi iniciado no segundo semestre de 2012 e está sendo encerrado no primeiro semestre de 2017. Destaca-se a importância desse projeto com a UNIR, uma vez que o estado de Rondônia não possui nenhum PPG na área Engenharias IV. Com isso, o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica da UFSM, na forma de instituição promotora, objetiva mediante a disseminação e produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, a formação e a qualificação de profissionais capazes de atuar nos processos de criação, transformação e disseminação do conhecimento tecnológico na área de engenharia elétrica na região amazônica do Norte do País.

Além desse importante projeto, o PPGEE/UFSM, como programa consolidado, também participou da concepção e apoia o Doutorado Associado em Engenharia Elétrica da Universidade do Estado de

Santa Catarina (UDESC), em Joinville, SC, aprovado pela CAPES em 2013 e em plena execução. O apoio do PPGEE ao Doutorado Associado em Engenharia Elétrica da UDESC se dá na forma de oferta de disciplinas por videoconferência assim como a participação de docentes do PPGEE/UFSM como coorientadores de discentes da UDESC.

Um importante marco recente do PPGEE foi a aprovação do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) em Geração Distribuída de Energia Elétrica, através da CHAMADA INCT – MCTI/CNPq/CAPES/FAPs nº 16/2014. O projeto tem a participação de docentes dos três grupos de pesquisa que compõem o PPGEE (CEESP, GEDRE e GEPOC), além de pesquisadores de diferentes instituições de ensino e pesquisa nacionais (UFRGS, FURG, UNIPAMPA, UFSC, IFSC, UDESC, UTFPR, UNIOESTE e USP) e internacionais (Universidad de Oviedo, Concordia University, Universidad Nacional de Misiones, Universidad de Santiago do Chile e Universidad Politècnica de Catalunya). A aprovação deste projeto demonstra a excelência das pesquisas realizadas no PPGEE, assim como o perfil de liderança dos grupos que compõem o Programa.

ÁREA: LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES



Programa de Pós-Graduação em Letras

Histórico

O Curso de Mestrado em Letras da UFSM organizou-se a partir de constatações sobre a realidade da área de conhecimento na região e sobre o papel aí reservado à instituição que o abriga. Localizada no centro geográfico do Rio Grande do Sul, a cidade de Santa Maria conta, atualmente, com mais de 300 mil habitantes e constitui-se em pólo regional. Um de seus pontos de atração é a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – primeira universidade pública federal instalada fora de uma capital - que mantém 215 cursos, destes 108 são cursos de graduação presenciais, 12 graduações na modalidade de Ensino a Distância, e 95 cursos de pós-graduação, sendo 48 de mestrados, 24 de doutorado e 26 de especialização e agrega um contingente educacional de 28.290 alunos, 1900 docentes e 2781 servidores técnico-administrativo. Dessa forma, a UFSM se constitui em um polo regional importante, ajudando a consolidar uma rede de pesquisa e de intercâmbio internacional no quadro do MERCOSUL, através da Associação das Universidades do Grupo de Montevidéu (AUGM).

Na área de Letras, cuja graduação confirmou conceito máximo em todas as avaliações realizadas pelo MEC, a UFSM aparece como referência para a macro-região de mais de 100 municípios abrangidos pela Instituição. Por outro lado, com a ampliação do ensino superior, criaram-se diversas faculdades e universidades no interior da Região Sul, alcançando o número de mais de 50 cursos de Letras no interior do Rio Grande do Sul e mais de 25 no oeste de Santa Catarina e oeste do Paraná. Com a nova política do governo de ampliação de vagas e criação de novos polos tecnológicos e de universidades nas zonas de fronteira, esse quadro se amplia novamente e a própria UFSM passa por esse processo, pois, desde o vestibular de 2010, o número de vagas triplicou numericamente.

É nesse contexto, historicamente constituído, que o Programa vai se institucionalizando de

forma madura, através de uma política de cooperação acadêmica que se fortalece em um programa qualificado e atuante, consolidando assim a capacidade para atender aos desafios de uma demanda regional e também de uma demanda internacional, como a do MERCOSUL, que se encontra em pleno desenvolvimento. Pode-se perceber claramente tal crescimento, nas últimas seleções, em face do aumento do número e origem de candidatos inscritos, vindos, não mais apenas do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, mas também de outras regiões e de fora do país. A fim de melhor atender a esse público-alvo, o PPGL se empenha em consolidar uma cultura de pesquisa em Letras na sua região de abrangência de modo a firmar, para além de sua histórica atuação regional, sua atuação nacional e, na sequência, internacional.

Curso de Mestrado

O Curso de Mestrado foi criado em 1987, reconhecido pela CAPES em 1989 e credenciado em 1996. Desde a sua criação, passou por mudanças que possibilitaram a consolidação de uma nova fase.

Internamente, a paulatina afirmação de um quadro docente efetivo e estável; a expansão do trabalho de pesquisa que começou a ser contemplado com bolsas de produtividade e, como resultado de um esforço do corpo docente, a consolidação da adequação de projetos, disciplinas e linhas de pesquisa às respectivas práticas de professores e de pesquisadores. Somou-se a isso a diminuição do tempo médio de titulação, que caiu de mais de 40 meses, em 94, para 30 meses, desde 2000. Outro ponto importante são as publicações, como a *Letras*, periódico criado em 1991, e publicado regularmente desde então.

Externamente, neste período, ocorreu aproximação considerável com pesquisadores de centros de excelência, reconhecimento que, por exemplo, motivou a aprovação de intercâmbio com a UNICAMP dentro da modalidade PROCAD-CAPES entre as duas áreas de concentração do Programa (Literatura e Lingüística) e duas linhas de pesquisa (Literatura, História e Identidade; Discurso, Memória e Identidade). Tal reconhecimento também pode ser confirmado pelas parcerias inter-institucionais iniciadas com Instituições da França, da Espanha e da Argentina.

Curso de Doutorado

Esse quadro permitiu que, em 2002, fosse aprovado o nível de doutorado e implementadas as condições para seu funcionamento regular em 2003. A primeira turma de doutorado do PPGL ingressou, pois, em 2003, através de edital extraordinário de seleção aberto tão logo foi concluído o processo de aprovação do curso pela CAPES. No final do mesmo ano, já ocorreu a primeira seleção regular para este novo nível, oportunidade em que, por outro lado, já se pode verificar os primeiros resultados do funcionamento do doutorado com a ampliação de intercâmbios: dos alunos que cumpriram créditos no primeiro ano, um encaminhou-se para a UNICAMP e outro para a Universidade do Porto, na modalidade de doutorado-sanduíche.

As ações do convênio com a UNICAMP, modalidade PROCAD-CAPES, por outro lado, ampliaram a vocação regional de nossas atividades. Ademais, a essa parceria, afora o inegável aporte de qualificação, representou outro olhar sobre as peculiaridades locais e regionais. Além disso, o convênio registrou, durante sua vigência (2001-2005), um significativo conjunto de ações, que resultaram em ganhos significativos para o PPGL. Durante os 4 anos, houve o doutoramento pleno de 3 professores da UFSM. 19 alunos de mestrado e doutorado foram beneficiados com missões de estudo em Campinas. 11 foram contemplados com bolsas-sanduíche PROCAD e 8 com

bolsas CAPES-UFSM.

A criação do nível de doutorado contemplou a integração dos diferentes níveis – graduação, mestrado e doutorado - e favoreceu a flexibilidade para inserção nas áreas de humanidades, atendendo à crescente demanda da região abrangida pela UFSM. As universidades da região foram integradas ao processo de expansão da pós-graduação em Letras da UFSM, tendo se comprometido com um plano de titulação de seus docentes, de modo a liberá-los para cursar o Programa e para participar de atividades de pesquisa (no caso dos doutores). O caráter regional do Programa favorece a integração de docentes desses cursos, tanto na condição de alunos como na condição de pesquisadores (caso dos doutores), integração que supõe a participação desses pesquisadores em grupos e projetos já implementados na UFSM.

Constata-se a afirmação do nível de doutorado, cujo corpo discente foi formado significativamente por docentes de outras IES próximas a Santa Maria, confirmando proposta do projeto de criação do curso. Também se pode constatar a tendência à estabilidade do corpo docente, que vem se dedicando regularmente às atividades de docência, pesquisa e orientação. Portanto, foi atingido o objetivo de afirmação de uma política de pesquisa na área, tanto na instituição como na área de influência da UFSM.

Integração regional fica explícita tanto pela circulação dos professores pelas instituições da região, seja como pareceristas, conferencistas, consultores, como também pela presença de professores de instituições próximas em seminários, encontros de pesquisa e congêneres promovidos pelos grupos de pesquisa, laboratórios e pelo Programa.

Também se percebe o incremento da circulação nacional e internacional dos docentes, tanto na realização de trabalhos conjuntos como em convites para bancas, apresentação de trabalho em mesas redondas, seminários, conferências, etc.

Quadro atual:

A história do PPGL é marcada pelo comprometimento com a qualidade da pesquisa e do ensino. A consolidação como um Programa de qualidade vem sendo construída e reconhecida ao longo de sua história. A construção a partir do comprometimento do corpo docente e das coordenações que se alternaram ao longo de sua história.

Atualmente, o nosso Programa apresenta uma unidade na pesquisa e no ensino, com a adequação das disciplinas, projetos e produção científica docente e discente coerente com as Linhas de Pesquisa das duas Áreas de Concentração: Estudos Literários e Estudos Linguísticos.

Apresenta um conjunto de Políticas que orientam as ações docentes, discentes e administrativas: Política de Credenciamento e recredenciamento (M e D) de docentes; Política de acompanhamento de novos credenciamentos; Política de Concessão e Manutenção de bolsas; Política de distribuição e aplicação dos recursos financeiros entre as linhas de pesquisa (baseada na produção e orientação); Critérios para passagem direta do mestrado ao doutorado. Todos esses documentos estão disponíveis para consulta na página do PPGL.

Da mesma forma, o PPGL conta com um corpo docente maduro e experiente em orientação de mestrado e ampliando no nível de doutorado. Outro ponto importante é alto índice de docentes com Pós-doutoramento (quase 50%) em instituições de renome nacionais e internacionais. Além da efetivação dos convênios, acordos e parcerias com pesquisadores, laboratórios de instituições

nacionais e internacionais. Esses aspectos possibilitam a produção conjunta e o constante intercâmbio docente e discente entre essas instituições e nosso Programa, abrindo a possibilidade da internacionalização.

Quanto ao corpo discente, o perfil foi sendo alterado ao longo de sua história, uma vez que, inicialmente era local, depois regional e, hoje, nacional e internacional (AUGM, Grupo de Coimbra ou seleção). Desde a criação do doutorado, temos um fluxo contínuo de bolsa PDSE. Esses fatores geraram qualificação na produção discente, através de Teses e Dissertações premiadas ao longo dos anos e publicação em periódicos qualificados. Tudo isso se confirma pelo destino dos nossos egressos (250 mestres e 39 doutores), muitos atuando como docentes em IFES, EFET ou realizando pós-doc no Brasil ou fora do país. Nos últimos cinco anos, tivemos a consolidação da presença Pós-doutorandos sob a supervisão de docentes do PPGL.

No triênio 2010-2012, o tempo médio de titulação do doutorado foi de 41,7 meses e o tempo médio de titulação do mestrado foi de 23,71 meses.

Todos esses pontos possibilitaram o reconhecimento da qualidade do nosso Programa, que foi avaliado com o Conceito 5 na última avaliação da Capes.

ÁREA: ENSINO



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Histórico

O Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, oficializado em 2005 pela CAPES, foi criado a partir do trabalho conjunto entre professores do Departamento de Bioquímica (Instituto de Biociências/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul), da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS), da Educação Química (Instituto de Química/UFRGS), da Faculdade de Educação (Fundação Universidade Federal de Rio Grande – FURG) e do Instituto de Química (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM).

Porém, a tradição de dedicação do Departamento de Bioquímica/UFRGS à Educação em Ciências é bem mais antiga. A interlocução com o Departamento de Bioquímica Médica (Instituto de Ciências Biomédicas/UFRJ), que, desde 1985, através da equipe do Prof. Leopoldo de Meis vem oferecendo atividades voltadas à formação de pessoal em Educação em Ciências – levou o Programa de Pós-Graduação em Bioquímica (UFRGS) a criar, em 1993, a Linha de Pesquisas “Estudos em Educação em Ciências”. Em 1994, preocupados com a Educação em Ciências, os coordenadores da Linha de Pesquisa passaram a estabelecer relações com professores da Faculdade de Educação (UFRGS). Em 1995, estas relações se ampliaram, passando também a abarcar o Prof. José C. Del Pino, do Instituto de Química (UFRGS).

Desde 1996, além das pesquisas acadêmicas, os integrantes da Linha passaram a oferecer cursos de formação para professores e alunos do Ensino Médio da Rede Pública. Inicialmente, financiados pelo Programa de Apoio ao Melhoramento do Ensino de Ciências no 2º Grau/PROCIÊNCIAS/CAPES/FAPERGS (edições de 1996 e 1997), posteriormente, financiados pela Fundação VITAE (2002 a 2005) e, atualmente, promovidos pela CAPES/FINEP e em

cooperação com professores da FURG e UFSM.

A bem-sucedida trajetória de pesquisas e publicações da Linha de Pesquisas “Estudos em Educação em Ciências”, levou o Prof. Diogo O. G. de Souza a organizar e encaminhar a documentação para a criação e abertura do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGQVS). O Curso da UFRGS com um corpo docente da UFRGS, FURG e UFSM, foi aprovado pela Capes em 12 de novembro de 2004, em nível de Mestrado, iniciando suas atividades em 2005/1.

No final de 2008, passou a funcionar como um PPG em Associação Ampla entre UFRGS/FURG/UFSM, oferecendo a formação em nível de Mestrado e Doutorado, sendo que cada uma delas ficou responsável pelo oferecimento de vaga e pela seleção dos candidatos, com avaliação pela CAPES,

Hoje a associação ampla é considerada um sucesso e temos expectativas de ampliação com novas Instituições de Ensino Superior.

O PPGQVS recebeu nota 5 no último triênio, mostrando sua evolução. Em 2011, o Programa realizou uma seleção para qualificação dos técnicos e avaliadores do CNPq e, na sequência, da CAPES, dentro da perspectiva de formar mestres e doutores, sem que os alunos se ausentassem das sedes. Docentes do Programa ministraram disciplinas em Brasília e vem realizando as orientações por EAD. Em 2013, realizou-se outra seleção para mestrado e doutorado em Petrolina, PE, de candidatos majoritariamente docentes de autarquias do estado de Pernambuco.