

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

FRANCISCO CENILDO DA COSTA FILHO

**INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO
DO TRABALHO DOS DOCENTES PESQUISADORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CURITIBA

2021

FRANCISCO CENILDO DA COSTA FILHO

INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO DO TRABALHO DOS DOCENTES PESQUISADORES

Internationalization of postgraduate programs in Administration in Brazil in the context of the work of research professors

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Administração, no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Prof^ª. Dra. Giovanna Pezarico

CURITIBA

2021



[Atribuição – Uso não Comercial](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Atribuição - Uso Não Comercial (BY-NC) - Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



FRANCISCO CENILDO DA COSTA FILHO

**INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL
NO CONTEXTO DO TRABALHO DOS DOCENTES PESQUISADORES**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Organizações E Tecnologia.

Data de aprovação: 27 de Setembro de 2021

Prof.a Giovanna Pezarico, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Andrea Poletto Oltramari, Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs)

Prof Leonardo Tonon, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 27/09/2021.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Cenildo (*in memorian*) e Conceição, porque nunca pouparam esforços para me proporcionar oportunidades, especialmente de estudos. Vocês são a base na qual encontro inspiração de vida, caráter, força e virtudes. Amo vocês!

À minha família, meus tios, primos e aos meus irmãos Elson, Marília e Mirele. Quando estamos juntos me dou conta de que sempre foi assim e que sempre será. Que orgulho tenho de vocês!

Aos meus amigos, especialmente às queridas Keila Pereira, Karen Sturzenegger e Herminda Hashimoto. Vocês sempre acreditando em mim, se aventurando no inusitado, me empurraram para voar, alçar voos que eu não ousava imaginar. A coragem para a docência no ensino superior e o apoio para buscar o mestrado eu devo muito a vocês.

Aos meus alunos e colegas da docência, por acreditarem na educação.

Aos professores do PPGA da UTFPR, por nos conduzir nessa trajetória da vida acadêmica, por irem à frente, mostrando que é possível, pelo amor manifesto ao conhecimento e pelo trabalho tão fecundo da pesquisa acadêmica.

À minha querida orientadora Prof^a Giovanna Pezarico, companheira nessa jornada, por me encorajar sempre e por caminhar comigo na construção desse projeto. Foram tantas as dificuldades e percursos dolorosos, mas o seu olhar estava sempre no horizonte. Você é uma mulher doce e de olhar único, que não me deixou desacreditar em nenhum instante.

Eu tinha certeza de que não sabia fazer pesquisa e ainda tenho, mas sou imensamente grato a Deus por cada um desses presentes que recebi para a vida. Cada um me faz perceber que não existe dor, nem limite, mas apenas a certeza de que posso ir além.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Paulo Freire

RESUMO

COSTA FILHO, Francisco Cenildo da. **Internacionalização dos programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil no contexto do trabalho dos docentes pesquisadores**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

O objetivo do presente estudo é analisar a internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil no contexto do trabalho dos docentes pesquisadores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, analisando-se os Programas com conceitos 6 e 7 da CAPES, no recorte temporal do Quadriênio 2017-2020, assim avaliados por demonstrarem indicadores de uma consolidada inserção internacional. A população pesquisada pertence a um mesmo grupo, sendo privilegiados os coordenadores e docentes pesquisadores em programas de forte inserção internacional, aos quais foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. Desse modo, foi realizada uma investigação do tipo bibliográfica, documental e de campo, permitindo uma triangulação das diferentes fontes, a fim de assegurar maior validade e confiabilidade aos resultados. A análise de conteúdo qualitativa foi a técnica de análise escolhida para o tratamento dos materiais pesquisados. As ações presentes nas Propostas dos Programas de Pós-Graduação em Administração, notas 6 e 7 da CAPES revelam o papel de forte protagonismo do docente pesquisador nesse processo de internacionalização. O estudo revelou que a política institucional de internacionalização é para alguns programas a origem da sua configuração internacional, para outros é o nutriente que o consolida nesse processo e para todos eles, se manifesta como indispensável para a manutenção no patamar de PPG de excelência no Brasil. O processo de internacionalização, entretanto, tem forte concentração no docente pesquisador. São as suas iniciativas individuais, especialmente as redes de relacionamento por eles construídas que consolidam as oportunidades de participação em pesquisas com parceiros internacionais. Desse modo, a dinâmica desse processo traz ao docente a responsabilidade de internacionalizar os programas no qual atua e é ainda onerado da responsabilidade de financiar algumas das iniciativas próprias desse processo. O imperativo da internacionalização enseja algumas exigências ao docente pesquisador brasileiro como a da mobilidade e a necessidade de participação em eventos internacionais, com impactos no contexto de vida pessoal e profissional dos docentes. Fica patente, portanto, na fala dos pesquisadores, que o fenômeno da internacionalização é reprodutor da racionalidade de hegemonia do conhecimento produzido pelo Norte Global, na qual se definem zonas limítrofes para o trabalho intelectual, segundo as relações de poder que são estabelecidas no contexto de disputa por inserção nessa fronteira.

Palavras-chave: Internacionalização; Pós-Graduação; Trabalho docente; Redes de pesquisa; Produção de conhecimento.

ABSTRACT

COSTA FILHO, Francisco Cenildo da. **Internationalization of postgraduate programs in Administration in Brazil in the context of the work of research professors**. Dissertation (Masters in Administration) - Federal University of Technology – Parana. Curitiba, 2021.

The aim of this study is to analyze the internationalization of Postgraduate Programs in Administration in Brazil in the context of the work of research professors. This is a research with a qualitative approach, analyzing the Programs with concepts 6 and 7 of CAPES, in the time frame of the 2017-2020 Quadrennium, thus evaluated for demonstrating indicators of a consolidated international insertion. The researched population belongs to the same group, with coordinators and research professors being privileged in programs with strong international insertion, to which semi-structured interviews were applied. Thus, a bibliographic, documentary and field investigation was carried out, allowing for a triangulation of different sources, in order to ensure greater validity and reliability of the results. Qualitative content analysis was the chosen analysis technique for the treatment of the researched materials. The actions present in the Proposals of Postgraduate Programs in Administration, grades 6 and 7 of CAPES reveal the strong role of the researcher professor in this internationalization process. The study revealed that the institutional policy of internationalization is for some programs the origin of their international configuration, for others it is the nutrient that consolidates them in this process and for all of them, it is essential for maintaining the level of PPG excellence in Brazil . The internationalization process, however, has a strong concentration on the researcher professor. It is their individual initiatives, especially the relationship networks they have built, that consolidate opportunities to participate in research with international partners. Thus, the dynamics of this process makes the professor responsible for internationalizing the programs in which he works and is also burdened with the responsibility to finance some of the initiatives inherent in this process. The imperative of internationalization entails certain requirements for Brazilian research professors, such as mobility and the need to participate in international events, with impacts on the context of the professors' personal and professional lives. It is clear, therefore, in the researchers' speech, that the phenomenon of internationalization reproduces the rationality of hegemony of knowledge produced by the Global North, in which boundary zones are defined for intellectual work, according to the power relations that are established in the context of dispute for insertion on that border.

Keywords: Internationalization; Graduate Studies; Teaching work; Research Networks; Knowledge production.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Crescimento do número de PPGs em funcionamento na área.....	32
Gráfico 2. Número de artigos de autores brasileiros na base Scopus na área <i>Business, Management and Accounting</i>	33
Gráfico 3: Orçamento CAPES para bolsas de pós-graduação em 10 anos.....	48
Gráfico 4. Orçamentos e número de Bolsas de pós-graduação.....	48
Gráfico 5. Número de Bolsas de pós-graduação no Exterior.....	49
Gráfico 6. Número de bolsas de estudo no exterior na área de Ciências Sociais Aplicadas.....	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Número de Bolsas de pós-graduação da CAPES concedidas no Brasil em 2019.....	55
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Internacionalização conforme PNPG 2011-2020 e PNE 2014-2024.....	60
Quadro 2. Ações Estratégicas para a Internacionalização.....	65
Quadro 3. Ações estratégicas relacionadas à internacionalização e suas contribuições à instituição.....	67
Quadro 4. Cursos de Pós-Graduação em Administração avaliados com conceito 6 e 7.....	79
Quadro 5. Sustentação teórica em torno das categorias analíticas.....	82
Quadro 6. Relação de entrevistados por Programa com notas 6 e 7.....	85
Quadro 7. Quadro-síntese das fases da pesquisa.....	86
Quadro 8. Ações e estratégias de internacionalização dos Programas Nota 6 e 7 (2019)	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos PPGs por Níveis.....	30
Tabela 2. Comparação do crescimento no número de cursos nas últimas avaliações periódicas.....	31
Tabela 3. Distinção do número de programas de Pós-Graduação entre Administração e Turismo.....	32
Tabela 4. Posição do Brasil na base Scopus em <i>Business, Management and Accounting</i> pelo critério número de documentos.....	34
Tabela 5. Distribuição dos PPG's por nota de avaliação e região geográfica.....	37

LISTA DE SIGLAS

IES	Instituição de Ensino Superior
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
PG	Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	21
1.2.1	Objetivo geral.....	21
1.2.2	Objetivos específicos.....	21
1.3	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	21
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	23
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1	ALGUMAS CARACTERIZAÇÕES SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	28
2.1.1	Programas de Pós-Graduação em Administração.....	31
2.2	POLÍTICAS ORIENTADORAS DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: PARA COMPREENDER AS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE.....	34
2.2.1	Internacionalização como quesito de excelência: argumentos para reflexão.....	40
2.2.2	O PNPG e o redimensionamento da avaliação: rumo à inserção internacional.....	50
2.2.3	A internacionalização no Plano Nacional de Educação (2014-2024)	57
2.3	NOVOS REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO E A PERSPECTIVA DE IMPACTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO: TAMBÉM IMPACTOS PARA O TRABALHO?.....	61
2.3.1	Os Documentos de Área de referência do ano de 2016.....	63
2.3.2	Perspectivas de internacionalização no Documento de Área 2019.....	66
2.4	TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA COMPREENDER O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO.....	69
2.5.	TRABALHO DOCENTE E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	73
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	78
3.1	LOCUS E OBJETO DE PESQUISA.....	78
3.2	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	80

3.3	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	81
3.3.1	Limites da coleta de dados.....	82
3.4	ESTRUTURA E ETAPAS DE ANÁLISE.....	83
4	ANÁLISE DE RESULTADOS	87
4.1	INTERNACIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	89
4.2	INTERNACIONALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A.....	123
	APÊNDICE B.....	125
	APÊNDICE C.....	127

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática a internacionalização da Educação Superior no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil e as implicações no contexto do trabalho dos docentes pesquisadores. O tema da internacionalização do Ensino Superior ganha destaque no contexto das Universidades, a partir do fenômeno da globalização econômica. De acordo com Altbach (2009), a globalização relaciona-se com a economia da educação, com a compra e venda de instituições de ensino, bem como, com a comercialização de serviços relacionados à pesquisa. Por sua vez, a internacionalização está relacionada com a cooperação, com o intercâmbio de alunos e professores, além de outras ações que envolvem uma instituição de ensino, que visam contribuir para a melhoria de qualidade da educação, para a formação de profissionais conectados com o mercado globalizado e ampliação das redes e plataformas de pesquisa. Assim, é possível compreender, a partir das análises de De Wit (2013) que a internacionalização traduz uma variedade de políticas e programas que universidades e governos implementam para responder à globalização e as decorrências para a produção do conhecimento científico.

Assim, a emergência dos processos de internacionalização e sua inserção na agenda de forma vigorosa a partir dos anos de 1990, capitaneia uma série de movimentos que conduzirão as políticas de governo e ações institucionais num alinhamento para o atendimento das demandas de mercado. Essa perspectiva está inserida num contexto no qual o conhecimento é alçado à condição de capital e a educação é ressignificada, em certos segmentos, de um direito para um serviço. Uma vez que o fator econômico adquire cada vez mais centralidade em todos os países envolvidos na teia da globalização, identifica-se que as transformações da educação superior que estão em curso estão também fortemente marcadas pelo valor e pela ideologia do mercado (DIAS SOBRINHO, 2006).

Nesse contexto, no que tange às pesquisas acadêmicas, a internacionalização se desdobra em estudos que passam a abordar assuntos com alcance cada vez mais global, e não mais apenas local. A complexidade assumida pela produção de conhecimento repercute para a necessidade de estabelecer acordos de cooperação internacional, redes de pesquisa e produção intelectual em

periódicos qualificados de reconhecimento internacional, alterando a agenda de pesquisa, a natureza, a intensidade e o alcance do conhecimento produzido.

Da mesma maneira, a internacionalização adentra ao espaço da política pública da educação superior, não apenas no contexto da produção do conhecimento, mas também engendradora numa economia do conhecimento como capital – capitalismo acadêmico que repercute para as organizações – universidades, instituições e instalações de pesquisa – públicas ou privadas. Forjam-se novos modelos de universidades, seja orientada para a pesquisa, seja para a formação de profissionais capacitados para as novas demandas do trabalho, modelos conduzidos pela economia global, “cujo conhecimento produzido busca a comercialização de serviços, processos e produtos de alta tecnologia, tem uma concepção que vem influenciando a maioria das universidades no mundo todo, num contexto de divisão acadêmica do trabalho” (SILVA JUNIOR, 2017, p. 123).

Tal cenário precisa ser compreendido a partir de intencionalidades estratégicas engendradas às relações de poder que implicam fortemente nas organizações, e também nas organizações de ensino, repercutindo para processos alinhados ao contexto do modo de produção vigente, mas também das demandas relacionadas à produção do conhecimento científico frente às demandas contemporâneas.

A internacionalização também perpassa pela concepção de processo de aprimoramento e de qualidade de ensino, de busca de excelência, repercutindo para além do tripé ensino, pesquisa e extensão, mas que insere no bojo o relevante papel da gestão nesse contexto (MATTOS, 2018). Na perspectiva da formulação de políticas, a internacionalização do ensino superior desempenha um papel importante na construção de estratégias de avaliação, produzindo impactos de natureza diversa, na concepção e organização das instituições e dos sistemas educativos, bem como, do trabalho docente. “Além de apresentar um valor didático-pedagógico, a avaliação da educação é também uma política pública e assim deve ser tratada” (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 170). No âmbito da avaliação da pós-graduação no Brasil, a CAPES tem traçado diretrizes e estratégias de avaliação com vistas à consolidação de um novo padrão de inserção internacional no país.

As implicações podem ser percebidas a partir de múltiplas dimensões – mobilidade, flexibilidade curricular nos processos formação, estratégias e ações das instituições de ensino superior com essa finalidade, processo de gestão da

internacionalização, acolhimento e acompanhamento estudantil, novas formas de organização do trabalho, repercussões para a avaliação, impactos decorrentes no contexto local e global da pesquisa. Comumente interpretada como a soma destas atividades fragmentadas, a internacionalização do ensino atualmente é compreendida como um processo, detentora de conceitos abrangentes, e que engloba todas estas ações (KNIGHT; DE WIT, 1997).

Assim, a internacionalização se desenvolve no contexto das IES-Instituições de Ensino Superior, mas os estudos (MARRARA, 2007; MOROSINI 2011; DUARTE e CASTRO, 2012) tem apontado de forma sistemática o papel crucial dos docentes pesquisadores como efetivos agentes da internacionalização no bojo das instituições de ensino a partir de movimentos interessados ou estimulados profundamente pelas políticas institucionais o que alterou significativamente o trabalho docente.

Acerca das repercussões no trabalho docente, a internacionalização não é o único mote, mas mais um elemento no trabalho realizado na pós-graduação. A esse respeito, mudanças profundas no campo de trabalho dos pesquisadores vem se estabelecendo nos últimos 25 anos, a partir da mudança dos indicadores de qualidade presentes nas metas do SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação, com implicações, por exemplo, nas configurações de agendas de pesquisas, na abdicação, por parte dos trabalhadores, dos seus interesses de estudo, seu ritmo ou tempo de trabalho. Por outro lado, a internacionalização também ocupa espaço privilegiado para o aprimoramento do conhecimento científico, alterações nas carreiras, bem como expansão da atuação de pesquisadores em grupos ou redes de pesquisas internacionais.

É importante considerar também, em determinada medida, a internacionalização como um elemento de diferenciação entre instituições de ensino. Esses movimentos dialogam com aquilo que Sguissardi e Silva (2009) definem como as novas faces da Educação Superior, concebidas no bojo das Reformas do Estado no contexto contemporâneo, especialmente a partir da década de 1990 no cenário brasileiro, no qual instituições privadas e públicas passam a ser orientadas pela racionalidade da gestão empresarial. Isso significa verificar uma articulação sofisticada entre o ordenamento jurídico e as reformas administrativas, que implicaram de forma intensa no trabalho do docente, pela qual se revelam, dentre outros fatores, as nuances das relações contratuais na esfera pública e

privada, os aspectos da meritocracia presente no processo e a competição no acesso a recursos (bolsas, fomento para pesquisa, participação em editais, progressão funcional e remuneração).

Esta relação do processo de inserção internacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração e as implicações para o trabalho dos docentes pesquisadores é o tema abordado neste estudo.

1.1. SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA

Os Programas de Pós-Graduação no Brasil são responsáveis pela produção do que há de mais substantivo na pesquisa básica e aplicada, oferecem contribuições de referenciais teórico-metodológicos, didático-pedagógicos, para o aprimoramento de conteúdos e de melhorias na qualidade de outros níveis da educação, além de formar quadros qualificados de profissionais que seguem outras carreiras, bem como, de formação de pesquisadores. Por sua importância e relação com a ciência e a sociedade, a pós-graduação é reconhecido como um campo de pesquisa consolidado em várias áreas do conhecimento.

Entretanto, a expansão da pós-graduação *Stricto Sensu* no contexto global e a forte pressão por mudanças que fazem suscitar demandas institucionais para responder às exigências de novas demandas de conhecimentos, tanto para instituições de ensino públicas quanto privadas, tem repercutido também num processo de alinhamento sistemático junto à gestão dessas instituições.

Assim, o campo de estudos sobre a pós-graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas ou da Área de Administração tem se ampliado consideravelmente, não apenas no sentido de aprofundar estudos sobre suas características, mas também sobre aspectos específicos, tal como investimentos, dinâmicas avaliativas, áreas privilegiadas de estudo e da própria internacionalização, a partir de pesquisas que se debruçaram sobre estratégias organizacionais e indicadores, conforme indicam os estudos de Mattos (2018), Chinelato (2014) e Vieira (2014).

Da mesma forma, as investigações acerca do trabalho docente na Educação Superior se constituem em um campo clássico de investigação na área de Educação, Sociologia e Trabalho com antecedentes muito anteriores às dinâmicas contemporâneas dos projetos educativos atuais.

Isso posto, no cenário mais recente, as conjunturas expostas na seção introdutória deste capítulo têm inquietado uma série de pesquisadores, individualmente ou articulados a grupos de pesquisas, a partir do campo da Administração, no aprofundamento de temáticas que têm nas instituições de ensino e na própria universidade, um lócus de investigação privilegiado. Desses estudos decorrem investigações que vão desde análises de processos de formação de profissionais da área, análises sobre a formulação de agendas de pesquisas, meta-análises das produções deste campo de saber, reflexões sobre indicadores da organização e funcionamento da pós-graduação, dentre outros.

Assim, é importante considerar no escopo dos Estudos Organizacionais, que as problematizações entre a universidade como objeto de investigação e a área de pesquisa em Administração têm se constituído como campo fértil nesse processo. Tal movimento tem repercutido para a consolidação de grupos temáticos não apenas frequentes, mas com significativa visibilidade. Exemplo disso é o Grupo de Trabalho intitulado “(Re) Pensando a Universidade Contemporânea”, vinculada à Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais, bem como, o Tema 1, da área de Estudos Organizacionais da ANPAD, denominado “Universidade, Sociedade e Estado na Contemporaneidade”, que trazem como palavras-chaves de interesse a Universidade Pública e Contemporânea, Políticas e a Internacionalização do Ensino Superior, por exemplo (SBEO, 2020; ANPAD, 2020).

A ANPAD ainda em seu Relatório de Gestão 2020 algumas medidas de apoio à internacionalização, ter as quais se destacam: a captação de pesquisadores internacionais como líderes de temas, investimento em recursos para que cada divisão tenha seu palestrante internacional, a chamada de temas que seja feita em inglês e facultativamente em espanhol e o incentivo a criar seções em idioma estrangeiro (inglês e espanhol) (ANPAD, 2020).

Neste sentido, não é sem motivo que tais movimentos têm adquirido maior representatividade, mas são indicativos que assim como no cenário mais ampliado das relações de trabalho, inequivocamente, o campo da educação e do trabalho, percebidos neste estudo de maneira dialógica, tem experienciado profundas e sofisticadas metamorfoses, responsáveis por produzir e reproduzir complexas mudanças no contexto do trabalho docente.

Diante do exposto, a problemática de pesquisa, que se reconhece a partir da perspectiva interdisciplinar, pois tem em seu cerne e no horizonte de suas reflexões

os campos de disputas, interações e interlocuções entre a Educação Superior e a Administração. Entretanto, considerando a necessidade de um recorte teórico-metodológico que permitisse delinear um perímetro que se julgue possível de análise para uma dissertação, de forma a permitir manter coerência entre abrangência e profundidade, o recorte proposto busca estabelecer as relações dialógicas entre esses campos do saber.

Como proposta, a partir das interações entre aquilo que está posto com força na agenda da Educação Superior - a internacionalização - e aquilo que dá sinais claros de emergência como campo necessário de investigação: o trabalho docente na contemporaneidade. Assim, debruçar-se sobre a temática da internacionalização a partir dos Programas de Pós-Graduação em Administração, a princípio, significa num primeiro momento compreender tal aspecto como uma demanda posta na agenda das instituições de ensino, dos programas de pós-graduação e dos docentes pesquisadores, a partir de uma perspectiva discursiva, simbólica e material. Isso significa dizer que a internacionalização fora muitas vezes justificada pela ideia de mobilidade, qualidade, excelência e referência, que adentrou o espaço acadêmico a partir de políticas públicas, planos de desenvolvimento institucional, planos de carreira e requisitos de contratação, avaliação, produção intelectual, promoção e remuneração numa atmosfera por vezes muito claras e por outras, muito nebulosas, de intencionalidades, objetivos e condições para seus alcances.

Desta maneira, surge como inquietação as formas pelas quais a internacionalização da educação repercute em outras dimensões, por exemplo, na formação profissional, na consolidação das redes de pesquisa, na efetiva construção de conhecimento útil a partir das relações locais-globais.

Assim, para além da seara de caráter institucional assumido pela internacionalização da Educação Superior, a inquietação que fora despertada no bojo do presente estudo diz respeito a uma dimensão mais particular, singular, do ser docente pesquisador no contemporâneo. Este interesse é direcionado às dimensões objetivas desse processo (desenvolvimento do trabalho, processos de mobilidade, participação em redes de pesquisa), mas que guardam algumas circunstâncias próprias, tais como a internacionalização e os projetos pessoais, familiares, oportunidades de acesso, anseios e frustrações, ampliação ou cooptação dos interesses de trabalho e pesquisa.

No limiar dessas provocações e a partir da análise dos caminhos atuais da política de internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, expressa nos principais documentos orientadores, pode-se identificar diretrizes e estratégias nas quais os docentes exercem um papel direto, seja pelo seu protagonismo em parcerias individuais nas redes de colaboração internacional, seja pela sua atuação elencada nas ações de internacionalização mais abrangentes.

Dessa forma, com a preocupação de delimitar o tema de interesse, formulou-se a seguinte questão: como os processos de internacionalização, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Administração, têm se desenvolvido no contexto do trabalho dos docentes pesquisadores?

1.2. OBJETIVOS DA PESQUISA

Para responder ao problema de pesquisa proposto, foram estabelecidos os objetivos a seguir:

1.2.1. Objetivo geral

Analisar os processos de internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil no contexto do trabalho dos docentes pesquisadores.

1.2.2. Objetivos específicos

- a) Compreender as concepções de internacionalização da Educação Superior contemporânea e as relações com a pós-graduação brasileira nos aspectos de sua organização.
- b) Caracterizar as diretrizes e orientações da internacionalização da Pós-Graduação em Administração no Brasil.
- c) Identificar os processos da internacionalização desenvolvidos no contexto do trabalho docente, considerando aspectos institucionais e da carreira do docente pesquisador.

1.3. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A literatura sobre internacionalização da educação superior, que tem sido tema de estudos de diversas áreas de conhecimento, aborda diferentes aspectos inerentes ao tema, incluindo as motivações econômicas, políticas, socioculturais e institucionais para se internacionalizar. Para a maioria dos estudiosos (DE WIT, 2004; MALDONADO, 2014; KNIGHT, 2004; ALTBACH, 2001), a Educação Superior está sujeita ao impacto da globalização, tanto quanto os demais setores da sociedade, e esse processo atinge em muitos aspectos o seu desenvolvimento e a transforma de forma profunda.

O sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, imprime progressivamente, desde 1998, a perspectiva da internacionalização como uma dimensão de impacto para todos os programas e define como programas de excelência aqueles que apresentam um grau elevado de indicadores de internacionalização. Nesse contexto, estão envolvidos os aspectos da produção científica em periódicos qualificados, a participação em redes de pesquisa e outras estratégias, que supõem a participação direta dos docentes pesquisadores em redes de cooperação internacional de pesquisas, intercâmbios, missões internacionais dentre outras. Contudo, é importante estabelecer como cautela a perspectiva de que o sistema de pós-graduação no Brasil é heterogêneo, na medida em que há programas jovens em fase de consolidação, geralmente com conceitos iniciais (programas com conceito 3 e 4) e programas consolidados com significativa internacionalização (programas com conceitos 5, 6 e 7). Isso significa dizer que há diversas singularidades entre eles que são importantes no que diz respeito aos contornos do trabalho do docente pesquisador. Assim, para alguns programas são disponibilizadas condições mais favoráveis não apenas ao processo de internacionalização, mas também ao desenvolvimento da pesquisa como um todo.

Ainda sobre o tema, Dias Sobrinho (2006, p. 184), discorre que “o controle tem assumido o lugar e as funções da avaliação, constituindo-se como tecnologia de poder, de fiscalização ou até mesmo intervenção sobre os indivíduos, as instituições e o sistema”. Nessa perspectiva, a avaliação da pós-graduação tem assegurado esse viés de aplicação do controle, implementando processos de qualificação da produção científica dos docentes, justificando o ranqueamento de níveis de excelência dos programas e sustentando os modelos de conformidade desejados para o sistema.

O estudo pretende colaborar para o aprofundamento do tema, alinhado com a proposta do Programa de pós-graduação no qual se desenvolve, cujo objetivo se propõe “analisar os impactos da tecnologia no contexto organizacional, tanto sobre os resultados como sobre os trabalhadores envolvidos nos processos produtivos” (BRASIL, 2017c). Dessa maneira, enseja oferecer uma contribuição para a área de Administração, discutindo os aspectos da internacionalização estabelecidos nas políticas de avaliação da PG e seu papel legitimador de resultados, que se desdobram no trabalho docente, bem como o levantamento de estratégias que tenham sido utilizadas pelos programas e docentes para suas inserções no âmbito da pós-graduação internacionalizada.

Uma análise prévia das ações e estratégias de internacionalização circunscritas nas propostas dos programas de Pós-Graduação em Administração com nota 6 e 7, revela que os docentes, constituem um dos principais mecanismos por meio dos quais os programas de pós-graduação das IES se internacionalizam. O trabalho do docente pesquisador, diante das exigências advindas do processo de internacionalização da educação superior, se coloca nesse estudo como uma possibilidade de investigação que corrobora para a uma discussão analítica e reflexiva acerca das complexidades envolvidas com a dimensão da organização do trabalho docente e as dicotomias estabelecidas no processo.

1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Considerando o tema, o problema de pesquisa e os objetivos orientadores, o presente projeto está estruturado da seguinte forma:

- Introdução: contendo concepções iniciais sobre a temática proposta;
- Referencial teórico: abordando as bases teóricas que sustentarão e orientarão esta pesquisa;
- Metodologia: contemplando todo o percurso da pesquisa que dará fundamentação ao estudo na busca de atingir os objetivos e resultados;
- Análise de Resultados;
- Considerações Finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A definição do processo de internacionalização da Educação Superior supõe levar em consideração a complexidade desse fenômeno e o desenvolvimento desse conceito, na medida em que são reformulados os seus objetivos e intencionalidades. Dessa forma, uma das definições mais consensuais acerca da internacionalização da Educação Superior pela literatura a percebe como o “processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e serviço da instituição” (KNIGHT, 1994, p. 7).

Para uma compreensão mais completa desse processo faz-se necessária uma contextualização histórica das suas nuances, que se confundem com a história da própria universidade, já que, de fato, elas são universais e já “começaram como instituições verdadeiramente internacionais” (ALTBACH, 2001, p. 6, tradução livre).

O surgimento das universidades remonta à Idade Média, na Europa cristianizada, com um currículo centrado na teologia, no direito e na medicina e posteriormente acrescido dos conhecimentos das artes liberais, com a filosofia clássica e moderna, e ainda mais adiante no tempo, daqueles de caráter técnico-científico. As universidades, enquanto verdadeiros organismos de geração de conhecimento, possuem o aspecto internacional intrínseco à sua concepção.

Já no século XIII, as originais instituições de nível pós-secundário, em Paris e Bolonha, possuíam um corpo docente internacional e uma base do conhecimento científico proveniente de diversas partes do mundo, com contribuições de descobertas e avanços nos campos da filosofia, da cultura e da ciência provenientes de povos como os árabes e os gregos (ALTBACH, 2001).

O próprio processo civilizatório da sociedade europeia, que atravessou variados modos de produção e profundas transformações sociais, atribuiu também à educação um pioneirismo histórico, demarcando o desenvolvimento de um conhecimento e de uma visão própria de mundo, assim como a organização de suas instituições, a saber o Estado, as escolas, as igrejas e também as universidades, através do qual estabelece, na idade moderna, uma posição de referência e de centralidade para com os demais povos.

A hegemonia de pensamento e a posição central da Europa de influenciar o mundo política, cultural, econômica e socialmente se manifesta numa perspectiva na qual o modelo eurocêntrico assume o papel de “modelo histórico universal, e os

seus instrumentos de pensamento – razão e experiência – e os seus produtos – ciência e técnica – como o instrumento e o conhecimento” (MAGALHÃES, 2004, p. 38). Com isso, pode-se compreender que o ensino superior de estilo europeu se expandiu para outras partes do mundo, em parte impelido pelo colonialismo, utilizando modelos nacionais europeus e línguas europeias. Bianchetti e Magalhães (2015, p. 228) demonstram que:

O domínio das navegações, do comércio, do tráfego e tudo aquilo que perpassa estas realizações-conquistas, está expresso e subentendido nas relações metrópole-colônia; o desenvolvimento industrial capitaneado por determinados países europeus, continentais ou não, com destaque para Inglaterra, França e Alemanha, tendo no trabalho o fulcro central da dinâmica econômica, da produção de riquezas, são indicações de dois momentos sucessivos da história da Modernidade e Contemporaneidade em que, de fato e de direito a Europa foi o centro.

Durante o período conhecido como Guerra Fria, vale destacar as iniciativas de internacionalização do ensino superior dos Estados Unidos na disputa por posição frente à União Soviética, perante o embate ideológico e as tensões ocasionadas pelo contexto geopolítico. O Programa Fulbright, criado em 1946, desponta como o programa de bolsas de estudos mais visível e bem-sucedido da época - levando milhares de estudantes e professores de todo o mundo para os Estados Unidos, além de enviar americanos para o exterior. Segundo Altbach e De Wit (2015, p. 8, tradução livre):

Muitos programas de parceria acadêmica, financiados pela Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional e outras organizações, vincularam as universidades americanas às de muitos países em desenvolvimento. Essas iniciativas devem ser vistas no contexto das tentativas dos Estados Unidos de se tornar o líder do mundo não comunista em sua Guerra Fria com a União Soviética.

É, portanto, fundamental caracterizar o movimento de internacionalização nesse contexto, em que “a economia converte-se, pois, no principal fator para a epistemologia da nova ciência acadêmica, em face, especialmente, da posição econômica e bélica que os Estados Unidos passaram a ocupar em nível planetário” (SILVA JÚNIOR; KATO, 2018, p. 2018).

Com o ingresso gradativo do mundo na chamada “economia do conhecimento” (BINDÉ, 2007), associado a outras motivações como o enfraquecimento do colonialismo e o desempenho econômico crescente dos EUA e de países asiáticos, a posição eurocêntrica na sua capacidade de impactar o mundo passa a um novo patamar, “deslocando o polo de poder, do domínio do

Velho para o Novo Mundo” (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 228). Tal processo ocorre não apenas no âmbito econômico, mas igualmente no contexto da educação superior.

É do consenso dos estudiosos (De Witt, 2013; Altbach e Teichler, 2015, Knight, 2001) que a internacionalização do ensino superior na contemporaneidade se intensifica a partir da década de 1990 com o processo de globalização da economia, no qual os países são instigados por organismos internacionais a um aumento do acesso ao ensino superior e a uma maior interação entre as instituições de ensino, crescendo dessa forma a colaboração internacional entre grupos de pesquisa e na produção de conhecimento.

A Declaração sobre Educação Superior na Conferência Mundial da UNESCO de 1998 já identificava a dimensão internacional como uma medida de qualidade da educação superior, afirmando que:

A qualidade exige também que a educação superior se caracterize pela sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimento, redes interativas, mobilidade dos professores e estudantes e projetos internacionais de pesquisa, ao mesmo tempo em que leva em conta os valores culturais e as circunstâncias dos países. (UNESCO, 1998, Art. 11, b).

Em 1999, a União Europeia, com a finalidade de ampliar suas condições de competitividade no crescente mercado da educação superior, mobiliza os 29 países signatários do bloco, com o objetivo de criar um Espaço Europeu de Ensino Superior, processo consolidado por meio da Declaração de Bolonha (1999), cujo objetivo era:

[...] elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos de assegurar que o sistema europeu do Ensino Superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica.

A Declaração de Bolonha é um marco na implantação de um sistema de ensino que, ao mesmo tempo, garante a autonomia das competências institucionais e o respeito à diversidade cultural, da língua e dos sistemas de ensino nacionais, também estabelece um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis, homogêneos para os vários países, o que leva ao incentivo à mobilidade dos estudantes, professores e pesquisadores e promove a cooperação entre países do bloco no âmbito da pesquisa e uma maior empregabilidade dos egressos. Contudo,

não se pode dizer que os anseios e pretensões que orientam o Tratado de Bolonha tenha sido efetivo em todos os seus aspectos, tendo em vista que muitos processos de uniformização e equivalências ainda encontram limites. Do mesmo modo, é oportuno mencionar as barreiras ainda estabelecidas, especialmente, no que diz respeito às relações com outros sujeitos, como é o caso da América Latina.

O debate acerca dos efeitos da globalização no ensino superior e da dimensão internacional como uma consequência desse fenômeno tem sido levantado nas últimas décadas. Mas para a maioria dos estudiosos (Van Damme, 2002; Gnanam, 2002; Scott, 1998; Altbach, 2003), a educação superior está sujeita ao impacto da globalização, tanto quanto os demais aspectos da sociedade, e esse processo atinge em muitos aspectos o seu desenvolvimento e a transforma de forma profunda.

O movimento de globalização do sistema acadêmico, portanto, se estrutura em todo o mundo, na medida em que se enfrenta o inevitável cenário de uma economia globalizada. É nesse contexto que Altbach e Teichler (2001, p. 6) afirmam:

O ensino superior está em uma posição favorável para se adaptar às novas circunstâncias. Ele se beneficia de vários elementos que promovem a internacionalização, como:

- um modelo acadêmico comum em todo o mundo que deriva da universidade medieval europeia, com uma ou duas exceções que derivam do modelo de Paris, e essas raízes históricas e estruturais comuns promovem a internacionalização;
- um mercado acadêmico cada vez mais global para estudantes e funcionários;
- o uso do inglês internacionalmente, não apenas para a comunicação de pesquisas, mas para fins de ensino;
- educação a distância e uso da Internet para ensino e pesquisa;
- a tendência das instituições acadêmicas de um país em parceria com instituições de outros países, a criação de campi “offshore” e o *franchising* de programas e diplomas educacionais; e
- a “harmonização” de estruturas de diplomas, cursos, créditos e mecanismos relacionados à avaliação e mensuração do progresso acadêmico.

A projeção mundial da educação superior se consolida a partir de reformas universitárias, financiamentos, implementação de programas, adequação dos processos de gestão e avaliação dos cursos em instituições no mundo inteiro.

Seguindo a mesma tendência das corporações com atuação em nível planetário, as universidades passam à elaboração de políticas e estratégias de internacionalização, diante da crescente demanda de investimentos em pesquisa e desenvolvimento de produtos inovadores com o uso de tecnologia de ponta.

Nesse sentido, o movimento de criação e consolidação dos rankings das universidades de classe mundial, em paralelo ao processo de unificação do ensino superior na Europa, por meio do já mencionado Processo de Bolonha, são dois movimentos que funcionam como marcos históricos que nortearam o processo de expansão do ensino superior para além das fronteiras dos países (RUBIN-OLIVEIRA E WIELEWICKI, 2019).

As universidades, especialmente aquelas conhecidas como universidades de pesquisa, foram as instituições que rapidamente mobilizaram mecanismos e estratégias de internacionalização, levando em conta a necessidade de melhorar o desempenho de docentes e alunos no desenvolvimento de pesquisas de ponta, em busca dos investimentos disponíveis, inseridos no novo regime de competição global. Conforme preconiza o Conselho de Pesquisa dos Estados Unidos: “agora, outras nações reconhecem a importância das universidades de pesquisa de classe mundial e estão rapidamente fortalecendo suas instituições para competir pelos melhores estudantes internacionais e por docentes, recursos e reputação” (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2012, p. 4, tradução livre).

Dessa forma, a internacionalização assume diferentes formatos e modos de operacionalização nos diferentes sistemas de ensino superior, levando em consideração os diversos desafios enfrentados pelas instituições frente à sua capacidade institucional e o contexto social, econômico e político do país. Nesse sentido, pode-se elencar como comuns algumas práticas de internacionalização: a mobilidade internacional de estudantes, estabelecimento de acordos de cooperação com instituições estrangeiras, a inserção de estudantes, pesquisadores e docentes em redes de pesquisa internacionais.

Ante o exposto, a presente sessão auxiliou de modo a compreender no cenário geopolítico o panorama no qual podem ser verificadas as estratégias institucionais e de pesquisadores no sentido de se inserirem nos processos de internacionalização. A sessão seguinte, por sua vez, contribui para compreender alguns movimentos importantes da pós-graduação no caso brasileiro.

2.1. ALGUMAS CARACTERIZAÇÕES SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Os cursos e programas de pós-graduação no Brasil surgem em meados dos anos 1960, no bojo do governo militar, que amplia investimentos na pesquisa

buscando a articulação entre a pós-graduação e ciência e tecnologia voltadas para o desenvolvimento industrial do país.

Os Cursos de pós-graduação integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e constitui uma etapa da estrutura de ensino no âmbito da educação superior, prevista na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, composta de cursos abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação, que podem ser de caráter *stricto sensu* e *lato sensu*.

Este estudo traz como objeto os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que engloba os programas de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado. Martins (2002) afirma que a pós-graduação tem se constituído o instrumento fundamental de modernização do ensino superior no país, pois contribui de forma decisiva para alterar profundamente a sua fisionomia.

O credenciamento de cursos, a avaliação e regulamentação da pós-graduação no Brasil são realizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Criada em 1951 por meio do Decreto nº. 29.741, a CAPES surgiu com o objetivo de fomentar o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior e suas atividades são agrupadas em linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (BRASIL, 2020).

A atuação dos cursos de pós-graduação no Brasil vem contribuindo nos últimos 60 anos para o desenvolvimento científico, econômico e social, por meio da formação de profissionais qualificados e com um impacto relevante na produção científica. Segundo Martins (2002, p. 82), é oportuno mencionar que através pós-graduação brasileira “instalou-se uma competência acadêmica por todo o país e na sua esteira ocorreu também o processo de institucionalização da pesquisa no interior de determinadas universidades”, especialmente públicas.

Conforme a mais recente Avaliação Quadrienal da CAPES (2017), relativa ao período 2013-2016, o país possui 4.175 programas de pós-graduação avaliados em 49 áreas, assim distribuídos por níveis:

Tabela 1. Distribuição dos PPGs por Níveis

Nível do Programa	Total
Doutorado	74
Mestrado	1270
Mestrado Profissional	703
Mestrado/Doutorado	2.128
Total	4.175

Fonte: BRASIL/CAPES, 2017C.

A expansão da pós-graduação *stricto sensu* no âmbito nacional pode ser constatada desde as primeiras estatísticas levantadas sobre o setor. Martins (2002) justifica que o seu êxito em termos de ampliação é resultado de uma estrutura acadêmica planejada para tal fim e que tem maximizado as condições de funcionamento, considerada por estudiosos, porém, para além de suas capacidades. Entretanto, é fato de que a pós-graduação brasileira tem passado por um complexo método de credenciamento dos cursos e da análise criteriosa das suas condições de funcionamento, chegando ao sistema de avaliação que busca detectar e sanar as falhas a tempo de correções. Atualmente, para órgãos internos da CAPES e orientadores da pós-graduação, os processos de creditação e avaliação têm sido responsáveis pelo aprimoramento desta modalidade de ensino no país, com importantes repercussões para o desenvolvimento científico. Para o autor,

A estrutura acadêmica da pós-graduação foi construída a partir de procedimentos bem-definidos. Acoplou-se o ensino à pesquisa, estabeleceu-se um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos. Ao mesmo tempo, criou-se um sistema eficiente de orientação de dissertações e teses. O resultado dessa estrutura acadêmica tem permitido um forte crescimento da produção científica que, em várias áreas do conhecimento, tem possibilitado a renovação de campos específicos do saber e contribuído para a introdução de novas questões para investigação. A pós-graduação, por outro lado, liga a vida acadêmica nacional a centros relevantes da produção científica internacional (MARTINS, 2002, p. 79).

Assim, o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil pode ser percebido através do exame de dados mais recentes, constantes nas últimas avaliações do sistema, também fomentado por políticas públicas que orientaram a expansão da Educação Superior de forma significativa, especialmente no final da década de 1990 e primeira década dos anos 2000 nas últimas décadas. Além disso, alguns fatores parecem justificar tais números: a verticalização de instituições de ensino superior, que se expandem e se consolidam pela pós-graduação, tanto na rede pública

quanto na privada, a existência de políticas públicas com vistas à formação de quadros qualificados e de formação de profissionais em áreas consideradas estratégicas, o interesse de instituições privadas por esse nível de ensino, percebido como um efetivo nicho de mercado a ser explorado no âmbito das exigências de formação crescentes e da busca de diferenciais no mercado de trabalho, além de um aspecto simbólico de valorização da pós-graduação como espaço de referência e diferenciação institucional.

Para Silva Junior e Sguissardi (2018), nas últimas décadas, a Educação Superior tem experienciado aquilo que denominam como a supervalorização da pós-graduação em detrimento da graduação. Tal racionalidade estaria amparada num processo de produtivismo acadêmico no qual as áreas mais valorizadas seriam as de pesquisa, com consequentes dividendos mais valorizados para métricas e resultados organizacionais do que os percebidos no nível da graduação, como produção intelectual em periódicos qualificados, por exemplo.

Tabela 2. Comparação do crescimento no número de cursos nas últimas avaliações periódicas

	2007	2010	2013	2017
Programas	2.256	2.718	3.337	4.175
Cursos				
<i>Mestrado</i>	2.061	2.436	2.893	3.398
<i>Doutorado</i>	1.177	1.420	1.792	2.202
<i>Mestrado Profissional</i>	156	243	397	703
Total de cursos	3.394	4.099	5.082	6.303

Fonte: BRASIL/CAPEES, 2017c, p. 2.

A Tabela 2 demonstra que o crescimento exponencial no número de programas e cursos, nas últimas avaliações da CAPES, acentua o fortalecimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

2.1.1. Programas de Pós-Graduação em Administração

Os Programas de Pós-Graduação em Administração estão inseridos na área 27 da CAPES, denominada Área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo e em 2020 abrigava 190 programas de pós-graduação,

distribuídos em 111 cursos de mestrado acadêmico, 68 de doutorado acadêmico, 77 mestrados e 6 doutorados na modalidade profissional, presentes nas suas quatro subáreas.

Tabela 3. Distinção do número de Programas de Pós-Graduação entre Administração e Turismo

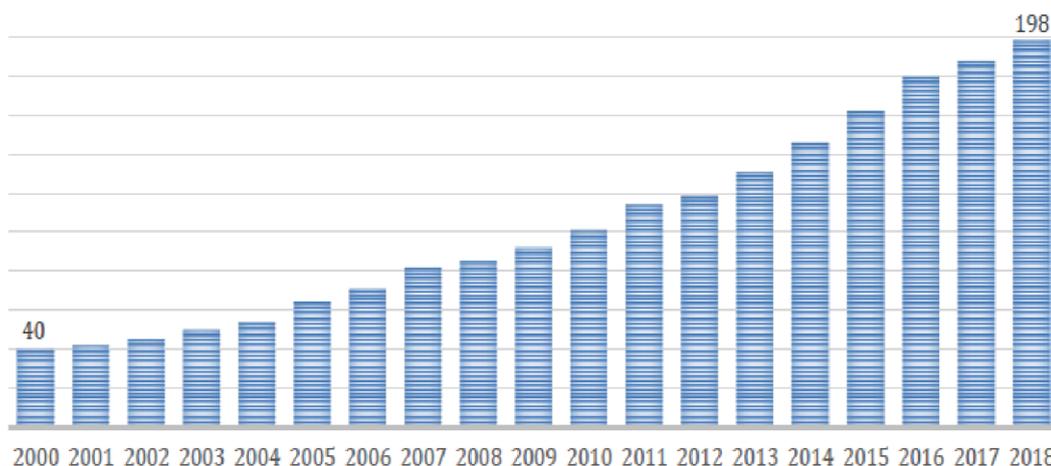
Nome	Total de Programas de Pós-Graduação						
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Administração	179	42	2	68	0	61	6
Turismo	11	3	0	3	0	5	0
	190	45	2	71	0	66	6

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da Plataforma Sucupira, 2021.

Os Programas especificamente da área de Administração totalizam 179, entre Administração Pública e de Empresas.

A tendência de crescimento no número de programas da Área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo acompanha a tendência de crescimento ao longo da última década, passando de 101 programas, em 2010, para 196 em 2019, segundo dados do Documento de área 2019.

Gráfico 1. Crescimento do número de PPGs em funcionamento na área (2000-2018)



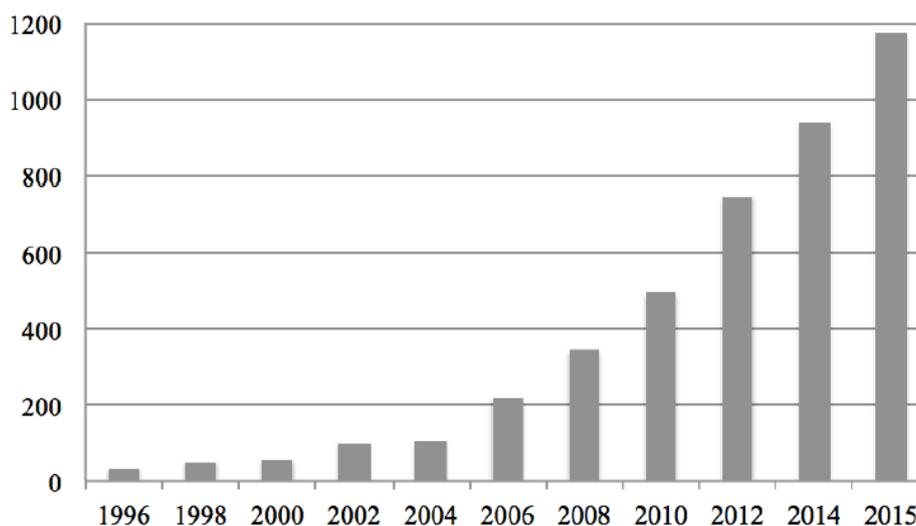
Fonte: CAPES/MEC, 2019, p. 2.

Ao elaborar sua apreciação acerca dos PPGs da área de Administração, a CAPES destaca que o crescimento quantitativo dos programas enseja ainda um

acompanhamento em vistas de um desenvolvimento qualitativo da área. “Trata-se de estimular a clareza de propósito e de compromissos do Programa vinculados à qualidade da formação, geração de conhecimento e de articulação com a sociedade”, detalha o Documento de Área 2019 (BRASIL, 2019, p. 4).

No que se refere ao crescimento da produção bibliográfica qualificada atribuída à área de Administração, os Documentos de Área têm destacado um significativo aumento na publicação de artigos de autores brasileiros como, por exemplo, o que demonstra em um levantamento da base Scopus com dados dos últimos ciclos de avaliação. O Gráfico 2 expõe o crescimento do número de publicações em periódicos da área, uma medida qualitativa que tem se demonstrado de grande relevância para a consolidação da expansão do sistema.

Gráfico 2. Número de artigos de autores brasileiros na base Scopus na área *Business, Management and Accounting*



Fonte: CAPES/MEC, 2017, p. 5.

O crescimento do número de artigos de autores brasileiros contribuiu de forma significativa para que a posição do Brasil na base Scopus, em publicações dos temas *Business, Management and Accounting*, melhorasse substancialmente ao longo dos últimos 17 anos, passando da posição 30ª em 1998 para a 12ª em 2015 (conforme Tabela 3). Tal movimento traz como inquietação, as análises decorrentes dos impactos da internacionalização para esses indicadores, por exemplo.

Tabela 4. Posição do Brasil na base Scopus em *Business, Management and Accounting* pelo critério número de documentos

Ano	Posição mundial
1998	30
2000	32
2002	27
2004	30
2006	25
2008	21
2010	20
2012	17
2014	14
2015	12

Fonte: BRASIL/CAPEL, 2017 p. 5.

As considerações acerca do estado da arte da Área de Administração e suas tendências para o próximo quadriênio, principalmente no que tange à necessidade de consolidação dos programas em termos qualitativos, são os principais motes das orientações da CAPES aos PPGs da área. Nessa perspectiva, alguns elementos serão analisados por esse estudo a partir desse diagnóstico, dentre eles as transformações nos critérios de avaliação, bem como as suas políticas orientadoras no que concerne a internacionalização como quesito privilegiado neste contexto.

2.2. POLÍTICAS ORIENTADORAS DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: PARA COMPREENDER AS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

A busca da excelência e a garantia de padrões de qualidade são preocupações sempre revisitadas pelos instrumentos legais destinados a disciplinar os sistemas educativos. É nesse sentido que a avaliação da pós-graduação se consolida no país como forma de mensuração orientada por perspectivas de excelência no ensino, ao mesmo tempo que explicitam os contextos que produzem também a não-qualidade. As sucessivas reformas da educação apontam evidências da constante busca por instrumentos que possam indicar um caminho a ser seguido

e que servem de diagnóstico para a implementação de políticas públicas, orientadoras de programas que visam o enfrentamento da problemática. No sentido de aclarar o papel da avaliação, influenciada pelos contextos de diversos aspectos na concepção e na organização das instituições e dos sistemas educativos, Dias Sobrinho aponta que

a avaliação opera como eixo das configurações desenhadas para os sistemas e as instituições de educação superior, no quadro mais amplo das transformações econômicas, sociais, culturais e políticas. É preciso reconhecer que, além de apresentar um valor didático-pedagógico, a avaliação da educação é também uma política pública e assim deve ser tratada (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 170).

Sendo uma das atribuições da CAPES a avaliação da pós-graduação no Brasil, os primeiros esforços nesse sentido foram implementados em vista de promover a implantação de cursos de pós-graduação, especialmente os *stricto sensu*, integrados à pesquisa e com a finalidade de capacitar os docentes da educação superior e assegurar um quadro de professores com formação adequada para os cursos de graduação.

Em 1976, a CAPES implantou um sistema de avaliação da pós-graduação, por meio de comissões e da avaliação por pares, com o objetivo de conduzir a formação de professores universitários, o desenvolvimento da pesquisa e o treinamento eficaz de técnicos e pesquisadores de alto nível. Segundo Thiago e Andreotti, esse formato se consolidou

ao redor de um modelo que adota dois fundamentos: o foco na qualidade, ou seja, no mérito aferido nas propostas de cursos novos e nos relatórios do Coleta apresentado pelos programas de pós-graduação em funcionamento e o foco na participação da própria comunidade acadêmico-científica na aferição desse mérito, ou seja, a opção por *peer review* enquanto eixo condutor do processo avaliativo. (THIAGO; ANDREOTTI, 2018, p. 114).

A partir da década de 1980, a questão da avaliação tornou-se o foco das políticas de pós-graduação no Brasil. Nesse período, ocorre a consolidação sistemática desse processo, “com a progressiva informatização e aprimoramento dos formulários de coleta de dados que visavam à geração de indicadores objetivos da relação custo/eficiência e a quantificação dos produtos obtidos” (HOSTINS, 2006, p. 47).

Fávero (1996, p.10) aponta algumas críticas já naquela época acerca do sistema de avaliação vigente, no qual ocorria “o predomínio dos indicadores

quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; a classificação hierárquica; a constituição de um único padrão de universidade e de pós-graduação; e a penalização dos já penalizados”.

Nesse sentido, as ações de avaliação desse primeiro formato se demonstraram, no decorrer do tempo, pouco eficientes diante dos novos desafios que se apresentavam. Nas palavras de Abílio Afonso Baeta Neves, Presidente da CAPES entre 1995 e 2002, havia o “reconhecimento claro que a avaliação não discriminava mais a excelência” (BRASIL, 2002, p. 6), pois ela funcionava como um sistema único, cujos indicadores de qualidade foram se tornando insuficientes, sendo necessária uma avaliação que considerasse as particularidades das áreas de conhecimento.

Sendo assim, em 1998 passou a vigorar o modelo de avaliação adotado pela CAPES até os dias de hoje, cuja mensuração da qualidade dos programas ocorre através de avaliações quadrienais e monitoramento anual. A proposição de mudanças na sistemática de avaliação da pós-graduação havia sido lançada no ano de 1996, com a introdução de um “novo paradigma de referência” (BRASIL, 2002, p. 10), buscando uma mudança substancial no papel da avaliação, que passaria a introduzir indicadores que contribuíssem com a diferenciação qualitativa dos cursos. Desde então é essa a sistemática de avaliação da pós-graduação em vigor.

O sistema atual de avaliação abrange dois processos: a avaliação dos programas já existentes e a avaliação das propostas de novos cursos. Todo o modelo avaliativo é desenvolvido com base em instrumentos de coleta e mecanismos de mensuração, que “permitem uma coerência e uma comparabilidade dos resultados da avaliação de propostas de cursos novos e de mestrados e doutorados em funcionamento ao longo das últimas quatro décadas” (THIAGO; ANDREOTTI, 2018, p. 114).

Segundo Furtado (2014, p. 18):

A avaliação anual tem por objetivo o estabelecimento de um diálogo entre a Capes e a instituição promotora do curso de mestrado e doutorado, com vistas a orientar sua atuação, a fim de que possa elevar a qualidade e superar eventuais problemas.

Os resultados da avaliação quadrienal, ainda segundo Furtado, “além de indicarem a qualidade do desempenho e a posição de cada programa em sua área,

servem de referência para as decisões dos órgãos governamentais quanto aos investimentos em pesquisa e pós-graduação” (2014, p. 18).

O processo avaliativo atual resulta em um sistema de notas aos programas e atribui um conceito que pode ser 7 (sete) a nota máxima, para programas que possuem mestrado e doutorado, e 5 (cinco) para os programas que possuem apenas o mestrado. De acordo com os resultados obtidos na Avaliação Quadrienal 2017, os programas de pós-graduação brasileiros estão distribuídos conforme demonstrado abaixo

Tabela 5. Distribuição dos PPG's por nota de avaliação e região geográfica

Notas								
Região	1	2	3	4	5	6	7	Total
Centro-Oeste		10	127	137	46	14	6	340
Nordeste	2	22	368	309	109	28	9	847
Norte	3	9	113	77	20	5		227
Sudeste	3	37	460	656	400	178	138	1872
Sul		12	265	318	190	73	31	889
Total	8	90	1333	1497	765	298	187	4175

Fonte: BRASIL/CAPEs, 2017c, p. 1.

A tabela 5 reforça pelo menos dois desafios da pós-graduação brasileira: o reduzido número de programas considerados de excelência, com notas 6 e 7 e a intensa concentração regional, especialmente a região Sudeste.

Ainda em termos de avaliação, atualmente são três os eixos de avaliação que servem de referência para avaliar a excelência dos programas: Programa; Formação e Impacto na Sociedade. No processo de operacionalização do sistema de avaliação, a CAPES se vale de alguns instrumentos que foram desenvolvidos e aprimorados com o intuito de mensurar a situação dos programas em curso e das novas propostas. São eles:

a) Coleta/Plataforma Sucupira: instrumento que funciona como um repositório de dados, coletados para fins de acompanhamento, e que contribui para o processo ao fornecer dados relativos à atuação dos programas. É preenchido ano a ano pelos

coordenadores na Plataforma Sucupira, desde o momento em que entra em funcionamento. Ao final do quadriênio, as comissões encarregadas de finalizar o processo atribuem a nota de cada programa de uma determinada área, levando em conta aspectos concernentes à manutenção da proposta, ao corpo docente e discente, à infraestrutura, à produção intelectual e à inserção social do programa em funcionamento (THIAGO; ANDREOTTI, 2018).

b) Ficha de Avaliação: é o instrumento que oferece informações necessárias à avaliação, para além dos dados quantitativos. Tais quesitos levados em conta pelas comissões de avaliação são concernentes tanto à análise de uma nova proposta de curso, quanto para o acompanhamento dos cursos em funcionamento e expressam a situação dos programas em relação aos objetivos do curso, áreas de concentração, linhas de pesquisa, disciplinas, qualidade do corpo docente, a produção intelectual e a infraestrutura de ensino e pesquisa disponível, além das informações do corpo discente e da inserção social, no caso dos cursos em funcionamento (THIAGO; ANDREOTTI, 2018).

O modelo atual de avaliação da pós-graduação apresenta como quesito, entre outros, a exigência de produzir e publicar determinada média anual de produtos resultado de pesquisa científica, em periódicos ou editoras de renome, classificados pela Agência pelo sistema Qualis (DIAS SOBRINHO, 2009). A própria CAPES já reconheceu que “o indicador básico de avaliação da pós-graduação acadêmica é a produção científica expressa nas publicações dos docentes e discentes do programa” (BRASIL, 2002, p. 9). Entretanto, aspectos mais recentes da avaliação, tem indicado mudanças no processo avaliativo, de forma a também estabelecer estratégias de mensuração e definição de indicadores de caráter mais qualitativo, como por exemplo, impacto das inserções sociais promovidas pelos programas de pós-graduação.

Os pesquisadores da área vêm apresentando críticas a esse modelo de avaliação, principalmente quanto ao aspecto do “quantitativismo” e “produtivismo acadêmico” (SILVA JUNIOR, 2009). Na concepção de Kuenzer e Moraes (2005) citado por Furtado e Hostins (2014),

o novo modelo de avaliação, ao valorizar a produção científica, provocou o deslocamento da centralidade da docência para a pesquisa. Diante

disso, introduziu-se a ideia de programa (e não mais de mestrado ou doutorado), projetos e produtos de pesquisa. Além disso, passou-se a definir os percursos curriculares, os seminários de pesquisa e de dissertação, os orientadores já no início dos cursos, e os objetivos da investigação (FURTADO e HOSTINS, 2014, p. 19).

Tal contexto de centralidade da avaliação na produção científica, especialmente na qualificação da pesquisa científica por meio de sistemas que normatizam o impacto dessa produção, como o sistema Qualis, tem levado a comunidade acadêmica a questionar se tal formato não estaria reduzindo o processo de avaliar somente para estabelecer “rankings”. Thiago e Andreotti (2018) tecem sua crítica ao quantitativismo como medida de desempenho dos cursos, em que:

[...] as instituições enfatizam o que pode ser quantificado na produção acadêmica e o trabalho acadêmico passa a ser auditado de forma a contribuir especificamente com indicadores de geração de capital previamente definidos. Isso caracteriza uma mudança profunda de percepção das responsabilidades profissionais acadêmicas. Na área de pesquisa, a responsabilidade pelo bem-estar social passa a ser entendida como a responsabilidade pelo bem-estar (econômico) da instituição, em primeiro lugar, ou da região ou país, em segundo lugar (THIAGO; ANDREOTTI, 2018, p. 123).

Uma vez que a produção de conhecimento se volta para a competição por publicar em periódicos qualificados, para a promoção do nome dos pesquisadores e para se obter com isso mais financiamentos para suas pesquisas, o processo de avaliação acaba por canalizar os esforços mais para a produção dos indivíduos do que para efetivamente avaliar os programas. Elementos vinculados às políticas avaliativas dos programas têm repercutido de forma significativa para o contexto do trabalho docente. Para Sguissardi e Silva Jr. os processos reguladores exercidos no contexto da avaliação por órgãos como o CNPQ e CAPES estariam a gerar um processo de “canibalismo”, no qual “programas menores, quando comparados com os demais, são compelidos a seguirem o padrão daqueles, pela natureza comparativa da avaliação” (2018, p. 228). Por outro lado, a centralidade da avaliação na produção intelectual induz a uma racionalidade fundamentada no produtivismo que em muitos casos impele a criação de culturas em programas de pós-graduação na qual práticas como autoplágio, fatiamento das dissertações e teses em vários artigos, a maximização do número de autores numa mesma publicação, citação cruzada, parecem se constituir em mecanismos para driblar os mecanismos de avaliação.

Da mesma forma, para além das atividades de pesquisa, já bastante onerosas, o trabalho na pós-graduação e na vida acadêmica, passa a exigir cada vez mais, a atuação em funções técnico-administrativas que deem suporte a uma miríade de dados, indicadores e ações que passam atribuídas como responsabilidade não mais da instituição ou do programa, mas que se torna centrada no docente pesquisador, repercutindo no sofisticado sistema de pressões e controle. Como bem salientam os autores anteriormente citados, não apenas o caráter burocrático da pós-graduação se evidencia, mas especialmente uma perversa relação que articula elementos como restrição de financiamento, associado a processos contínuos de expansão em termos de números de vagas ou cursos, desvinculados da ampliação de vagas seja de docentes ou técnicos-administrativos. Assim, o trabalho docente se depara com um fator significativo de precarização e intensificação das atividades, inclusive numa perspectiva de disfunção burocrática e da própria atuação em termos de cargos assumidos.

Numa análise recente, é possível conceber que houve 1/3 de redução de investimento em pessoal nas instituições federais de Ensino Superior e 20% de redução salarial dos docentes. Ainda, estudos realizados de forma específica na região Sudeste, indicam que além desses dados, foi verificado o aumento de 37% no número de vagas da graduação pública e 112% no número de matrículas na pós-graduação. Do mesmo modo, naquela amostra, percebeu-se a redução de 40% dos quadros técnicos-administrativos e uma ampliação de 50% da produção intelectual per capita de professores vinculados à pós-graduação (SGUISSARDI e SILVA Jr, 2018).

Assim, apesar do argumento de aparente externalidade da política avaliativa da pós-graduação, ela se torna crucial para compreender os aspectos pretendidos pelo presente estudo, especialmente no contexto das repercussões para o campo do trabalho, de sua organização e das implicações para o trabalho dos docentes pesquisadores.

2.2.1. Internacionalização como quesito de excelência: argumentos para a reflexão

Conforme mencionado, o processo de reformulação da avaliação da pós-graduação a partir de 1998, teve como premissa o reconhecimento de que o formato

estava exaurido na sua capacidade de conduzir os cursos a um padrão de excelência esperado.

Dias Sobrinho (2006) explica que as mudanças em educação são processos que vão além da preocupação puramente didático-pedagógica, mas são resultantes das configurações econômicas, sociais, culturais e políticas que as sociedades vão adquirindo no decorrer do tempo. Dessa forma, há que se considerar que o cenário das universidades e a influência da globalização, a partir de 1998, estão ancorados em pressupostos ideológicos específicos, os quais pretende-se explorar neste trabalho. Ainda segundo o autor:

Como o econômico adquire hoje importante centralidade em todos os países envolvidos na teia da globalização, é fácil entender que as transformações da educação superior que estão se realizando estejam também fortemente marcadas pelo valor e pela ideologia do mercado e do individualismo ou do sucesso individual. E a avaliação da educação superior não é infensa a essa lógica do predomínio do valor econômico, especialmente em momentos de crise (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 170).

Uma análise da trajetória das políticas de avaliação da pós-graduação no Brasil revela que, desde a implantação do atual formato, um aspecto novo ganha destaque e passa a se configurar como um determinante de impacto na mensuração da qualidade dos programas. Trata-se de uma busca por parte da CAPES por identificar um referencial capaz de oferecer um patamar mais elevado de excelência. Pode-se evidenciar isso no depoimento do presidente da CAPES em 2002, Baeta Neves, quando narra a necessidade de mudança no processo de avaliação:

A motivação mais imediata para alterá-la foi o reconhecimento claro de que a avaliação não discriminava mais a excelência. [...]Porque essa discussão que se reabriu sobre indicadores, padrões e parâmetros de excelência provocou inevitavelmente uma turbulência no interior de cada área e na relação entre as áreas. Essa turbulência tem tudo a ver com o fato de que nós mantivemos a avaliação da CAPES como um sistema único, ou seja, não tivemos na CAPES avaliações distintas por áreas de conhecimento. [...]Trata-se que cada área saiba definir, de fato, quais são os indicadores de excelência, qual o diferenciador entre os vários programas de excelência e, em segundo lugar, que cada área saiba encontrar um outro componente fundamental que foi trazido para essa avaliação a partir de 1998: o caráter internacional dessa excelência. Ou seja, nós não estamos mais falando apenas da conveniência de se ter um sistema de pós-graduação bom para o Brasil. É claro que tem de ser bom para o País, mas nós queremos – e é da natureza da instituição universitária, da produção de conhecimento em qualquer área – que haja uma inserção internacional dessa produção e não só da produção de conhecimento, mas também dos padrões de formação de recursos humanos altamente qualificados. O que

se espera da pós-graduação é que haja uma interlocução nesses dois momentos (BRASIL, 2002, p. 6-7, grifo nosso).

É possível afirmar, desse modo, que o caráter de internacionalização, neste momento histórico das políticas de avaliação da pós-graduação no Brasil, corresponde a um “diferenciador entre os vários programas de excelência”. É nesse sentido que a Agência CAPES vai inserir a dimensão internacional como quesito de avaliação, seguindo a tendência que se estabelece em instituições de todo o mundo, especialmente na década de 1990, com uma agenda voltada à formatação da educação superior global.

É o que explica Morosini (2006), quando aborda o contexto da educação superior intimamente implicado com o processo de globalização. O aspecto da avaliação que, por pressão dos organismos internacionais, passa a receber uma conotação especial na definição de políticas e programas de governo em todos os níveis da realidade educacional, no contexto do ensino superior, recebe ainda mais ênfase. “Isto porque a globalização considera como um dos principais valores o conhecimento, e neste, o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente” (MOROSINI, 2006, p. 112).

De Wit & Brandenburg concordam, ao tratarem da relação entre internacionalização e globalização, pelo que “parece que ambos os termos agem como dois universos conectados, tornando impossível traçar uma linha distinta entre eles” (DE WIT; BRANDENBURG, 2011, p. 15). Ainda conforme os autores, algumas correntes de estudos veem um antagonismo entre os conceitos, segundo as quais a internacionalização é um processo que deve ser valorizado pela sua capacidade de difundir ideias humanísticas, enquanto a globalização é carregada de uma conotação negativa, ligada a uma atividade na qual predomina uma busca unicamente direcionada aos benefícios econômicos. Explicam os autores:

Infelizmente, esse antagonismo construído entre internacionalização e globalização ignora o fato de que atividades mais relacionadas ao conceito de globalização (ensino superior como mercadoria comercializável) são cada vez mais executadas sob a bandeira da internacionalização (DE WIT; BRANDENBURG, 2011, p. 16, tradução livre).

A globalização, realidade mais evidente no âmbito econômico-financeiro, invade também e de modo abrangente os campos da cultura, da ciência, do conhecimento e, como tem se demonstrado, o campo universitário. Sguissardi (2005) aponta para a trajetória de construção de um “modelo mundial de

universidade”, consequência do processo de globalização, com características bem delimitadas: funcional, voltada aos interesses das classes econômica e politicamente dominantes, sob a condução dos países centrais. As evidências dessa intencionalidade, segundo ele, não se multiplicam apenas pelas ações de internacionalização do saber e dos intercâmbios culturais e científicos,

mas pela multiplicação de provedores transnacionais de ensino superior – que oferecem diplomas em qualquer parte do mundo como verdadeiras mercadorias –, pela privatização e empresariamento generalizados dos sistemas nacionais e instituições de ensino, pela legalização da atividade de ensino superior com fins lucrativos, pelas propostas de liberalização comercial dos serviços de ensino superior, constantes da agenda da Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras (SGUISSARDI, 2005, p. 7).

Conforme tratado anteriormente, o processo de Bolonha, que promoveu uma reforma educacional abrangente na Europa, representou um movimento de reação à perda da sua hegemonia, diante da situação de déficit tecnológico e à sua baixa competitividade em relação aos Estados Unidos e aos países da região do Pacífico asiático. “Era estratégico criar uma universidade europeia para as necessidades europeias” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 111).

Os Estados Unidos iniciavam a sua empreitada como país hegemônico ainda no século XIX, cunhando um conhecimento voltado para o crescimento econômico, consolidado pela aplicabilidade da sua pesquisa em seu poderio bélico e expandido pela valorização do dólar como dinheiro mundial. É nesse contexto que o país constrói uma posição central na geopolítica mundial, permeando as culturas dos demais países, diminuindo a soberania desses e influenciando todas as dimensões culturais e modo de vida global (SILVA JUNIOR, 2017).

Silva Júnior (2017), apresenta alguns elementos históricos que são relevantes para a compreensão do fenômeno da internacionalização, especialmente a partir da influência dos Estados Unidos no processo de constituição da “nova universidade americana”, com implicações para todo o mundo. Segundo o autor, a partir da Primeira Guerra Mundial as universidades são instigadas à passagem de uma produção de conhecimento desinteressado de efeitos práticos, para a formatação de um novo tipo de universidades, progressivamente moldada para servir como “fonte primária de descoberta, criatividade e inovação que fomentam o crescimento econômico e o desenvolvimento social em todos os níveis

de análise do conhecimento global e econômico (SILVA JUNIOR, 2017, p. 123).

Afirma ainda:

Outros destaques tão significativos quanto os já mencionados que fizeram da ciência um poder a ser desenvolvido e dominado para manter a posição na geopolítica mundial são as tecnologias de mídia de massa, que permitem mensagens políticas, culturais, educacionais com consequências sem precedentes na história da humanidade, possibilitadas pelo telefone e sua massificação e, em tempos atuais, pelos aparelhos celulares de telefonia, o computador e a internet e as redes sociais (SILVA JUNIOR, 2017, p. 121).

Este contexto impõe um papel de centralidade da ciência, e por consequência da educação superior, e pressiona a pesquisa científica de natureza aplicada na direção do conhecimento requerido pela economia global. Nesse formato, a concepção de universidade requerido é o daquela orientada pela economia mundial, a *Word Classs University*, “cujo conhecimento produzido busca a comercialização de serviços, processos e produtos de alta tecnologia” (SILVA JUNIOR, 2017, p. 123).

Slaughter & Rhoades (2010) *apud* Silva Junior (2017), defendem que essa é a mudança estrutural da nova universidade americana: o triunfo e superioridade do novo conhecimento nas universidades, divorciado das amarras que a teologia, a moral, a filosofia e a ética traziam, para o desenvolvimento e gestão de uma base científica na qual predominam novos campos de conhecimento, voltada à economia industrial, especialmente à indústria da informação.

É sob impacto das mudanças transcorridas no campo da educação superior, tanto nos países europeus quanto nos Estados Unidos, que o fenômeno da internacionalização se expande e ganha corpo em nível global. O formato das universidades de classe mundial, especialmente a concepção de universidade requerida e o escopo de conhecimentos demandados, servirão de modelo e impulsionarão instituições de todo o mundo, como se evidencia na reformulação do processo de avaliação da CAPES. Silva Junior justifica que:

É relevante notar, uma vez mais, a condição de país hegemônico, posição ocupada há décadas pelos Estados Unidos da América. Não menos importante é a consideração das históricas relações entre Brasil e este país [...] parece mostrar o quanto existe de similaridade entre as mudanças na universidade estatal brasileira e na universidade dos EUA, embora as ocorridas no Brasil, a partir dos anos 1990, se realizem muito tempo depois que nos EUA (SILVA JUNIOR, 2017, p. 124).

É com base nessa leitura que a internacionalização surge como a pedra de toque, para indicar a “excelência” no novo processo de Avaliação CAPES, frente à justificativa “de que a avaliação não discriminava mais a excelência”. Acerca das motivações e riscos introduzidos pelas políticas de educação, Dias Sobrinho analisa:

Reformas educativas são construções de um quadro legal e burocrático, geralmente proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou de um sistema de poder. Não há proposta de reforma que não se justifique como um projeto de superação de determinada situação a qual já não mais se quer que perdure (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 108).

Desse modo, a internacionalização na educação superior tem sido debatida sob o enfrentamento a partir das diferentes concepções de universidade. Os autores engajados nos estudos críticos da internacionalização (Altback, De Wit, Brandenburg, Knight, Stein, Morosini) apontam para um processo que foi se caracterizando por valores como competição, comercialização, interesse próprio e construção de status. É o que defende Stein (2019) ao questionar uma abordagem meramente conceitual de internacionalização empregada por instituições por ela analisadas:

O principal efeito dessa abordagem é que a internacionalização é enquadrada como apolítica e em grande parte divorciada de discussões mais amplas sobre desigualdades históricas ou geopolíticas, responsabilidades éticas e possibilidades alternativas para se envolver com as diferenças (STEIN & BUCKNER, 2019, p. 2, tradução livre).

Knight, que foi uma das precursoras no campo de estudos da internacionalização, tem apontado em suas pesquisas uma preocupação de que a “internacionalização tenha se tornado uma frase genérica usada para descrever tudo e qualquer coisa remotamente vinculada às dimensões global, intercultural ou internacional de ensino superior e, portanto, está perdendo o rumo” (KNIGHT, 2014, p. 80). Diante disso, vê como necessária diante das transformações recentes que tem impulsionado “estruturas conceituais novas” (Knight, 2004), não somente uma definição revisada de internacionalização, mas uma reconsideração dos “valores fundamentais que a sustentam” (KNIGHT, 2014, p. 80).

Nessa direção é fundamental para esse estudo, portanto, visitar o conceito de internacionalização dado mais recentemente pela própria CAPES:

A internacionalização pode ser entendida enquanto um processo amplo e dinâmico envolvendo ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade, além de construir um recurso para tornar a educação superior responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada. É o estágio mais elevado das relações internacionais entre as universidades. Conceitualmente, podemos dividi-la em dois tipos: a passiva, onde ocorre a mobilidade de docentes e discentes para o exterior; e a ativa, onde o fluxo é inverso (BRASIL, 2017, p. 6).

As estratégias de internacionalização, que são definidas como “iniciativas adotadas pelas IES para incorporar uma dimensão internacional à pesquisa, ao ensino e ao serviço de educação superior” (DE WIT, 1998, p. 121), compreendem iniciativas tais como o desenvolvimento de programas acadêmicos que incentivam a mobilidade de estudantes e pesquisadores, promovam a internacionalização do currículo e o estudo de idiomas; a colaboração em redes de pesquisa, participação em seminários e conferências internacionais, dentre outras.

No sentido de explorar o que afirma a CAPES sobre “tornar-se responsiva aos requisitos e desafios de uma sociedade globalizada” no âmbito da pós-graduação brasileira, é necessário partir do questionamento dos objetivos da internacionalização, pelo que lançamos mão à explicação de Marrara (2007), que aponta para a existência de duas perspectivas pelas quais os objetivos de internacionalização são delineados.

A primeira diz respeito a uma linha de natureza institucional, um processo formalizado dirigido pela instituição, cuja principal característica é estar “voltado para a mera aquisição de renome internacional em benefício de certa IES” (MARRARA, 2007, p. 248). As ações características dessa visão de internacionalização são, por exemplo, a oferta de cursos de grande interesse internacional, a atração de alunos e pesquisadores estrangeiros e, ainda, pelo grande número de publicações de pesquisadores da própria instituição em periódicos internacionais. Essas políticas são desenvolvidas com o intuito de criar vantagens comparativas, de modo que as universidades nacionais possam competir globalmente (KNIGHT, 2004).

Na segunda linha estão as políticas de internacionalização de natureza acadêmica (processo informal), que funciona “como ferramentas a serviço da formação de docentes, pesquisadores e discentes” (MARRARA, 2007, p. 248). Uma instituição se internacionaliza, conforme essa perspectiva, quanto mais ela colabora com pesquisas em nível internacional, seja pelas suas atividades de formação por meio de atividades envolvendo mestrandos e doutorandos, seja pela inserção de

seu corpo docente em redes de pesquisas, por meio da qual sobrevém o reconhecimento pela qualidade e impacto de sua pesquisa (MARRARA, 2007).

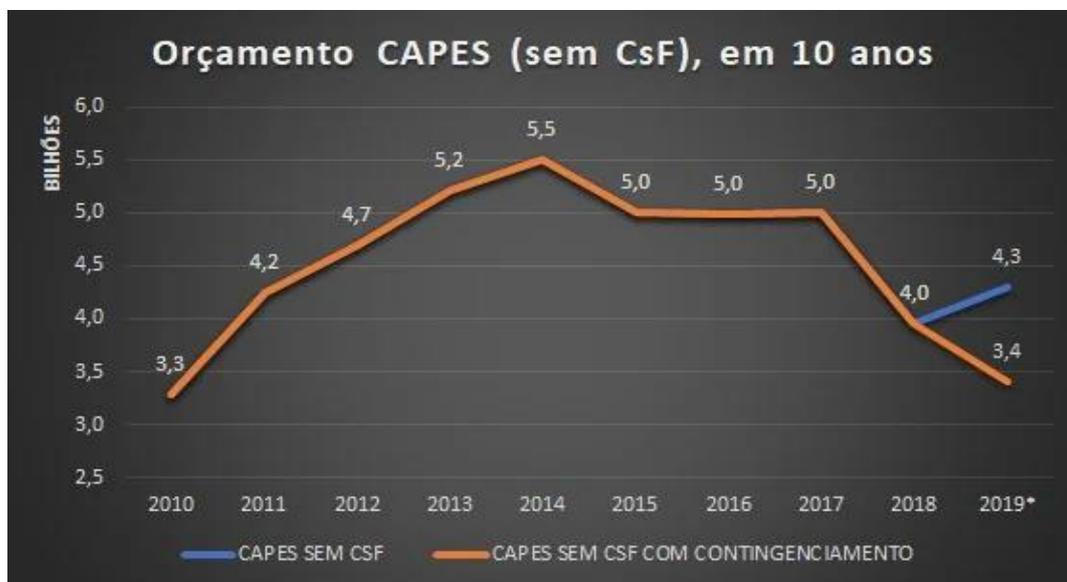
Duarte *et al.* (2012) complementam a definição de tais perspectivas, apontando para o papel das redes de relacionamentos dos docentes no processo de internacionalização no cenário da pós-graduação brasileira. Eles observam que as ações de natureza acadêmica que compõem o processo de internacionalização são individualizadas e de influência mais direta dos docentes. Isto acaba por gerar uma relação informal entre as instituições, uma vez que a efetividade dos acordos acadêmicos tem grande dependência das redes de relacionamento dos pesquisadores. Cria-se, portanto, uma relação de dependência da instituição para com os docentes, dificultando o processo de caráter mais institucionalizado de internacionalização. A pesquisa de Duarte *et al.* revela que “os docentes, isto é, as suas redes de relacionamento, constituem, principalmente no âmbito da pós-graduação, um dos principais mecanismos por meio dos quais os programas de pós-graduação das IES se internacionalizam” (DUARTE *et al.* 2012, p. 345).

É nesse sentido que o processo de internacionalização acadêmica tem sido objeto de interesse crescente às universidades brasileiras, bem como às agências de fomento, incluindo a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq). No âmbito da pós-graduação as ações de internacionalização foram introduzidas pelo estímulo à mobilidade internacional promovida pelo Programa Ciência Sem Fronteiras e pela política de distribuição de bolsas no exterior sustentadas pela CAPES. Este apoio governamental é a base da mobilidade acadêmica, uma vez que este apoio financeiro é indispensável para intercâmbio de todos aqueles que realizam uma pesquisa científica de interesse para o país (MARRARA, 2007). O fomento à pesquisa e concessão de bolsas de estudos no exterior, no entanto, sofreram severos cortes desde 2015 frente à crise financeira e política que perduram no país. Este cenário, pode ser percebido, a partir das ilustrações a seguir que indicam as ampliações e posteriores reduções em termos orçamentos e números de bolsas.

O Gráfico 3 demonstra os cortes no investimento em bolsas de pós-graduação por parte dos governos nos últimos 10 anos. Essas perdas são consideráveis e com implicações sérias para o desenvolvimento da Educação. O ajuste fiscal adotado pelos governos no período colocou os investimentos do Estado em educação em baixa, com um processo de estabilidade entre 2015 e 2017 e

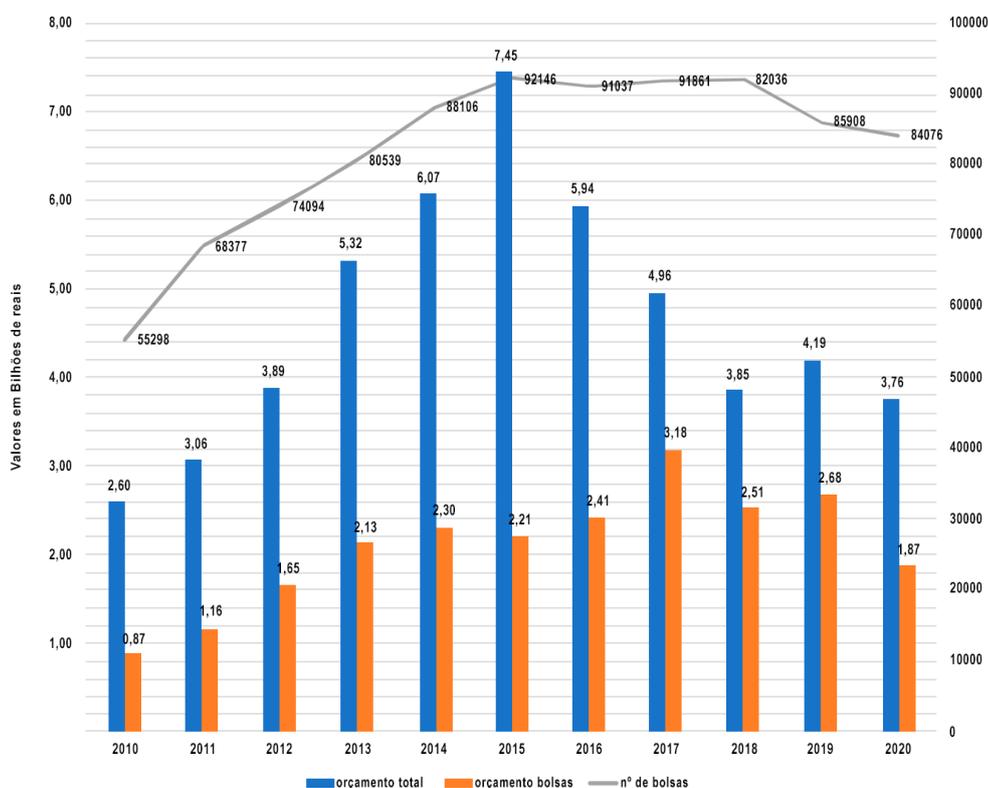
queda absoluta a partir de 2017. Os níveis de investimento em bolsas retornaram ao que era aplicado há 10 anos atrás.

Gráfico 3. Orçamento CAPES para bolsas de pós-graduação em 10 anos



Fonte: ANPG, 2019. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/06/05/2019/as-bolsas-de-pos-graduacao-estao-a-beira-de-um-colapso/>>. Acesso em: 18. Ago. 2020.

Gráfico 4. Orçamentos e número de bolsas de pós-graduação

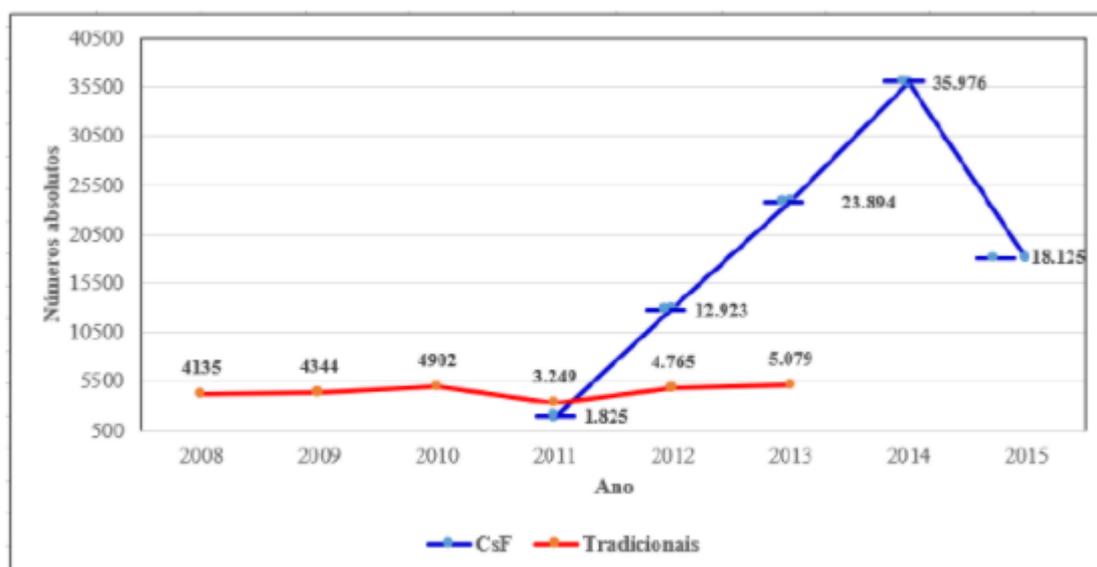


Fonte: ANPG, 2020. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/16/07/2020/mapeamento-nacional-de-bolsas-da-capes/>>. Acesso em: 18. Ago. 2020.

O Gráfico 4 mostra que o pico de bolsas de mestrado e doutorado concedidas pela CAPES se deu em 2015, que coincide também com o início do Programa “Ciência Sem Fronteiras”, que custeava estudantes de graduação no exterior e foi ponto alto de financiamento da agência. A partir de 2015, o número de bolsas apenas manteve ou apresenta queda, enquanto o orçamento total para a área da educação superior e os orçamentos de bolsas sofreram grandes perdas de investimento.

Além disso, é importante considerar o papel do fomento às bolsas no exterior, especialmente porque delas dependem a maior parte de pesquisadores que buscam realizar os processos de internacionalização de suas trajetórias. Considerando as políticas de intensificação da internacionalização da pós-graduação mencionadas anteriormente, é possível verificar que no caso brasileiro, tal processo teve seu ápice nos anos de 2011-2014 (Gráfico 5), tendo importante ponto de inflexão nos anos de 2015. Isso significa também compreender que há uma importante contradição nas condições para internacionalização e possíveis repercussões para os docentes. Apesar deste quesito se tornar cada vez mais valorizado, o mesmo não ocorre em termos de políticas de auxílio e fomento, tendo em vista a redução significativa de recursos para esse fim, como se percebe na ilustração a seguir.

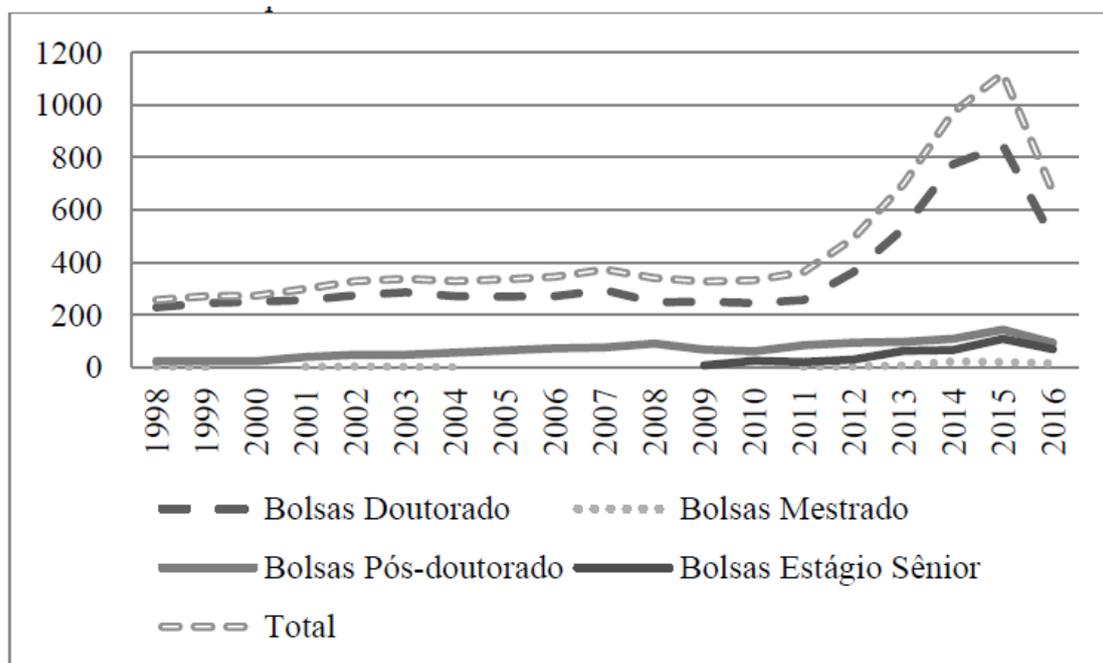
Gráfico 5. Número de bolsas de pós-graduação no exterior



Fonte: Prolo et. al (2019).

Ainda, é oportuno salientar que no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas, o mesmo cenário de mitigação de recursos pode ser percebido (Gráfico 6), numa clara relação com o cenário mais amplo da pós-graduação brasileira no que diz respeito ao seu fomento.

Gráfico 6. Número de bolsas de estudo no exterior na área de Ciências Sociais Aplicadas



Fonte: Mattos, 2018, p. 144.

Uma leitura cuidadosa dos principais documentos que reúnem as diretrizes e políticas de avaliação da pós-graduação nos permite analisar a evolução do fenômeno de internacionalização no sentido de fazer emergir o relevo que tal dimensão ganha na mensuração da qualidade dos programas.

2.2.2. O PNPG e o redimensionamento da avaliação: rumo à inserção internacional

Os Planos Nacionais da Pós-graduação (PNPGs) apresentam diretrizes e estratégias no decorrer da história da PG brasileira, trazendo questões de grande relevância no cenário da educação superior que conduziram a consolidação dos programas e a sua ampla expansão nos últimos 40 anos. Na égide desse desenvolvimento, estão as decorrências da internacionalização que são delineadas

no processo de fortalecimento do sistema e sob influência das pressões da política econômica global.

O primeiro movimento em direção à internacionalização parece se delinear no II PNPG, quando iniciado o processo de separação das universidades de ensino daquelas de pesquisa e em cujo contexto são promovidas ações de avaliação padronizadas (BIANCHETTI; SILVEIRA, 2016, p. 81).

É apenas no contexto do Plano Nacional 2005-2010 que são propostas estratégias concretas de internacionalização. Na análise de Hostins (2006),

o terceiro milênio anuncia um mercado competitivo emergente de “ofertas educativas inovadoras”, tanto no nível da graduação como no da pós-graduação. Alguns deles com novos provedores oferecendo uma educação não convencional, com diferenciados tipos de atrativos, entre eles a universidade virtual e a corporativa. [...] Tal fato induz os programas nacionais a criar alianças regionais e internacionais, submeter-se a processos de acreditação internacional para que possam sobreviver nos novos espaços de competência (HOSTINS, 2006, p. 149).

Nesse sentido, o PNPG 2005-2010 apresenta políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior, pela qual se propõe “estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores fosse institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais” (BRASIL, 2010, p. 35).

Dentre as modalidades de cooperação internacional sugeridas no Plano estão a ampliação da parceria institucional, fortalecendo a relação de reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e estrangeiras; o intercâmbio de alunos e professores em projetos de pesquisa, bolsas sanduíches e estágios para professores e recém doutores; orientação de doutorandos com pesquisadores atuando no exterior em áreas de interesse estratégico para o país (Brasil, 2010).

Em face das diretrizes que norteiam o processo de consolidação da pós-graduação no Brasil, o papel da avaliação nesse processo passa a tomar um novo contorno, notadamente a partir de 1998, com o novo paradigma da avaliação. É nesse sentido que o PNPG 2005-2010 avança na definição de uma perspectiva de qualidade e excelência de resultados que se pretende alcançar, tendo por base o impacto desses resultados em três âmbitos: na comunidade acadêmica, na realidade empresarial e na sociedade. Os índices envolvidos no sistema avaliativo até então davam ênfase à produtividade dos pesquisadores e à participação na produção científica, mas o que se buscava refletir no novo paradigma da avaliação

era “a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo” (BRASIL, 2010, p. 36).

A fim de evidenciar os contornos que a avaliação passa a assumir a partir do PNPG 2005-2010, e o papel da dimensão internacional como critério de avaliação, cabe destacar algumas das propostas apresentadas no Plano:

- consideração de impacto e relevância na fronteira do conhecimento ao avaliar se a produção científica, aferindo-a por sua visibilidade (índice de impacto) e também por sua contribuição intrínseca ao conhecimento novo (índice de citação);
- avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social; através de índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção que poderão dar uma vantagem competitiva ao país;
- incentivo à inovação através da adoção de novos indicadores, que estimassem o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado. Um maior peso deveria ser dado a processos inovadores que refletiriam em maiores oportunidades de emprego e renda para a sociedade;
- a avaliação de cada área deveria também ser expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional (BRASIL, 2010, p. 37).

É possível entender que as modificações sugeridas, na nova configuração de avaliação proposta, são uma continuidade do projeto de criação de um critério novo de excelência de qualidade esperado para os programas, cada vez mais pautado na inserção internacional e no impacto dessa internacionalização sob a ótica do mercado. Segundo Hostins,

O posicionamento assumido pela CAPES baseado nessa “nova configuração” é evidente: para impulsionar a internacionalização é necessário induzir os Programas à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como funciona a lógica do setor corporativo empresarial. Posição coerente se pensarmos no propósito da importação/exportação do conhecimento e do *ethos* acadêmico capitalista que se almeja para a pós-graduação (HOSTINS, 2006, p. 151).

É nesse sentido que o PNPG 2011-2020 levará em consideração o legado dos planos anteriores, propondo a continuidade do crescimento com qualidade do SNPG e incorporará novas ações e políticas. O Plano reconhece que o sistema de pós-graduação é constituído de uma grande diversidade de instituições, algumas com maior alinhamento com o mercado ou setor produtivo, outras de vocação acadêmica, que contribuem para a formação de pesquisadores e são voltadas para o ensino e pesquisa (Brasil, 2010).

No documento que formaliza o PNPG 2011-2020 há considerações, acerca dos princípios e recomendações para o sistema de avaliação da pós-graduação, que são valiosas para esse estudo. É a caracterização do modelo de universidade que se encontra no topo do sistema. Expõe o Plano:

No topo do sistema estão as universidades humboldtianas, conhecidas por patrocinarem a união indissolúvel do ensino e da pesquisa, com a pós-graduação à frente, servindo de modelo ou farol para o sistema. Porém, no primeiro mundo e no Brasil, elas são a minoria, apresentando toda sorte de distorções: trata-se de um conceito ou de um ideal, a exigir ajustes ao ser trazido para os dias de hoje e aplicado à realidade das instituições. Não obstante, elas existem e deverão ser cobradas nas avaliações por sua inserção internacional ou pela capacidade de oferecer cursos de padrão internacional (BRASIL, 2010, p. 128).

Wilhelm Von Humboldt (1767-1835), em sua obra de 1810 “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim”, traçou uma concepção da universidade que se caracteriza, em suas formas de organização e gestão, pela conciliação da liberdade de ensino com a intervenção estatal. O modelo humboldtiano põe a pesquisa científica no centro das relações acadêmicas, traz a marca do aspecto indissociável entre ensino, pesquisa e formação científica e humanista. Segundo essa perspectiva, é essa configuração que permite o desenvolvimento do saber universal, autônomo, permitindo que a universidade possa fazer ciência “pura”, sem uma finalidade determinada. Bianchetti e Silveira (2016) destacam, a respeito da materialização dessa concepção humboldtiana de universidade, que

já traz em seu bojo a “*divisão das instituições científicas superiores e os diversos tipos de instituição resultantes desta divisão*” (Humboldt, 2003, p. 91-99, grifos do original). De um lado, a universidade, estatal, incumbida do ensino, da produção e divulgação da ciência pura e do controle de institutos isolados a ela vinculados por mediação do Estado; de outro, a academia, não estatal e de interesse privado, encarregada, ao mesmo tempo, da produção da ciência pura e das ciências da observação e da experimentação, além dos *Privatdozenten*, também instituições de direito privado, voltadas exclusivamente para as questões práticas e, portanto, de ciência aplicada (BIANCHETTI; SILVEIRA, 2016, p. 85).

Nesse sentido, o Plano reconhece que o sistema de Pós-graduação no Brasil é constituído por um conjunto de universidades, com uma grande diversidade de propostas e perfis, públicas ou privadas, humboldtianas ou não, umas com menor vocação acadêmica e maior proximidade com o mercado, outras já robustecidas de estrutura e recursos que patrocinam o ensino e a pesquisa. Tal natureza diversa e complementar fora moldada a fim de estabelecer condições para responder a

demandas e necessidades diferentes, regradas por um sistema de avaliação que define o critério da internacionalização como o ideal comum a todos os programas e que se deve perseguir.

Dessa forma, o PNPG 2011-2020 situa o modelo humboldtiano como “um conceito ou de um ideal” (BRASIL, 2010, p. 128). Fica clara a direção escolhida para a formatação de uma política de avaliação que propicie condições específicas, a saber: a internacionalização, para o funcionamento de uma multiplicidade de programas, em instituições públicas ou privadas, que tenha a centralidade em ensino e pesquisa, para a produção de conhecimento que interessa ao desenvolvimento econômico.

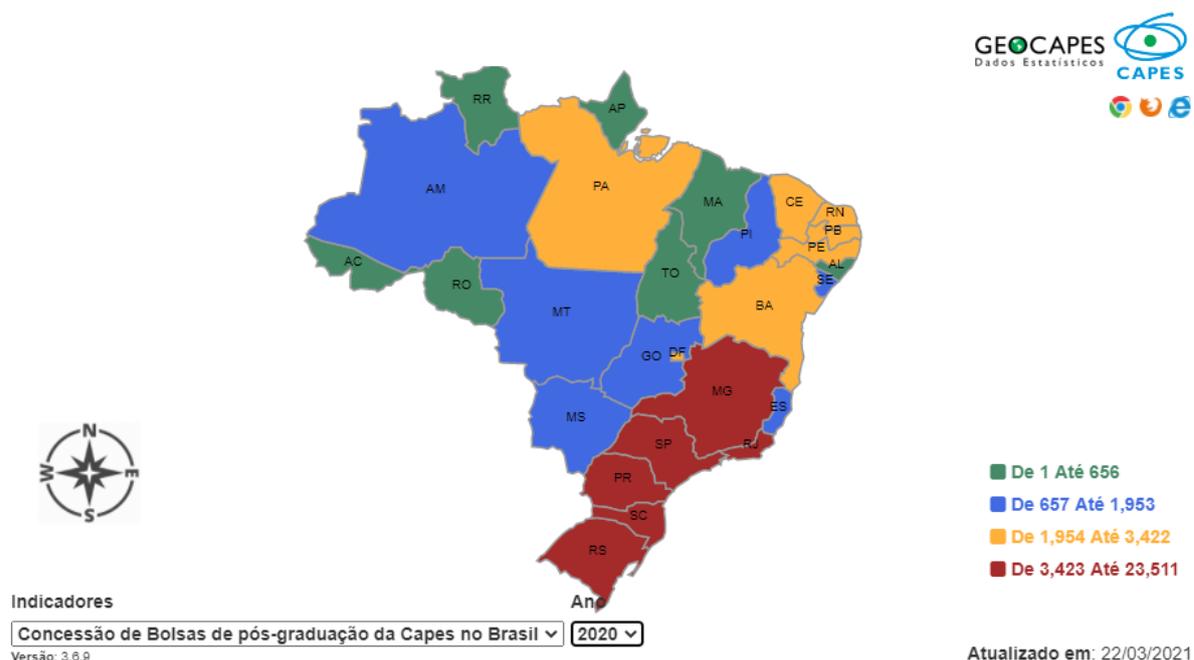
Nesse sentido, a universidade na contemporaneidade é cada vez mais pressionada a uma aproximação com o setor empresarial, vinculada aos compromissos com o mercado, passando a responder às dinâmicas dos processos de internacionalização da economia.

Traçados os princípios gerais que norteiam suas recomendações, o Plano traça algumas diretrizes acerca do processo de avaliação, dentre as quais cabe destacar uma:

2 - A CAPES deverá adotar, como um dos parâmetros de avaliação, a comparação com programas internacionais considerados de referência, sem qualquer cota previamente estabelecida para a classificação de programas nos níveis de excelência: este expediente se aplicará aos cursos 5, 6 e 7 (BRASIL, 2010, p. 130).

Isso posto, surgem questionamentos que inspiram uma reflexão nessa pesquisa: quando a ênfase passa a ser a internacionalização como referencial de excelência, os programas passam a ser avaliados como de alto nível se estão parametrizados a programas internacionais, sem considerar a implicação de que as condições de financiamento não são equitativas, e que as assimetrias regionais é uma realidade reconhecida pela própria CAPES (ver Figura 1). Estaria o parâmetro da internacionalização inserido para apenas diferenciar ou acirrar as desigualdades do sistema?

Figura 1. Número de Bolsas de Pós-Graduação da CAPES concedidas no Brasil em 2020



Fonte: GEOCAPES/MEC, 2021.

A Figura 1 expõe um dos aspectos das assimetrias presentes no Brasil. O maior número de bolsas de Pós-Graduação da CAPES está concentrado nas regiões Sul e Sudeste. O mapa pode também antecipar como será o cenário de ranqueamento da pós-graduação no Brasil para os próximos anos.

O Plano 2011-2020 contempla também uma apresentação de um diagnóstico da internacionalização da pós-graduação brasileira, com a mensuração de vários indicadores acerca da produção científica e a indicação das áreas de maior impacto em nível internacional. O documento demonstra o crescimento e consolidação da pesquisa, na perspectiva de “crescimento da ciência brasileira, expressa sobretudo pelos progressos na produção científica, aferida pela publicação de artigos em periódicos de circulação internacional indexados.” (BRASIL, 2010, p. 223). Dentre os resultados apontados estão:

- evolução de 19% no impacto médio das pesquisas relativo a todas as áreas do conhecimento em conjunto, em relação à correspondente média mundial no período analisado;
- em diversas áreas, como Física, Matemática, Ecologia e Geociências, os impactos relativos das publicações brasileiras situam-se próximos às médias mundiais;

- c) no que tange ao impacto relativo, em termos de médias de citações de artigos científicos para todas as áreas do conhecimento em conjunto, o Brasil estava à frente dos demais países do BRIC (China, Índia e Rússia), mas tem perdido posição nos últimos anos;
- d) o envolvimento expressivo de instituições brasileiras em fóruns e organismos internacionais.

O Plano sugere ainda uma maior interação entre instituições brasileiras e internacionais por meio do fortalecimento de ações de cooperação internacional como: envio de estudantes ao exterior, especialmente para o doutorado, visando desenvolver “conhecimentos novos”; estímulo à receptividade de alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros no país; intensificação do número de publicações em cooperação com instituições estrangeiras (BRASIL, 2010).

O PNPG 2011-2020 apresenta uma leitura acerca de fatores que contribuíram para uma internacionalização modesta no sistema de pós-graduação do Brasil. Aponta para o fato de que, desde a sua implantação em 1960, os programas tem presenciado uma diminuição nos investimentos por parte das agências de fomento em bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no exterior. O crescimento do número de bolsas no exterior não acompanhou nem a expansão dos programas, nem o número de bolsas ofertadas no país.

Esse cenário, aponta a CAPES, que por si já resulta numa limitação da capacidade de manter o sistema de pós-graduação nacional suficientemente aberto ao exterior, é ainda agravado pelas regras de ingresso na carreira docente em instituições públicas impostas pela Constituição de 1988, que promovem uma reserva de mercado para os quadros nacionais. O PNPG apresenta com preocupação: “A consequência, entre outras, é a quase ausência de universidades brasileiras nos diferentes rankings internacionais e as posições modestas ocupadas pelas poucas universidades que neles aparecem” (BRASIL, 2010b, p. 28).

O Plano dispõe sobre a necessidade de aumentar a exposição internacional da pós-graduação, por meio de ações como a eliminação de barreiras jurídicas que limitam a inserção de professores estrangeiros nas universidades.

Uma vez que o panorama internacional prevê o intercâmbio de discentes e do corpo docente, as missões institucionais, o fomento de acolhida de professores visitantes e de estudantes de outros países, como premissa para o plano de internacionalização das instituições universitárias, a CAPES demonstra por meio do

PNPG, a necessidade de readequação urgente do contexto brasileiro no ensejo de fazer frente a tais exigências. Aponta o documento:

De outra parte, é importante aumentar os recursos e redesenhar os programas que permitem a participação de pesquisadores estrangeiros nas pós-graduações brasileiras. Assim, como é desejável que nossas pós-graduações atraiam e formem mais estudantes estrangeiros. É importante, também, dar incentivos ao estabelecimento de acordos de duplo-diploma e de cooperação de largo escopo e longo prazo em projetos internacionais de pesquisa (BRASIL, 2010b, p. 28).

Desse modo, o PNPGE vigente oferece as bases para o escopo de requisitos de avaliação que passam a ser considerados pelos Programas. O PNPGE em conjunto com o Plano Nacional de Educação, contemplam as propostas de diretrizes e políticas de pós-graduação.

2.2.3. A internacionalização no Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sancionado pela Lei nº 13.005/2014, em curso no Brasil, e previsto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 214, prevê:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988, p. 123).

O Plano passou a ser o articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para seu financiamento, é o instrumento legal que deve guiar a ação do governo no atingimento de metas prioritárias e setoriais para a educação do país. A sua avaliação periódica passou a ser implementada a partir da Lei nº 13.005/2014, que propõe instrumentos para viabilizar o monitoramento contínuo e a avaliação da execução do PNE. Para o qual convergem as políticas e ações de diversos organismos, tais como o Ministério da Educação, as Comissões de Educação da Câmara e do Senado Federal e o Conselho Nacional de Educação.

O PNE 2014-2024 apresenta 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias que orientam a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais. O Art. 2º da Lei nº 13.005/2014 fixa as seguintes diretrizes:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2015, p. 43).

As vinte metas do PNE, de acordo com seus temas, organizam-se em cinco grupos, que identificam as metas com o nível de educação ou tema específico: Educação Básica; Educação Especial; Professores; Educação Superior; Investimentos. Uma percepção genérica do Plano, leva a identificar que uma das preocupações do PNE é abranger o trabalho docente em todos os níveis de ensino, bem como estabelecer os meios financeiros para se conquistar a melhoria na qualidade e ampliação da educação.

As metas do PNE que tratam especificamente da Educação Superior trazem aspectos que devem ser alcançados quanto ao acesso, qualidade, titulação e ampliação. As Metas 12, 13 e 14 apresentam 45 estratégias, as quais trazem ações bem definidas quanto à internacionalização universitária, seja protagonizada pela comunidade acadêmica, seja conduzida pelas IES.

A Meta 12 estabelece 21 estratégias prioritárias para a educação superior. Destaque para a estratégia 12.12, que aborda de forma direta a internacionalização: “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” (BRASIL, 2015, p. 74). Esta estratégia revela um pressuposto de que no centro da concepção de internacionalização se encontra a mobilidade acadêmica.

Segundo Marrara (2007, p. 255):

A internacionalização da IES iniciar-se-ia mais facilmente pelo incentivo à mobilidade internacional dos discentes e docentes internos, em

cooperação com as agências de fomento, até que fossem tomadas as medidas necessárias para uma internacionalização ativa.

Enfatiza-se, ainda, a defesa de que não só o estudante deve se abrir ao global, mas também que o trabalho docente se norteie de forma consciente pela postura cosmopolita na ampliação de *network* internacional. Logo, cabe ao docente em seu trabalho guiar-se pela centralidade da mobilidade acadêmica e construir relações estratégicas e congruentes com seus pares, quer por meio de projetos de cooperação entre universidades, quer pela produção científica em periódicos nacionais e internacionais.

A Meta 13 do PNE prevê a estratégia 13.7, na qual se estabelece “fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional [...], assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 76).

Uma constatação acerca da estratégia 13.7 é a de que o fortalecimento regional buscado não apresenta o objetivo de consolidar a atuação e amenizar as assimetrias regionais, conforme já mencionado nesse trabalho (ver Gráfico 2), mas está voltada para a visibilidade global das ações de ensino, pesquisa e extensão.

A Meta 14, voltada à pós-graduação *stricto sensu* e à ampliação do número de titulados, alinhada nesta questão à Meta 13, apresenta, por sua vez, quinze estratégias; entre elas há pelo menos quatro destinadas a políticas de internacionalização. Destaca-se a estratégia 14.9, que visa “consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa” (BRASIL, 2015, p. 78).

Segundo Hinzle e Pereira (2017, p. 199), essas estratégias que tratam da internacionalização nas metas do PNE são fundamentadas nos princípios da cooperação solidária. No entanto, outras estratégias do das mesmas metas, apresentam um sentido contrário, passando do solidário para o competitivo (Azevedo; Catani, 2013 *apud* Hinzle; Pereira, 2017). Vejamos o que se apresenta na meta 14.11: “ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica” (BRASIL, 2015, p. 78). Além disso, também constatamos a

preocupação com a competitividade na estratégia 14.13: “aumentar qualitativamente e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira” (BRASIL, 2015, p. 78).

Acerca dos aspectos elencados nas metas do PNE em paralelo com as características referidas no sistema de avaliação CAPES, Marrara dispõe que:

Em termos práticos, portanto, é preciso que se avalie tanto se a IES dispõe de um periódico de padrão internacional, quanto se seus docentes publicam em periódicos externos desse mesmo padrão. Não basta, tampouco, avaliar apenas a saída de estudantes ou docentes da IES para estágios de pesquisa, ou o número de discentes em co-orientação ou cotutela. Deve-se ainda avaliar quantos discentes, docentes e pesquisadores estrangeiros a IES recebe para estágios de pesquisa, quantos alunos estrangeiros seus docentes orientam (em simples co-orientação ou em co-tutela) e assim por diante. Isso significa que, para cada requisito de avaliação, é importante que haja indicadores que demonstrem o grau de internacionalização passiva e ativa da IES (MARRARA, 2017, p. 259).

Esta centralidade da internacionalização da Educação Superior percebida nas Metas 12, 13 e 14, por meio de suas estratégias, corrobora com a concepção de universidade voltada para a agenda internacional, à semelhança das *New American University*. Bianchetti e Silveira explicam que as políticas reformistas da educação superior trazem

em seu bojo preocupações marcantes com as competências e habilidades que interessam ao mercado competitivo, de tal forma que a universidade passe a responder às dinâmicas dos processos de internacionalização da economia, em níveis mundial, regional e nacional (BIANCHETTI; SILVEIRA, 2016, p. 81).

Concluída essa breve explanação sobre as políticas decenais de educação expressas no PNPG 2011-2020 e PNE 2014-2024, sintetizamos a abordagem de internacionalização elencada nesses instrumentos, com o objetivo de oferecer pistas para esse referencial.

Quadro 1. Internacionalização conforme PNPG 2011-2020 e PNE 2014-2024

PNPG	PNE
<p>Nível de excelência articulado de modo subordinado às dinâmicas da política de ciência, tecnologia e inovação.</p> <p>Comparação dos Programas nota 5, 6 e 7 com programas internacionais considerados de referência.</p>	<p>Consolidar e a ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em âmbito nacional e internacional (Meta 12).</p> <p>Fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação</p>

Fortalecimento de ações de cooperação internacional.	<p>regional, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão (Meta 13).</p> <p>Consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa (Meta 14).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos documentos PNPG 2011-2020 e PNE 2014-2024.

2.3. NOVOS REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO E A PERSPECTIVA DE IMPACTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO: TAMBÉM IMPACTOS PARA O TRABALHO?

Ao elaborarmos uma análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, um dos documentos orientadores das políticas de avaliação da pós-graduação, pode-se aferir que esses instrumentos convergiram para a formulação de ações e estratégias, seja para a revisão de dados que indicavam os aspectos de melhorias a ser implementadas, seja pela formulação de resoluções que favorecessem a implantação de novos indicadores da qualidade do sistema.

Em outubro de 2018, a Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 publicou um relatório cujo objetivo central foi o de “avançar com o debate e expandi-lo para fortalecer a representação da pós-graduação e da pesquisa a outros setores sobre o aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação” (BRASIL, 2018, p. 3). Chegados os 2 últimos anos de vigência do PNPG 2011-2020, a Comissão reconhece que “o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento e deve ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado” (idem). Essa revisão supõe, portanto, desbravar os caminhos novos apresentados pelo contexto atual e pelas novas demandas que o sistema produz. Ao exemplificar essas novas exigências, destacam-se três: a consolidação, a internacionalização e a interação orgânica dos programas com setores não acadêmicos (BRASIL, 2018).

Ao desenvolver proposições gerais para essa base de pressupostos que deverá nortear o novo processo de avaliação, a comissão prevê um substancial alinhamento da avaliação com o fomento, detalhando seus objetivos com isso,

expõe: “deve-se, necessária e obrigatoriamente, atentar para internacionalização e inovação, visando ampliar a excelência da pós-graduação brasileira” (BRASIL, 2018, p. 9).

As propostas, nesse sentido, também destacam a necessidade de se “promover e valorizar a relevância e o impacto social e econômico do conhecimento gerado no SNPG, focado em desafios estratégicos regionais e nacionais” (idem). Como demonstraremos a seguir na análise de outros documentos, essa é uma perspectiva que passa a vigorar com grande eloquência nos documentos que propõem mudanças no sistema de avaliação da PG: a perspectiva do impacto do conhecimento.

É sob esta constatação que se formula a hipótese de que os esforços para a construção de um novo instrumental de avaliação da PG não estão baseados em qualquer ação ou estratégia de internacionalização, conforme vinha sendo praticado nos Planos anteriores, nem tampouco o conhecimento que se deseja produzir pode ser qualquer conhecimento, mas a mudança substancial, de formato, de conteúdo, de política, deve levar a termo uma perspectiva de impacto.

Dias Sobrinho (2006) analisa que, especialmente depois de 1980, a educação superior é afetada por demandas externas – sociais, econômicas, científicas, éticas, etc.- que provocam uma dispersão de seu campo de possibilidades, uma inversão da sua função de convergir o conhecimento de forma coesa, para uma multiplicidade forçada de possibilidades, estimulando a noção de “quase-mercado” educacional.

Em razão de um prolapado distanciamento da educação relativamente às novas necessidades da economia, sobretudo do setor industrial, e em face de uma suposta ineficiência dos serviços públicos, os governos enfatizaram, nas mudanças, a função econômica da educação. As relações e lógicas do mercado dariam maior racionalidade e eficiência à gestão das empresas de educação, orientando inclusive as medidas relativas à administração, à admissão de alunos e professores, financiamento e captação de recursos, responsabilização e prestação de contas. Nesse quadro, a avaliação e a autonomia adquirem centralidade, porém assumindo os significados e objetivos que lhes confere a racionalidade mercadológica (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 175).

O argumento do autor serve de condutor para a reflexão acerca da introdução dos aspectos do impacto econômico e social como quesito de avaliação da PG no Brasil. Com efeito, é com base nas relações e lógicas do mercado que o processo de avaliação ganha centralidade, para garantir a efetividade de instrumentos que

meçam a eficiência, a produtividade e os resultados dos programas. É nessa direção que os instrumentos de avaliação inserem a internacionalização como medida de excelência

A avaliação CAPES é realizada em 49 grandes áreas e segue uma mesma sistemática, com base no conjunto de quesitos estabelecidos no Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). A partir dos critérios e procedimentos estabelecidos, cada área constrói os documentos de área e as Fichas de Avaliação, que constituem os referenciais para o processo avaliativo. Nos documentos de área são definidos os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 49 áreas de avaliação.

Nesse sentido, passaremos a analisar como a dimensão da internacionalização foi sendo introduzida no processo de avaliação da área de Administração para que possa construir um panorama da pesquisa e possíveis decorrências para o trabalho docente.

2.3.1. Os Documentos de Área de referência do ano de 2016

No documento de área de 2016, a dimensão de inserção internacional para a área 27, programas da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, é prevista no nível de considerações e definições, sem ainda apresentar indicadores para a Ficha de Avaliação. Apesar desse estudo se situar na análise documental dos instrumentos produzidos para o quadriênio 2017-2020, a interpretação do documento de 2016 tem uma relevância por oferecer as bases de sustentação da inserção do elemento internacionalização, consolidado no documento de 2019.

As considerações no Documento de Área 2016 situa a definição de inserção internacional de um PPG, como “sua efetiva influência na comunidade da área de conhecimento atuando fora do Brasil” (BRASIL, 2017). Marrara (2007) situa essa concepção de inserção internacional a como política a serviço da formação de docentes e discentes.

Esse processo de internacionalização para fins estritamente acadêmicos, pautar-se-ia, em última instância, pelo intuito de contribuir com o desenvolvimento da educação e da ciência, através da colaboração e da troca de experiências com agentes estrangeiros (MARRARA, 2007, p. 248).

Dessa forma, o documento acentua que “a competência de seus atores é fundamental para construir e manter esta influência” (BRASIL, 2017, p. 23), o que põe em evidência o papel dos docentes pesquisadores na condução dessas experiências, já que estes estão no centro dessas redes de relacionamentos.

Esclarece ainda o documento que “A partir da análise do conjunto de publicação do PPG é possível visualizar a rede de relacionamentos deste grupo e a importância das conexões existentes” (BRASIL, 2017, p. 24). Corroboram ainda Duarte:

As redes de relacionamentos dos docentes caracterizam-se por dois aspectos, ambos inter-relacionados. Um é a autonomia do docente na formação das redes de relacionamento, o que confere um caráter de incerteza, imprevisibilidade, ao processo de internacionalização. Outro aspecto é a existência de uma relação de poder e, portanto, de dependência entre a instituição e o docente (DUARTE, 2012, p. 361).

Isso posto, identifica-se no processo de internacionalização que era delineado no contexto da área, que ao docente é atribuído um papel de catalisador desse processo e sobre essa expectativa, por parte da IES, incide também uma relação de poder, que embora defenda o caráter da autonomia docente, também lhe confere uma responsabilidade acerca dos resultados obtidos com a internacionalização. Algumas questões elaboradas por Stein e Buckner em seu trabalho “O que conta como internacionalização?”, se aplicam ao contexto aqui abordado: “Quem tem mais poder na formação de parcerias internacionais de pesquisa ou programas internacionais de aprendizagem, e quais são as histórias e estruturas institucionais que criaram e sustentaram esses padrões desiguais de relacionamento? (STEIN; BUCKNER, 2019, p. 13, tradução livre).

A Área entendia, conforme o Documento de Área vigente até o ano de 2019, “que a inserção internacional é facilitada pela mobilidade dos docentes, discentes e egressos dos PPG. Neste sentido, serão valorizados vários indicadores como proxies da mobilidade” (BRASIL, 2017, p. 24). A mensuração do grau de inserção internacional delineado pelo Documento de 2016 que serviu para o quadriênio 2017-2020, pelo que destacamos alguns citados:

- Egressos do PPG atuando no estrangeiro;
- Docentes que foram diretores ou presidentes de sociedade científica internacional;
- Docentes com participação em comitê editorial de periódico editado no estrangeiro presente nas bases Scopus ou Web of Science;

- Participação em convênio ou projeto de pesquisa com financiamento internacional;
- Reuniões científicas internacionais organizadas pelo PPG;
- Artigos em coautoria com pesquisadores de instituições estrangeiras;
- Participação em redes internacionais da área de conhecimento;
- Disciplinas em outro idioma; (BRASIL, 2017, p. 25).

De acordo com Knight (2004), as estratégias de internacionalização podem ser divididas em dois grandes grupos: programáticas e organizacionais. As estratégias programáticas são voltadas a ações acadêmicas, de ensino, pesquisa e extensão. Recorremos ao panorama de principais ações e estratégias elaborado por Matos (2018), a fim de evidenciar a busca por parte da Área de Administração CAPES em estabelecer conformidade as estratégias de internacionalização praticadas por outras IES.

Quadro 2. Ações Estratégicas para a Internacionalização

Nº	Ações estratégicas	Principais autores
1	Mobilidade Acadêmica – Ampliação de acordos de intercâmbio, aumentando a oferta de destinos e envio de alunos para o exterior	Bond e Lemasson (1999); Knight (2005); De Wit (2007); McDonnel e Boyle (2012); Begalla (2013).
2	Mobilidade Acadêmica– Aumento do número de estudantes estrangeiros na Instituição	Green e Baer (2001); Knight (2005);
3	Intercâmbio de professores e pessoal administrativo no exterior, com instituições parceiras	Bond e Lemasson (1999). Stallivieri (2009); McDonnel e Boyle (2012); Begalla (2013).
4	Ampliação do número de professores estrangeiros visitantes ou permanentes	Sebastian (2004); Knight (2005); Stallivieri (2017).
5	Internacionalização da investigação, com parcerias internacionais para pesquisas científicas	Green e Baer (2001); McDonnel e Boyle (2012)
6	Internacionalização do currículo de formação, pela inserção de módulos e disciplinas internacionais (obrigatórios) nos programas	Rudzki (1998); Sebastian (2004); Stallivieri (2017)
7	Oferta de cursos de línguas para todos os membros da instituição	Rudzki (1998)
8	Instalação de campi fora do país de origem – esta ação ainda mais concentrada em universidades de ponta mundiais.	Green e Baer (2001); Knight (2005);

Fonte: Mattos, 2018, p. 53.

2.3.2. Perspectivas de internacionalização no Documento de Área 2019

As mudanças recentes implementadas no processo avaliativo que estão em curso são analisadas, no contexto da Área de Administração, pelo Documento de Área de 2019. É possível verificar que essas mudanças sinalizam para um movimento de saída de uma avaliação focada em indicadores quantitativos para uma avaliação qualitativa. A começar pelos quesitos da nova Ficha de Avaliação, que além de envolver os termos dos “Programas”, da “Formação”, também devem mensurar o “Impacto na sociedade”, buscando discorrer acerca do “impacto nas suas dimensões cultural, social e econômico, focando em desafios estratégicos, regionais, nacionais e internacionais” (BRASIL, 2019, p. 9).

Nesse sentido, o Documento aborda quatro dimensões que são premissas para consolidar a concepção e funcionamento de cursos ou programas da área, no contexto da avaliação para o próximo quadriênio: objeto, planejamento, sustentabilidade e impacto. Essa dimensão do impacto definida no Documento é “o conjunto das consequências, repercussões ou resultados desejados e/ou acumulados para o curso ou programa no âmbito acadêmico e/ou de outras esferas da sociedade (p. ex. mercado, governo, sociedade civil), coerentes com sua proposta de formação (BRASIL, 2019, p. 11).

A esse respeito, o documento denominado “A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes”, de 2017, já havia declarado que:

É importante tornar as IES brasileiras mais proativas no seu processo de internacionalização, para que possam beneficiar-se ainda mais da expansão do seu impacto institucional e da apropriação dos conhecimentos adquiridos no exterior, considerando, inclusive, o impacto no setor produtivo desde o fomento ao desenvolvimento tecnológico e da inovação (BRASIL, 2017a, p. 7).

Nesse sentido, o Documento de Área 2019 lança a definição de internacionalização esperada dos programas:

[...] entende-se que a internacionalização de PPGs está relacionada ao conjunto de ações orientadas para o alargamento de fronteiras das pesquisas, expansão do conhecimento e experiência profissional de docentes e discentes, aumento da visibilidade da produção intelectual entre outras associadas ao estabelecimento de projetos e colaborações internacionais (BRASIL, 2019, p. 11).

O Documento de 2019 reconhece que a internacionalização está diretamente relacionada à expansão da produção de conhecimento e sua visibilidade internacional, já que “a face mais evidente da inserção internacional tem se manifestado na produção científica” (BRASIL, 2019, p. 12). Essa evidência se demonstra por meio dos índices que comprovam um aumento na publicação de artigos de autores brasileiros como, por exemplo, o que demonstra em um levantamento da base Scopus com dados dos últimos ciclos de avaliação (Gráfico 2).

No entanto, o documento avança na consolidação do conceito de internacionalização, quando propõe observar que:

a efetividade da internacionalização vai além da publicação em veículos internacionais, devendo ser observada em outras dimensões relevantes, tais como a mobilidade de pessoal (docentes e discentes), captação de recursos, cooperação em projetos e produção científica, visibilidade, acordos, iniciativas de formação e reconhecimento internacional (BRASIL, 2019, p. 12).

Nesse sentido, ilustramos no quadro seguinte o elenco de ações e estratégias de internacionalização e suas principais contribuições para a instituição, elaborado por Mattos (2018). Percebe-se que na maior parte das ações, há o indicativo de uma certa centralidade no papel atribuído ao docente pesquisador. Portanto, não se pode desconsiderar o alinhamento entre as orientações propostas pela avaliação da área, as formas pelas quais as mesmas serão apropriadas nas propostas dos programas e como essas serão executadas ou desenvolvidas no âmbito do trabalho docente. Por certo, o espaço da organização do trabalho parece repercutir de maneira relevante em termos de análise.

Quadro 3. Ações estratégicas relacionadas à internacionalização e suas contribuições à instituição

Ação	Contribuições	Principais autores
Oferecer aos estudantes uma experiência internacional acadêmica e prática	Oferecer aos estudantes uma experiência internacional acadêmica e prática	Hudzik (2011); Castro e Cabral Neto (2012)
Ajudar os alunos a encontrar uma boa oportunidade	Estudantes que possuem experiência internacional tendem a ter mais oportunidades de emprego no mercado de trabalho, visto a importância da fluência em uma segunda língua. Alunos de hoje da	Hudzik (2011); Stallivieri (2015)

	instituição podem se beneficiar de melhores oportunidades no mercado de trabalho amanhã.	
Recrutar professores qualificados internacionalmente	Uma universidade que tem em seu corpo docente, professores com diferentes formações e até mesmo, nacionalidades, forma cidadãos com um pensamento mais aberto para o novo, oxigena o pensamento, e elimina a endogamia presente em algumas universidades.	Horta e Yudkevichc (2016)
Internacionalização do currículo de formação	Um currículo internacionalizado é cada vez mais necessário em um mundo globalizado. Uma instituição que ofereça este currículo tende a atrair mais alunos interessados em intercâmbios, contribuindo também para o processo de internacionalização.	Rudzki (1998); Knight (2004); Sebastian (2004); Stallivieri (2015); Stallivieri e Gonçalves (2015)
Intercâmbio de pesquisadores e professores	Oferecer a oportunidade de seus docentes terem uma experiência internacional engrandece tanto a Instituição, quanto o pesquisador/professor. Este tem a possibilidade de desenvolver pesquisas em parcerias internacionais e realizar um <i>benchmarking</i> para melhorar seu desempenho quando retornar ao seu local de origem – contribuindo com a melhora da qualidade do Ensino e Pesquisa.	Sebastian (2004); Miura (2006); Stallivieri (2009)
Classificações internacionais com ranking de universidades	Os rankings de qualidade das universidades, como o tradicional <i>Academic Ranking of World Universities</i> (ARWU), divulgado pela Universidade de Jiao Tong de Xangai, avalia a internacionalização da universidade como item importante para verificar sua qualidade de ensino e pesquisa.	O'Connell (2015)

Fonte: Mattos, 2018, p 54.

A Ficha de Avaliação 2020, que é o instrumento de coleta a ser utilizado pelos programas para fornecer os dados avaliativos, traz em seu rol os quesitos traçados pelo Documento de Área 2019. O Quesito 3 – Impacto na sociedade é mensurado com base em três itens: impacto e caráter inovador da produção intelectual em

função da natureza do programa; impacto econômico, social e cultural do programa; Internacionalização, inserção (local, regional e nacional) e visibilidade do programa (BRASIL, 2020). No item da internacionalização, a Ficha destrincha os dados a serem considerados:

Serão analisadas a política e as iniciativas (bem como seus respectivos resultados) de internacionalização do programa e de inserção (local, regional e nacional). A internacionalização e a inserção serão relativizadas de acordo com a missão/propósito e o perfil dos programas. Também será observada a visibilidade do PPG. Os seguintes qualificadores serão levados em conta, tomando-se como referência o propósito, modalidade e contexto de atuação do PPG: a) Qualificadores de Internacionalização e de Inserção do PPG (Peso: 80%): 3.3.1. Clareza e consistência da política de internacionalização do PPG, bem como sua relação com o planejamento estratégico do programa; 3.3.2. Grau de internacionalização do PPG; 3.3.3. Evidências de inserção do PPG no contexto local, regional ou nacional. b) Qualificadores de Visibilidade (peso: 20%): 3.3.4. Visibilidade do PPG em sua página na internet (BRASIL, 2020, p. 31).

O que se pretende com esse quesito de avaliação, explica o documento, é uma avaliação qualitativa capaz de mensurar evidências de inserção do PPG no contexto internacional. No entanto, o que evidencia o instrumento é aquilo que é declarado no Documento de Área: a inserção internacional deixa de compor o quadro de aspectos que vinham sendo valorizados na avaliação de programas candidatos aos conceitos mais elevados, 6 ou 7. Nesse contexto, a atual ficha de avaliação “lança luz sobre a internacionalização para todos os PPGs, considerando-a como uma das dimensões do Impacto na Sociedade” (BRASIL, 2019, p. 13).

2.4. TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA COMPREENDER O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

O entendimento acerca do trabalho no contexto contemporâneo requer uma análise da conjuntura política que é estabelecida a partir do processo de construção da hegemonia do neoliberalismo¹. Os agentes formuladores dessa política, em que o FMI-Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial são os protagonistas, lançam como bases de ação o pressuposto de que o Estado, anacrônico e “pesado”, não

¹ Segundo Dardot e Laval (2019), o *Liberalismo* não se trata somente de políticas econômicas monetaristas ou de austeridade, de mercantilização das relações sociais ou de ditadura dos mercados financeiros. Trata-se mais fundamentalmente de uma racionalidade política que se tornou mundial e que consiste em impor por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, a lógica do capital até a converter na forma das subjetividades e na norma das existências.

possui viabilidade econômica para garantir a sustentação das políticas sociais ou para fazer frente à dinâmica das mudanças do mercado. A partir de tal concepção, há toda uma estruturação discursiva e material fundamentada na ideia de mudanças ou reformas.

A materialização das políticas neoliberais no cenário das nações vem se materializando através das reformas, o que Bianchetti (2016) propõe denominar, ao interpretar Gramsci (2002), de contrarreforma, tendo em vista que as ditas reformas não passam de “engodo e instrumento de destruição das conquistas dos trabalhadores, trazendo em seu bojo a precarização e flexibilização do trabalho” (BIANCHETTI, 2016, p. 81). O pano de fundo das “reformas” assume uma conotação de desenvolvimentismo, privatismo com o intuito de garantir eficiência, liberalizar para garantir democracia, quando na verdade sua face mais concreta se manifesta pela retirada de direitos conquistados anteriormente pela classe trabalhadora.

A lógica reformista neoliberal repercute de forma abrangente nos diferentes setores estruturais da sociedade e no contexto da educação superior se reveste de um aspecto peculiar, o contexto de uma educação em crise. Sob o pretexto de que nos países em desenvolvimento, a educação superior sofre de ingerência dos recursos, que além de limitados são também mal aplicados, o BM orienta a necessidade de reformas:

[...] Fomentar a maior “diferenciação” das instituições, incluindo o “desenvolvimento” de instituições “privadas”; proporcionar incentivos para que as instituições “diversifiquem as fontes de financiamento”, por exemplo, “a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados”; “redefinir a função do governo no ensino superior”; adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade. [grifos do autor] (BANCO MUNDIAL, 1994 apud SGUISSARDI, 2000, p. 6).

Conforme já abordado anteriormente, no tocante ao contexto do modelo humboldtiano definido pela CAPES para os programas de excelência da pós-graduação, o aspecto de diferenciação das instituições está presente nas políticas atuais de avaliação. O neoliberalismo, entretanto, dá sustentação a essa posição da necessidade de serem constituídas instituições com perfis distintos, com o intuito de eximir o Estado do ônus de financiar o ensino superior público e gratuito, sob o pretexto da crise e do alto custo de se financiar as instituições estatais.

Dentre os argumentos levantados em favor da reforma, sob a ótica neoliberal, segundo Sguissardi (2020), estão: o sistema federal de ensino superior não é capaz absorver toda a crescente demanda e não prepara adequadamente os universitários para o mercado; a unidade salarial e de carreira nos sistemas públicos, com destaque à concessão do regime de dedicação exclusiva como forma de compensação salarial; o financiamento universitário pouco diversificado com predomínio de verbas públicas e o mau uso que a universidade faria de seus recursos.

Vale destacar algumas ações governamentais nas últimas décadas no mote das políticas neoliberais com o intuito de conter o déficit público, que vem cerceando as IES públicas e com extrema implicação para o trabalho docente nessas organizações. Neste sentido, destaca-se: congelamento dos salários de servidores docentes e não-docentes; não autorização para preenchimento de vagas de docentes, com a contratação temporária de professores para suprir a demanda; contingenciamento e redução de recursos do orçamento de custeio e capital que tem levado à não cobertura de gastos com luz, água e especialmente com a manutenção da ampla estrutura de laboratórios científicos e das bibliotecas universitárias; o corte sistemático de recursos (auxílios e bolsas) para pesquisa e pós-graduação (SGUISSARDI, 2020, p. 82).

Neste sentido, se faz ainda necessário apresentar um esboço do contexto presente na economia política do capitalismo a partir do final do século XX, que apresenta sinais de modificações importantes nos processos de produção e do trabalho. Essas transformações acontecem no contexto de transição de dois regimes de acumulação: do Fordismo à Acumulação Flexível.

O Fordismo caracteriza-se, no âmbito econômico, como um modelo estruturado em uma produção que faz uso de tecnologia rígida e produção em larga escala. De igual intensidade, o consumo em massa estimula a aquisição de bens de consumo duráveis. Na esfera política, o Fordismo se estrutura a partir de um compromisso de classes, em que os interesses do capital e as proteções sociais encontram-se numa equilibração mediada pelo Estado, garantidor de Bem-Estar Social. No entanto, o Fordismo é um modelo extremamente rígido em sua base produtiva, em sua dinâmica macroeconômica e, portanto, possuindo uma organização superestrutural politicamente instável (HARVEY, 1992, p. 121–177). Sguissardi & Silva Júnior explicam que:

Com um mercado esgotável de bens de consumo duráveis e um alto grau de organização dos partidos políticos e sindicatos vinculados aos trabalhadores, tendo no centro um Estado, em que tensões entre capital e trabalho são, internamente, acirradas, o Fordismo, depois de uma época de altas taxas de acumulação de capital, logo após a segunda guerra mundial, entra em declínio na década de setenta. O mercado dá sinais de esgotamento, o desemprego surge e se avoluma, as taxas inflacionárias elevam-se e o ciclo fordista de acumulação capitalista mostra sua fragilidade e sua derradeira fase (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2020, p. 122).

Entretanto, o período de 1965-1973 demonstra o equilíbrio do sistema posto em risco, uma vez que a rigidez do Fordismo inibia a flexibilidade de planejamento e de produção, tornando o estado, em seu papel de definidor do bem-estar, refém dos programas de assistência, que diante do esgotamento de recursos financeiros, desencadeia uma crise do sistema. Um novo ordenamento passa a se desenvolver enquanto regime de acumulação. Harvey sintetiza:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrão de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1992, p. 140).

O novo ordenamento, seguindo a análise do autor, caracteriza-se pelo crescimento do setor de serviços, compressão do espaço e do tempo (processos ágeis de tomada de decisão, comunicação via satélite, queda dos custos de transporte) aumento do desemprego, diminuição do trabalho organizado e do poder sindical, queda no rendimento e uso do trabalho em tempo parcial e precarizado. A economia em escala fordista de antes é substituída pela manufatura de bens variados, a preços baixos e em lotes pequenos, sendo reduzido o tempo de giro na produção devido ao uso de novas tecnologias e de novas formas de organização no trabalho. Acelera-se também o tempo de giro no consumo, diminuindo a vida útil dos produtos, tornando-os mais rapidamente descartáveis e substituíveis. Tudo isto, vindo acompanhado da propagação de uma nova estética e do culto à diferença, ao efêmero, ao espetáculo, à moda e à mercantilização de todas as formas de relacionamento social (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2020).

Convém, pois, para o objetivo desse estudo, pensar essas esferas a partir das relações sociais produzidas no contexto do trabalho, especialmente do trabalho docente, segundo a racionalidade desse modo de produção.

2.5. TRABALHO DOCENTE E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A partir do que se expôs até aqui, é importante compreendermos as tendências das transformações gerais que tem redefinido os aspectos do trabalho no contexto educacional contemporâneo. Alguns elementos são levantados para debater as repercussões do processo de passagem do modelo dominante no século XX, o trabalho regulamentado e especializado da era taylorista e fordista, para as novas formas de trabalho, no contexto das novas exigências postas no quadro da fase da acumulação flexível² do capitalismo. Desse modo, Antunes (2019) apresenta as diferentes nuances que assumem essas novas formas, acentuando a característica principal de superexploração do trabalho e que ele denomina como “tendência crescente à precarização estrutural da força de trabalho em escala global” (ANTUNES, 2019, p. 9). Explica o autor:

Vivenciamos, desde então, uma ampliação exponencial de novas (e velhas) modalidades de (super)exploração do trabalho, desigualmente impostas e globalmente combinadas pela nova divisão internacional do trabalho. [...] “Sociedade do conhecimento”, “capital humano”, “trabalho em equipe”, “times ou células de produção”, “salários flexíveis”, “envolvimento participativo”, “trabalho polivalente”, “colaboradores”, “pj” (pessoa jurídica, denominação falsamente apresentada como “trabalho autônomo”), “empreendedorismo”, “economia digital”, “trabalho digital”, “trabalho on line”, esse tornou-se o novo léxico do mundo do capital corporativo. Sempre impulsionados por “metas” e “competências”, que se tornaram o novo cronômetro da era digital. Comandados pela lógica da financeirização, a técnica, o tempo e o espaço se metamorfosearam, sendo que a demolição dos direitos do trabalho tornou-se exigência inegociável [grifos do autor]. (ANTUNES, 2019, p. 9).

As novas modalidades de trabalho abordadas por Antunes estão presentes também no contexto do trabalho docente, cujas implicações ocorrem tanto nas esferas do público, quanto do privado. Esses aspectos são ainda ampliados, em termos de implicações para o trabalho docente, pela série de demandas por

² A acumulação flexível, segundo Harvey (1992), é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos do trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

qualificações profissionais, educacionais e comportamentais exigidas no contexto da empresa flexível e que se apoiam no papel do docente para o seu desenvolvimento. Aspectos como a aprendizagem flexível, o trabalho em equipe, a autonomia de assumir riscos, o trabalho por projetos, a proatividade, um rol de comportamentos e perfis de qualificação que exigem uma formação educacional diferenciada e imediatamente úteis ao trabalho (ANTUNES, 2019).

Ainda acerca da precarização do trabalho no contexto da nova configuração produtiva e das novas formas de trabalho na contemporaneidade, vale destacar o conjunto de funções para além da função de ensinar em que atuam os professores da pós-graduação. Os encargos de educadores, orientadores, pesquisadores, coordenadores, dentre outros, exercidos de forma concomitante, tem levado os docentes, segundo demonstram os teóricos, a situações cada vez mais frequentes de sofrimento e adoecimento. Conforme Dejours (1992), os desgastes físico e mental, ocasionados pelas exigências permanentes da profissão e a multiplicidade de funções do professor universitário, provocam impactos em termos de bem-estar e saúde para a maioria dos docentes.

Silva e Mafra (2014) em seu estudo acerca do trabalho de professores universitários na contemporaneidade, destacam os aspectos de precarização e intensificação da jornada de trabalho, o que se manifesta no quadro de negatividade do trabalho e sofrimento do docente. Alertam as autoras ainda para outras dimensões, com base em vários teóricos:

[...] os docentes, de modo geral, têm sofrido crises identitárias no exercício de sua profissão, em função das mudanças tecnológicas, sociais, políticas e ambientais. É o que Kallinikos (2003) chamou de desterritorização, virtualização, flexibilização e despadronização do trabalho. “O mestre, que anteriormente era visto como uma figura profissional essencial para a sociedade, hoje passou a ser visto enquanto o profissional que luta pela valorização e reconhecimento social do seu trabalho” (CRUZ et al., 2010, p.149). (SILVA e MAFRA, 2014, p. 8).

O cenário intensificado de tais realidades na pós-graduação são potencializados pelos aspectos tratados anteriormente, pelas exigências advindas da avaliação, da produção intelectual, e especialmente neste estudo, das demandas originadas pela internacionalização. Esse processo se intensifica no trabalho como um todo, seja no âmbito da instituição pública ou privada, ou a partir dos processos de contratação, de concursos públicas, métricas de avaliação. Mancebo (2007) comenta que o caráter de precarização do ofício da docência se evidencia ainda por

meio das subcontratações temporárias de professores que, nos últimos anos, se tornaram estratégias do sistema educacional visando a redução de custos. Outro aspecto da precarização abordado pelas autoras e especialmente implicado no contexto da internacionalização:

É o que Bosi (2007) chama de mercantilização do trabalho docente e das atividades de ensino. Para ele, o crescimento da força de trabalho e a adoção de critérios exclusivamente quantitativistas de qualificação e de mensuração da produção do trabalho docente são as marcas mais efetivas da precarização do trabalho do professor universitário. Outros fatores a serem considerados referem-se à ênfase na produção de conhecimento economicamente rentável, flexibilização do trabalho e aumento significativo das exigências por qualificação profissional, sem mencionar as cobranças institucionais por eficiência máxima, competência e produtividade (SILVA e MAFRA, 2014, p. 9).

Ante o exposto, novas dimensões de mercantilização do trabalho vão se desenhando. A relação entre o contexto de mercado verificado e a flexibilização do trabalho docente concorrem para uma maior exploração dessa força de trabalho, em que o aspecto “científico” passa a ser também usado para ampliar o capital. Segundo Mancebo,

A própria produção científica transforma-se em força produtiva, que confere àqueles que a detêm e controlam posições estratégicas no mercado, impossíveis de serem alcançadas por concorrentes menos preparados. Evidentemente, que sob essa nova determinação, muda o trabalho dos que a produzem, transformam-se os fazeres dos docentes-cientistas (MANCEBO, 2007, p 76).

Nesse sentido, as IES são levadas não só a se adaptar a um novo ordenamento jurídico trabalhista, como também a ajustar o seu cotidiano e o seu “produto” às exigências do capital. Na lógica da organização produtiva emergente, o professor é inserido numa nova organização do trabalho e aferido por índices que ditam o tempo de trabalho, sua eficiência e produtividade, com o intuito de garantir a excelência da tecnologia e conhecimento científico produzidos, vistos nessa perspectiva como mera mercadoria (MANCEBO, 2007).

Além do mais, apresentam-se outros riscos decorrentes das metamorfoses do trabalho docente, na égide da acumulação flexível. A lógica do produtivismo acadêmico, processo midiático e performático, gerador de polarizações e de competição a todo preço, excludente e competição, conforme expõe Bianchetti e Zuin (2015), impacta a vida e o trabalho dos docentes pesquisadores da PG. Esta racionalidade, pautada na perspectiva das pressões em torno do “Publicar ou

Perecer” - “*Publish or perish*”, termina por repercutir naquilo que Alcadipani denominaria como uma “academia inóspita”:

No Brasil, produção acadêmica se transformou em sinônimo de fazer pontos. Balizada pela tabela de pontuação de produção acadêmica da CAPES, o trabalho de pesquisa tem sido medido pela quantidade de pontos que o professor consegue fazer por ano. Assim, a lógica está cada vez mais em produzir o máximo possível de artigos para fazer o máximo de pontos. Rankings com nomes e pontos de professores são produzidos e distribuídos nas secretarias dos programas de pós-graduação em todo o país. (ALCADIPANI, 2011, p. 347).

No bojo da internacionalização, entretanto, tais pressões são potencializadas, tendo em vista que agora a exigência não é mais apenas dos pontos e publicação qualificada, mas também de uma produção internacionalizada que garanta maior visibilidade, por meio de revistas internacionais e publicações prioritariamente na língua inglesa, ainda que a partir de periódicos brasileiros. Para Alcadipani, esse processo seria a própria mímica da racionalidade da academia americana do “Publish ou Perish”, trazendo perdas significativas acerca do conhecimento útil e acessível:

Mas precisamos também mudar a lógica que impera hoje no campo da Administração no Brasil, que nos transforma em uma cópia malfeita e muito mal-acabada da academia anglo-saxã. E o caminho está em termos nossos periódicos em português, aceitando outros idiomas do Sul, e não obrigando nossos pesquisadores a pagarem altos custos para fazer parte de uma academia que deveria ser sua (ALCADIPANI, 2017, 411).

No contexto da internacionalização essa “necessária visibilidade” se intensifica, conforme já apontada anteriormente, devido aos aspectos deterministas da avaliação, que considera os sinais de internacionalização como fator imprescindível para o seu reconhecimento, um requisito que já não se aplica apenas aos Programas nota 6 e 7, mas a todos. Por trás da lógica do produtivismo internacional está o pressuposto de que, quando acessado e visto nesse nível, “os conceitos, as propostas metodológicas e as conclusões desse artigo “viral” serão muito mais difundidas, debatidas e provavelmente aceitas do que as apresentadas em outros artigos situados na câmara obscura da invisibilidade” (BIANCHETTI E ZUIN, 2015, p. 742).

Ainda a respeito da dinâmica de produção de conhecimentos em nível internacional, cabem considerações acerca da conjuntura dos pesquisadores latino-americanos. Pesquisas acerca do tema tem indicado tensões visíveis entre

pesquisadores de grupos hegemônicos e os pesquisadores de contextos periféricos. Segundo Kreimer, “os pesquisadores de elite dos países “não hegemônicos” são crescentemente convidados a participar de consórcios internacionais, mas suas condições de acesso são cada vez mais restritas e as margens de negociação tendem a ser mínimas” (KREIMER, 2011, 56). No contexto da participação de pesquisadores latino-americanos nas mega redes, portanto, ocorre o que Kremer denomina “integração subordinada”, cujo principal aspecto está no fato que apesar da sua participação em pesquisas de conteúdo técnico e altamente especializadas, estas são subsidiárias de problemas científicos e/ou industriais que já foram estabelecidos (KREIMER, 2011).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O nascedouro do estudo tem como inquietações um fenômeno complexo e atual, que tem mobilizado estudiosos de diversas áreas de conhecimento à investigação acerca da internacionalização da educação superior no bojo do trabalho docente. De fato, o caráter interdisciplinar do tema é demonstrado pelo conjunto de estudos da antropologia, educação, administração, ciências jurídicas e sociais, linguística e ciências da saúde, dentre outras áreas (MOROSINI, 2017).

Além do mais, a atuação deste pesquisador como docente e a proposta de estudos nas disciplinas do mestrado do PPGA-UTFPR acerca da temática do trabalho, fez emergir um olhar para as implicações do fenômeno da internacionalização em relação ao trabalho do docente pesquisador.

3.1. *LOCUS* E OBJETO DE PESQUISA

Para a delimitação dessa pesquisa, fez-se a opção por estudar a área de Administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo, Área 27, uma classificação aplicada ao processo de avaliação pela CAPES. Mais especificamente, elegeu-se abordar os Programas de Pós-Graduação em Administração, em virtude de se considerar a relevância desta investigação para a própria área de origem do atual curso de mestrado do pesquisador.

Além do mais, a área de Administração tem apresentado um crescente viés no que se refere à inserção internacional (ver Tabela 3) dado o aumento na participação de pesquisadores brasileiros da área de Administração em publicações internacionais. O fenômeno da internacionalização, intensificado a partir do processo de globalização da economia, apresenta um alcance cada vez mais crescente no ambiente corporativo, que por sua vez recorre às instituições de ensino superior, apresentando-lhe uma demanda e impulsionando o fenômeno da educação global.

Foi considerada, para a finalidade dessa pesquisa, a perspectiva de recorte temporal do período da Avaliação Quadrienal 2017-2020. Esse instrumento é o marco temporal que estabelece estratégias de internacionalização com impacto na avaliação mais recente dos programas (2019 e 2020 em curso). Os Documentos de área de 2016 e 2019 serão abordados especialmente por demarcarem o fator da

internacionalização como processo consolidado para os programas da área de administração.

Desse modo, as unidades sociais definidas inicialmente no planejamento da pesquisa totalizavam seis Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que se autodenominavam “Programas de Pós-Graduação em Administração” que alcançaram as notas 6 e 7 em sua última avaliação (Quadro 4). Neste sentido, é importante justificar que se optou pela utilização desta nomenclatura, de forma a constituir uma similaridade entre os objetos de estudo. Parte-se da premissa que como os programas da área são heterogêneos, ampliar a seleção de programas também repercutiria em ampliar as concepções de internacionalização, já tão difusas, especialmente se ingressar em áreas como a gestão pública ou gestão internacional, por exemplo.

Importa destacar que os programas com conceitos 6 e 7 são assim avaliados por critérios dos indicadores que demonstram uma relação forte com alguns dos rankings acadêmicos globais, pioneiros na designação de uma inserção internacional avançada e reservada pela CAPES aos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* avaliados como internacionalizados. Acreditou-se assim, que por se tratar de programas consolidados e cujos requisitos de notas 6 e 7 exigirem ações de internacionalização, poderiam ser localizados sujeitos de pesquisas com trajetórias consistentes e alinhadas aos objetivos do estudo.

Além disso, esses programas, conforme demonstrado no quadro de ações e estratégias de internacionalização tem esse processo como mandatório para a certificação dessa excelência. A partir de tais justificativas, foi possível definir o quadro de Programas de Pós-Graduação que se denominam “em Administração” cujos conceitos atribuídos são 6 e 7.

Quadro 4. Cursos de Pós-Graduação em Administração avaliados com conceito 6 e 7

Instituição de Ensino	UF	Conceito	Mestrado	Doutorado
Fundação Getúlio Vargas (FGV)	SP	6	1	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	RS	6	1	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	6	1	1
Fundação Getúlio Vargas (FGV)	SP	7	1	1

Fundação Getúlio Vargas (FGV)	RJ	7	1	1
Universidade de São Paulo (USP)	SP	7	1	1

Fonte: Elaboração pelo autor, baseado na Plataforma Sucupira, 2021.

3.2. DELINEAMENTO DA PESQUISA

A relevância e abrangência dos aspectos envolvidos no trabalho do docente pesquisador que atua nos PPGs com forte relevo de internacionalização, foram os aspectos determinantes para se adotar uma abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21).

Creswell afirma que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, na qual “o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico” (CRESWELL, 2007, p. 186). Foi o que em essência se deu no processo de aprofundamento do tema proposto. Na medida que aprofundada, a temática funcionava como geradora de possibilidades, ancorada na ótica do trabalho dos docentes e nas inúmeras exigências que foram se evidenciando como implicações das ações de internacionalização dos PPGs.

A população pesquisada pertence a um mesmo grupo, sendo privilegiados os coordenadores e docentes pesquisadores em programas de forte inserção internacional. No entanto, a escolha pelo estudo desse fenômeno denota mais de uma unidade de estudo. Deste modo, propõe-se o método de estudo de caso múltiplo, pelo qual se estabelece a combinação de constructos de diferentes fontes de informações dentro de contextos singulares, envolvendo unidades de estudo distintas.

A pesquisa é do tipo descritiva, no sentido de discorrer acerca das características da internacionalização presente nos programas 6 e 7 e atores estudados (docentes pesquisadores). Considerando as singularidades do objeto de estudo, julga-se oportuno o uso da estratégia de investigação da análise descritiva, o que Creswell (2007, p. 201) designa de “retrato descritivo detalhado”. Conforme

Vergara, a pesquisa descritiva pode “estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (VERGARA, 2016, p. 49).

A pesquisa qualitativa “é mais comumente considerada como denotando uma abordagem na qual a teoria e a categorização emergem da coleta e análise de dados” (Bryman & Bell, 2011, p. 389). Desse modo, a pesquisa propõe uma investigação do tipo bibliográfica, documental e de campo, permitindo uma triangulação das diferentes fontes, a fim de assegurar maior validade e confiabilidade aos resultados.

Na pesquisa utilizou-se também do suporte bibliográfico, que buscou explorar a literatura acerca da internacionalização da educação superior, observando autores das diversas áreas de conhecimento que tratam dos temas relacionados à internacionalização da educação superior (Knight, De Wit, Altbach, Dias Sobrinho, Silva Junior), em livros, artigos e relatórios de pesquisas concluídas como teses e dissertações, acreditando-se que os materiais lidos ajudam não apenas durante o processo de coleta, mas também durante a seleção, organização e interpretação dos dados. Nessa perspectiva, a elaboração do referencial teórico corrobora com o processo de apropriação da temática, ao mesmo tempo em que desvela as singularidades que se pretende esmiuçar no estudo. Yin (2005, p. 37), acerca do processo de revisão da literatura, explica que “os pesquisadores experientes revisam a pesquisa prévia para desenvolver questões mais perspicazes e reveladoras sobre o mesmo tópico”.

A pesquisa documental e de campo buscou estabelecer um “diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação por nós escolhido” (MINAYO, 2002, p. 33). Na análise documental foram analisados 10 documentos, assim discriminados: os Documentos da Área 27 da CAPES dos anos de 2016 e 2019, as 6 Propostas dos Programas escolhidos no escopo da pesquisa, através da Plataforma Sucupira, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e o Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, enquanto políticas decenais norteadoras do sistema de avaliação na pós-graduação.

3.3. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO

As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de imprimir uma medida de padronização às perguntas propostas e, também, para possibilitar comparações com o mesmo conjunto de perguntas.

As entrevistas foram realizadas por videoconferência, dada a atual situação ocasionada pela pandemia do COVID 19, que supõe a necessidade de medidas de isolamento social. Foram previamente agendadas, gravadas mediante autorização dos entrevistados, totalizando 5h e 51 min. de gravações, e foram orientadas a partir de roteiro pré-estabelecido e que constam nos Apêndices A e B. Para tanto, também foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

No escopo planejado, as entrevistas seriam realizadas junto aos coordenadores dos Programas selecionados para a pesquisa e junto a 2 professores por eles indicados, elegendo-se como critério de inclusão a indicação daqueles docentes que apresentassem uma efetiva trajetória docente de internacionalização.

3.3.1. Limites da Coleta de dados

Dentre os 6 Programas da área com cursos de Mestrado e Doutorado em Administração de empresas e Administração pública, com nota 6 e 7 na avaliação CAPES (ver Quadro 4), apenas 4 deles aderiram à solicitação para participar da pesquisa, sendo 2 com nota 6 e 2 com nota 7. Os mesmos estão representados no quadro a seguir:

Quadro 5. Relação de entrevistados por Programa com notas 6 e 7

Programa A (Nota 6)	Programa B (Nota 6)	Programa C (Nota 7)	Programa D (Nota 7)
Entrevistado A1 (Coordenador)	Entrevistado B1 (Coordenador)	Entrevistado C1 (Coordenador)	Entrevistado D1 (Coordenador)
Entrevistado A2 (Docente)	Entrevistado B2 (Docente)	Entrevistado C2 (Docente)	Entrevistado D2 (Docente)
Entrevistado A3 (Docente)	Docente confirmou mas desistiu		Docente confirmou mas desistiu
Docente confirmou mas desistiu			

Fonte: Elaboração pelo autor.

O principal limite encontrado para a realização das entrevistas se deu devido às postergações proferidas pelos Coordenadores dos Programas, tendo em vista que estavam sobrecarregados pelas demandas do processo de Coleta CAPES 2020, que teve seu prazo de entrega das informações com sucessivas prorrogações e como consequência, foram adiadas sucessivas vezes também as entrevistas, dando-se como motivo o processo de levantamento das informações na Plataforma Sucupira. O referido processo se estendeu até o mês de agosto de 2021 em virtude da pandemia da COVID 19. Deste modo, diante de várias tentativas de comunicação junto aos programas por seus canais eletrônicos e secretarias físicas, obteve-se o aceite efetivo de 4 Programas de Pós-Graduação.

Ainda foram solicitados aos Coordenadores, a indicação de 2 docentes do seu Programa. No caso do Programa A os professores indicados aceitaram participar do estudo. Contudo, nos demais casos os professores indicados alegaram impossibilidade de participação em virtude de compromissos assumidos, alguns estavam fora do país e outros indicaram a sobrecarga de trabalho atribuída ao ensino remoto e à pandemia de COVID 19. Neste caso, foram selecionados docentes com experiência de internacionalização a serem contactados e convidados via correio eletrônico. Com essa tentativa, obteve-se o aceite de 1 docente entrevistado, além de seus coordenadores.

O Programa E não deu nenhuma resposta às sucessivas tentativas de envio de e-mail e telefonemas, realizadas pelo pesquisador e orientadora. Quanto ao Programa F, o mesmo respondeu, após várias tentativas, que devido à demanda de atividades de gestão do curso e do processo de Coleta CAPES, não tinha possibilidade de participar da pesquisa.

3.4. ESTRUTURA E ETAPAS DE ANÁLISE

Minayo aponta para as finalidades da etapa de análise dos dados: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, responder às questões formuladas e ampliar os conhecimentos sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte” (MINAYO, 2002, p. 69).

A análise de conteúdo qualitativa é a técnica de análise que se apresentou mais adequada para o tratamento dos materiais pesquisados por possuir a propriedade de “produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2017, p. 191). Bardin conceitua a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

A organização dos documentos a serem analisados já fora iniciada com a revisão da literatura e a elaboração do referencial teórico, pelo qual foi possível já uma análise preliminar dos documentos de área, das políticas decenais da educação superior e das Propostas dos Programas. Um segundo passo constituiu a separação de tópicos relativos à internacionalização da pós-graduação e a elaboração de quadros comparativos, que fornecem a síntese de elementos de relevância para a definição de um novo paradigma de avaliação dos programas, com a consolidação do elemento da internacionalização. Minayo (2002, p. 68) explicita que o trabalho de análise em pesquisa qualitativa já está ocorrendo durante a fase de coleta de dados.

O recorte das unidades de registro da análise de conteúdo desse trabalho foi temático. Foram analisados os “significados” que permitam imprimir por meio de temas – uma sentença, uma frase ou frase composta – certo ordenamento aos dados presentes nos textos e nas transcrições das entrevistas sobre as relações possíveis entre os critérios de formulação de políticas públicas visando à inserção internacional dos PPGs *stricto sensu* em Administração e os aspectos requeridos do trabalho docente.

Consciente do desafio interposto pela leitura analítica de textos, perante os riscos de interferência da subjetividade do leitor, é que se busca recorrer à abordagem da análise interpretativa. Busca-se, dessa forma o ato de interpretar, tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, superando a estrita mensagem do texto e partindo para uma “aproximação e uma associação das ideias expostas no texto com outras ideias semelhantes que eventualmente tenham recebido outra abordagem” (SEVERINO, 2007, p. 60).

Conforme o exposto por Bardin (2016, p.147), “a maioria dos procedimentos de análise (de conteúdo qualitativo) organiza-se em redor de um processo de categorização”, as quais podem ser consideradas como um processo de classificação. Conforme Minayo (2002), as categorias estabelecidas na fase exploratória, são conceitos mais gerais e abstratos, o que possibilita conhecer as “relações invisíveis, ao nível dos dados brutos” (BARDIN, 2016, p.149).

A análise documental das propostas dos programas, vinculadas à Plataforma Sucupira, bem como, os Documentos de Área da Administração, o PNE e o PNPG como fontes secundárias de pesquisa, permitiram identificar categorias que se constituíram no decorrer do estudo em categorias analíticas, alinhadas aos referenciais teóricos estruturantes. Na sequência, definiu-se pelas seguintes categorias:

- a) Internacionalização e o trabalho docente;
- b) Internacionalização e produção do conhecimento científico.

Quadro 6. Sustentação teórica em torno das categorias analíticas

Categoria a)	Categoria b)
Concepções de internacionalização Políticas institucionais de internacionalização Mobilidade Redes de pesquisa	Produtivismo acadêmico Relações interpessoais Vanguarda de pesquisa Fronteira do conhecimento Relações de colonialidade e hegemonia

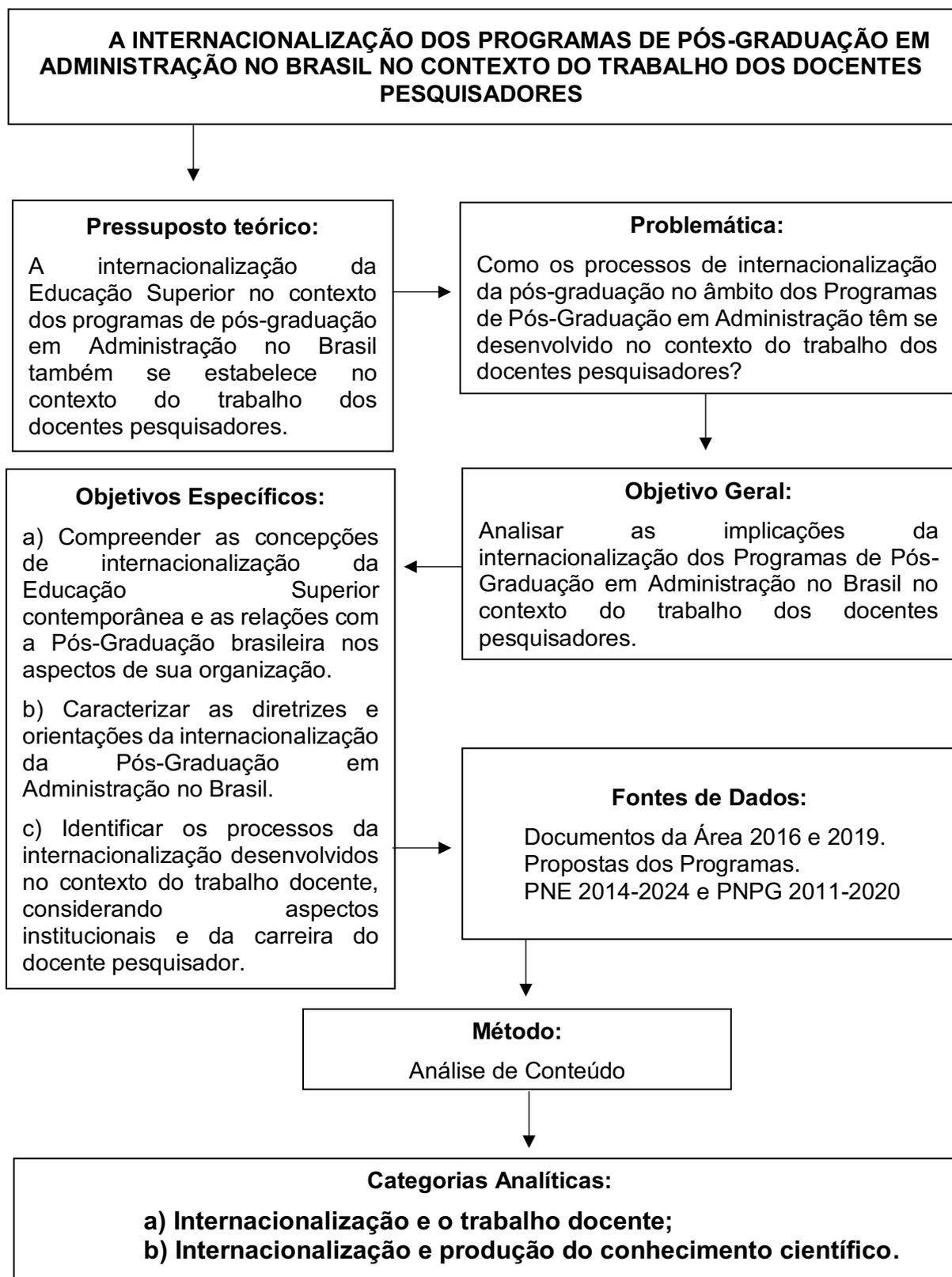
Fonte: Elaboração pelo autor.

É pertinente frisar que “as categorias são tentativas e preliminares desde o início da análise e permanecem flexíveis já que, sendo derivadas dos próprios dados, devem acomodar dados posteriores” (GODOY, 2006, p. 138).

Buscando-se obter uma análise mais abrangente do objeto de estudo, portanto, a pesquisa procurou a combinação cuidadosa da triangulação dos dados com base nas fontes secundárias, quais sejam: Documento de Área, Proposta dos Programas; e dados primários, com as informações coletadas junto aos coordenadores de curso e Docentes das Instituições; e, por fim, com o Referencial Teórico da pesquisa. “No âmbito das ciências sociais, a triangulação pode ser definida como estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno” (VERGARA, 2016, p. 257).

Descrito o percurso metodológico, apresentamos a seguir um quadro de síntese das fases da pesquisa:

Quadro 7. Quadro-síntese das fases da pesquisa



4. ANÁLISE DE RESULTADOS

Após definidos o problema e objetivos da pesquisa, foram coletados dados secundários junto à Plataforma Sucupira da CAPES, cuja análise resultou no levantamento das ações e estratégias de Internacionalização dos Programas analisados, no quadriênio 2017 a 2020, buscando caracterizar a internacionalização no trabalho dos docentes pesquisadores, conforme o objetivo da pesquisa.

Essa análise documental permitiu compreender a maneira difusa pela qual o processo de internacionalização se realiza, e especialmente, desperta a atenção de como tal processo traz complexidades e intensificações significativas na atuação dos docentes pesquisadores.

Quadro 8. Ações e estratégias de internacionalização dos Programas Nota 6 e 7 (2019)

Instituição de Ensino	Ações e estratégias nos programas
FGV SP – Nota 6	<ul style="list-style-type: none"> - Participação de alunos em intercâmbios. - Participação em alianças internacionais. - Atividades de cooperação de pesquisa. - Integração na Rede Latino-Americana de Políticas Públicas e rede em universidades dos BRICS. - Estágios doutorais no exterior para doutorandos. - Bolsas para estudantes de países em desenvolvimento. - Colaboração de alunos e professores em pesquisas internacionais. - Convite a professores visitantes. - Bolsas sanduíche CAPES Print para os doutorandos. - Acordos internacionais que de fomento a intercâmbios - Incentivo financeiro para a produção qualificada internacional, de artigos A1 do Qualis CAPES de Administração. - Incentivo financeiro e institucional à realização de pós-doutoramento ou estágio sênior no exterior. - Contratação de professores estrangeiros. - Participação em projetos internacionais de pesquisa. - Publicação de capítulos em livros internacionais. - Participação de docentes em editorias e comitês editoriais de revistas internacionais. - Organização de reuniões científicas internacionais. - Prêmios internacionais recebidos. - Oferta de Workshops de Escrita Acadêmica em Língua Inglesa. - Promoção da integração do conhecimento acadêmico com as comunidades empresarial, governamental e do Terceiro Setor.
Unisinos RS – Nota 6	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação em redes de pesquisa com IES nacionais e internacionais. - Ações de diálogo no contexto sul-sul. - Convênio de intercâmbio de alunos e professores. - Participação de professores em pós-doutoramentos no exterior. - Visita de docentes a Universidades no Exterior - Participação/organização de eventos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Recebe professores internacionais. - Realização de pesquisas e publicações com parceiros internacionais. - Participação em congressos internacionais. - Recepção de alunos estrangeiros. - Projeto Institucional de Internacionalização aprovado na chamada 41/2017 (CAPES/PRINT). - Fluxo de envio/recebimento de pesquisadores ao/do Exterior. - Visitas de alunos cursando disciplinas especiais no programa. - Participação em redes de relacionamento com professores de 39 diferentes intuições de pesquisa. - Participação de docentes em editorias e comitês editoriais de revistas internacionais. - Acreditação internacional. - Cooperação internacional com instituições dos EUA, Europa e Ásia.
UFRJ – Nota 6	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos regulares estrangeiros e professores de outros países no Programa. - Enviados para intercâmbio nas nossas escolas parceiras de alunos do Mestrado. - Criação de uma rede de contatos internacionais para nossos alunos e professores. - Realização de curso intensivo conjunto conduzido por professores da Universidade de San Diego e UFRJ. - Parcerias com Escolas de Negócios na América Latina: Peru, Brasil, Mexico, Caracas e Colômbia. - Envia e recebe alunos em intercâmbio do Doutorado, tipo sanduíche. - Recebeu dois professores visitantes internacionais. - Organização de workshops internacionais. - Missão de professores no exterior. - Presença no ranking Financial Times. - Participa de uma série de parcerias internacionais, no âmbito da América Latina e Global. - Realização de estágio de doutorado sanduíche. - Publicações em prestigiosas revistas científicas internacionais.
FGV SP – Nota 7	<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias com escolas de administração e negócios internacionais. - Intercâmbio de docentes e discentes. - Professores visitantes. - Colaboração em pesquisas com instituições de ensino estrangeiras. - Oferta de disciplinas 100% ministradas em língua inglesa. - Programas personalizados para escolas visitantes. - Dupla diplomação. - Participação de professores e discentes em eventos internacionais. - Publicações de livros em língua inglesa e artigos em periódicos de abrangência internacional. - Acreditações Internacionais. - Parcerias internacionais de pesquisa e rede de Relacionamentos. - Placement, Intercâmbios e Doutorado sanduíche. - Bolsas de estudos durante a realização de seus intercâmbios.
FGV RJ – Nota 7	<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias com escolas de administração e negócios internacionais. - Intercâmbio de docentes e discentes. - Professores visitantes. - Colaboração em pesquisas com instituições de ensino estrangeiras. - Oferta de disciplinas 100% ministradas em língua inglesa. - Programas personalizados para escolas visitantes. - Dupla diplomação. - Participação de professores e discentes em eventos internacionais. - Publicações de livros em língua inglesa e artigos em periódicos de abrangência internacional.

	<ul style="list-style-type: none"> - Acreditações Internacionais. - Parcerias internacionais de pesquisa e rede de Relacionamentos. - Placement, Intercâmbios e Doutorado sanduíche. - Bolsas de estudos durante a realização de seus intercâmbios.
<p>Universidade de São Paulo (USP) SP – Nota 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturação de amplas redes de intercâmbio de alunos e professores; - Rede de relacionamentos com nações emergentes; - Parcerias no continente latino-americano. - Convênios de cooperação acadêmica; - Participação em projetos e grupos de pesquisas internacionais; - Organização de eventos internacionais, como Seminários, Congressos (SemEad) e Workshops; - Apoio financeiro a publicações internacionais dos docentes e discentes; - Participação nas diversas modalidades do PrInt-CAPES. - Professores do PPGA visitantes em universidades internacionais. - Recepção de professores internacionais no PPGA para a realização de palestras e/ou cursos de curta duração. - Docentes do PPGA em programa de pós-doutoramento. - Dupla-titulação. - Participação de alunos do PPGA em programas de Bolsa Sanduíche. - Recepção de alunos estrangeiros para projetos e cursos. - Participação de docentes do PPGA em bancas de defesa no exterior; - Participação de docentes do PPGA em comissões de associações internacionais - Participação de docentes do PPGA no corpo editorial de diversos periódicos internacionais

Fonte: Elaboração pelo autor, baseado nas Propostas dos Programas, Plataforma Sucupira, 2021.

O Quadro 8 demonstra as principais ações que constam nas Propostas dos Programas de Pós-Graduação em Administração, notas 6 e 7 da CAPES. Uma leitura dessa síntese revela o papel de forte protagonismo do docente pesquisador nesse processo de internacionalização. As estratégias em sua grande maioria requerem a participação ativa do docente, que assume essa atribuição tanto pela projeção que alcançam em razão de experiência e produção, quanto pela lógica da produtividade e da competição exigida pelo processo.

De posse desses dados, foi realizada uma pesquisa de campo junto aos coordenadores dos Programas e com alguns docentes que atuam neles, por meio de entrevista semiestruturada, o que permitiu a realização da análise interpretativa da fala dos entrevistados.

O presente capítulo apresenta as análises dos dados coletados na pesquisa de campo, norteando-se pelas categorias de análise.

4.1 INTERNACIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Discutir as temáticas relativas à internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Administração e o trabalho dos docentes pesquisadores no presente estudo, trouxe como questão introdutória a ser problematizada as concepções de internacionalização que orientam os programas investigados. Nesse sentido, alguns excertos merecem destaque:

(...) a internacionalização é constitutiva do nosso programa por uma razão simples e essencial. A nossa escola foi construída a partir da cooperação internacional, literalmente. (...) Era a ideia de você montar uma escola de negócios no molde americano, ou seja, voltada para uma pós-graduação não ligada à pesquisa, mas uma pós-graduação voltada à produção de casos e ao treinamento dos executivos nacionais, porque isso era também a demanda que veio pra cá (A1, 2021).

(...) a ideia é, pensando especificamente, que o grande objetivo de um programa de pós-graduação é formar quadros pra pós-graduação. Esse é o objetivo aparente. Só que também tem o outro lado da história: ele é o grande driver da pesquisa acadêmica, da pesquisa da Escola. Então ele tem dois objetivos claros que são: aumentar a exposição dos nossos alunos pra um ambiente institucional internacional, mas também ele tem como foco a pesquisa de caráter internacional, nós estarmos inseridos nessa rede (A1, 2021).

O fato que eu considero primordial é o fato de a gente estar numa instituição que tem um projeto institucional de internacionalização. Ela poderia ser pública, é claro que o acesso a recurso fica mais difícil, mas é isso que eu acho que é um movimento de internacionalização da instituição. Acho que isso é que é o mais importante. Não é uma agenda individual do professor, do pesquisador, mas sim do Centro de Pesquisa, da Instituição, do Programa, um projeto institucional de internacionalização.” (C1, 2021).

(...) é concorrer com universidades internacionais por alunos de boa qualidade e por *funds*, por financiamento de organismos internacionais. É só isso! (C1, 2021).

Assim, entendo que não basta existir oferta de bolsas internacionais, sem que se estabeleça efetivo interesse em tornar as conexões e experiência internacionais fonte de aprendizado e aperfeiçoamento seja um nível individual, de grupos de pesquisa ou institucional (B2, 2021).

Os depoimentos auxiliam a ilustrar algumas sínteses importantes no que diz respeito às concepções orientadoras dos programas de pós-graduação, com especial enfoque no que diz respeito aos processos de cooperação e mobilidade, bem como, da produção do conhecimento científico por meio da pesquisa e da inserção internacional. Ainda, as entrevistas realizadas tanto com coordenadores de programas, bem como com docentes apontam para um elemento importante de articulação, na medida em que compreendem a internacionalização como um processo atrelado às suas características e estratégias institucionais, para além do próprio programa. Contudo, não se pode desconsiderar aspectos que são

recorrentes nas perspectivas de ambas as categorias de sujeitos analisados que apontam para aspectos concorrenciais, tanto no que se refere à fonte de fomento para a pesquisa (bolsas e demais recursos), bem como, relações com processos de seleção de candidatos considerados mais qualificados.

Assim, um elemento relevante observado em alguns programas investigados diz respeito à origem da própria instituição no qual se vinculam. Os cursos por eles implementados surgiram a partir de modelos das escolas internacionais, principalmente americanas, cujo financiamento das instituições internacionais foi fundamental para as suas implantações no Brasil. É importante ressaltar que tal movimento, como já anunciado em capítulo anterior, foi uma das principais estratégias utilizadas pelos governos brasileiros na década de 1970 para a estruturação da Pós-Graduação no Brasil. Os desdobramentos de tal processo são representados no excerto a seguir:

Então, a organização da pós-graduação sofre os efeitos dessa origem. Então pra você ter uma ideia: na nossa origem estava a ideia de, num primeiro momento, você mandar professores brasileiros pra Michigan State University pra tirar o seu mestrado, o seu doutorado e foi o que aconteceu. (...) enquanto isso professores da Michigan State University vieram pra cá, pra começar a dar os cursos e tudo mais. E aí a partir disso você construiu um grupo de professores e esses professores são os pioneiros (...). Aí da década de 70, quando se constitui uma pós-graduação acadêmica, lato sensu, hoje que a gente faz essa divisão, mas quando se constituiu, até por conta das transformações, da mudança e tal, a (instituição) monta o seu mestrado e doutorado, ele é um mestrado e um doutorado que não tem uma conexão assim tão direta com a pesquisa, mas muito mais de formação (A1, 2021).

Esse aspecto também é destacado por outro coordenador:

A internacionalização na instituição precede essas exigências da CAPES. Ela está no DNA da [Instituição]. A maioria dos programas de pós-graduação que eu conheço nasceram desse processo de internacionalização (D1, 2021).

As concepções relacionadas à internacionalização como estratégias institucionais que albergam os programas de pós-graduação dialogam como a constatação de que os programas analisados, além de terem sido projetados para a internacionalização, possuem políticas e projetos macro de fomento à de internacionalização, com respectiva formulação de planos estratégicos e investimentos da instituição que se projetam para viabilizar essa finalidade.

É recorrente encontrar no âmbito das ações e estratégias dos programas, a referência à estratégia de internacionalização da instituição, como aquela que “perpassa todas as instâncias da Universidade” (Programa D) (BRASIL, 2020, s.p.) e ainda, como capaz de viabilizar “que a instituição se torne referência nacional no estudo [da área]” (Programa B) (BRASIL, 2020, s.p.). No excerto a seguir, o coordenador do Programa D reforça tal perspectiva:

como uma universidade voltada à pesquisa, tem essa característica de ir além das fronteiras do Brasil, de internacionalização. Essa é uma política muito explícita na estratégia da [Instituição] (D1, 2021).

A política institucional de internacionalização, como se verifica, assume papel crucial nesse processo, que consolida e impulsiona esses programas à atuação na produção científica internacional. Por sua vez, o Programa B esmiuça esse aspecto quando menciona que um momento importante para o Programa se deu quando a universidade a que se vincula institucionalizou o seu processo de internacionalização. Segundo o entrevistado, a instituição sistematizou a sua política em um documento específico:

e começa, então, a concentrar os esforços de pesquisa em temas que são relevantes e estratégicos para a Universidade, que nos coloca numa posição mais vantajosa para conversas no exterior. O PPGAdm acabou respondendo ao ciclo de desenvolvimento do processo de internacionalização da Universidade (B, 2021).

Sendo assim, um programa que não teve uma configuração internacional desde o momento da sua formulação, passou a ter condições mais propícias para essa atuação, a partir da sistematização de uma política institucional voltada a essa finalidade e cujas estratégias e ações são estabelecidas no sentido de habilitar áreas específicas da instituição para desbravar horizontes no contexto internacional por intermédio da universidade.

Ante o exposto, seja pelo fato de ter uma configuração internacional desde a sua formulação, seja pelo espectro da estratégia institucional de internacionalização, a projeção internacional e os conceitos na avaliação CAPES conquistados pelos programas estudados encontram nesses fatores também a sua explicação. Destaca-se aqui o papel crucial da política institucional para tornar possível as ações indispensáveis desse processo, como o estabelecimento de

acreditações internacionais, os convênios e os projetos de pesquisa em redes internacionais.

Dada a complexidade e as exigências de *compliance* e de requisitos impostos pelas instituições estrangeiras, faz-se necessário o suporte técnico, administrativo e jurídico que esses programas construíram em sua estrutura organizacional para oferecer respaldo a essas demandas. Percebe-se, portanto, que a política institucional de internacionalização é para alguns programas a origem da sua configuração internacional, para outros é o nutriente que o consolida nesse processo e para todos eles, se manifesta como indispensável para a manutenção no patamar de programas de excelência no Brasil.

Outro elemento significativamente convergente se relaciona aos aspectos mais contemporâneos da internacionalização, com especial atenção aos processos avaliativos estabelecidos pela CAPES. Alguns coordenadores, ao serem questionados sobre a dificuldade de corresponder às exigências do processo de avaliação são convergentes ao que enfatiza o coordenador do Programa C:

(...)...as exigências impostas pelas creditações internacionais são muito mais rigorosas que a exigência CAPES no quesito internacionalização. Para a gente conseguir concorrer em projeto de financiamento a pesquisa de organismos internacionais, do jeito que a gente participa, a gente tem que atender a tantas exigências, a tantos *compliances*, a tantas imposições desses órgãos internacionais que acaba que o que a CAPES nos coloca de exigência para internacionalização não é nada de tirar os cabelos” (C1, 2021).

(...) Hoje, também os drivers institucionais tanto do CAPES quanto do CNPq, mas sobretudo da CAPES em temas de internacionalização fazem com que você tenha grandes responsabilidades. A gente teve [essa nota] por causa da nossa internacionalização, o programa de Administração Pública que eu coordeno, nós tivemos por causa da internacionalização. Agora, pra manter eu tenho que manter um fluxo de internacionalização. Agora que o meu programa virou nota 6 eu entrei num seleto clube (A1, 2021).

Eu tenho pressões pra subir a nota, agora você tem que caminhar num fio da navalha em que você tem que ser internacional, mas você não pode ser internacional com qualquer coisa. (A1, 2021)

Os excertos acima demonstram que os programas analisados estão muito mais habilitados para concorrer no processo de avaliação em vigor, dada a expertise nos trâmites que o próprio processo de internacionalização requer.

Soma-se a isso, a questão relativa às condições para dar início e continuidade aos processos de internacionalização. O estudo evidenciou que todos

os programas estudados obtiveram a aprovação junto ao edital do Programa CAPES-PrInt de 2017. Dentre seus objetivos, o edital pretende: “fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas” (BRASIL, 2017c).

Dado o exposto, é possível inferir que a exigência de internacionalização proposta pelo sistema de avaliação CAPES é um requisito que privilegia os Programas com nota 6 e 7, já reconhecidos como programas de excelência, mas que também estão estruturados a partir de estratégias institucionais. O quesito internacionalização incide como exigência para todos os programas reconhecidos pelo SNPG, mas aqueles que atendem de modo mais efetivo - condições de históricos de origem internacional, política institucional e ações/expertise consistente - sejam elas públicas ou privadas, podem alcançar programas com significativos recursos e acessibilidade negociada como o Programa CAPES-PrInt. Esse aspecto evidencia que o financiamento público tem favorecido condições para instituições que já maduras nos seus processos de internacionalização e pouco contribui para os programas iniciais ou intermediários em maturidade internacional.

As possibilidades vinculadas ao Edital CAPES-PrInt, enquanto acesso diferenciado a recursos são explicitadas de forma recorrente:

(...) a (instituição) pode e nesse momento em que os recursos são escassos, ter tido um CAPES-PrInt foi uma dádiva, do ponto de vista daquilo que você tem. Vai tentar uma bolsa de balcão hoje, é uma coisa hiper difícil. (A1, 2021).

E num terceiro momento, é quando a gente institucionaliza o processo de internacionalização na Universidade, que é com o advento do CAPES PrInt, o PPGAdm é um programa vinculado ao PrInt, o que de certa forma nos força a sistematizar o processo de internacionalização, que é a universidade formalizar uma política de internacionalização (B1, 2021).

Ainda, as ações de internacionalização elencadas pelos programas apresentam por vezes uma classificação de acordo com o nível de complexidade sugerido pela Ficha de Avaliação da Área, caracterizando assim o seu grau de internacionalização na medida em que são desenvolvidas essas estratégias pelo programa. São assim nomeados: Ações Básicas, Internacionalização da Estrutura Curricular, Interação com o Ambiente Internacional e Reconhecimento Internacional. Logicamente, por serem programas com nota 6 e 7 obtidos no

processo de avaliação, todos eles apresentam ações elaboradas dentro desses critérios. Exemplos de tais ações são explanados nos excertos a seguir:

Na configuração do Programa, antes de falar do output, vamos falar do input. É... e do processo. As disciplinas são todas ministradas em inglês e isso, claro, totalmente alinhado ao nosso objetivo de ser um player internacional na pesquisa acadêmica na Administração. O nosso processo de contratação de professores também envolve prospectar docentes fora do Brasil, para que o nosso corpo docente também seja internacional no sentido não só de ser conhecido internacionalmente, como publicar internacionalmente, ser editor de jornal internacional, mais também ter experiência de docência e pesquisa no exterior e até experiência de vida mesmo. Ser não-brasileiro e ter feito toda a vida acadêmica fora do Brasil (C1, 2021).

Então ele tem 2 objetivos claros que são: aumentar a exposição dos nossos alunos pra um ambiente institucional internacional, mas também ele tem como foco a pesquisa de caráter internacional, nós estarmos inseridos nessa rede. Então hoje o nosso programa valoriza isso (A1, 2021).

O que nós temos é um acompanhamento dos nossos indicadores: a média do índice H ou do JCR em que publicávamos, ele está melhorando a cada ano, a quantidade de artigos internacionais que nós temos publicados, tem professores estrangeiros regularmente no processo, vindo, visitando, alunos da pós-graduação regularmente no estrangeiro, redes internacionais de pesquisa, uso de literatura inglesa nas disciplinas, etc. (B1, 2021).

Dentre as estratégias que são predominantes nesses programas está a participação em redes internacionais de pesquisa, que reúne escolas de excelência na área, com o objetivo de compartilhar experiências em torno de seus currículos e métodos pedagógicos, desenvolvendo ações voltadas para os docentes e eventos para os discentes dos cursos em fóruns e congressos em diferentes países, permitindo a criação de espaços que privilegiam desenvolver a pesquisa acadêmica de atuação internacional.

Perceber tais ações e iniciativas nas falas de docentes e coordenadores, permite compreender que há um alinhamento entre o que verificam efetivamente como internacionalização e aquilo que realizam, conforme ações descritas nas propostas dos programas e nas políticas de suas IES, conforme quadro a seguir:

Quadro 8. Ações predominantes nos PPGAs analisados

Programa	Ações e estratégias predominantes
(Programa A)	Acordos e Convênios Intercâmbios Disciplinas em inglês

	<p>Professores estrangeiros visitantes Publicações em periódicos internacionais Incentivo à internacionalização, estruturado nos mecanismos de avaliação docente Planejamento estratégico: tornar a escola reconhecida internacionalmente por sua excelência</p>
(Programa B)	<p>Acreditações internacionais Intercâmbios Projetos de Pesquisa e Publicações Professores estrangeiros visitantes Financiamento CAPES – PrInt Projeto institucional de internacionalização Projeto de Pesquisa CNPq Missões de cooperação internacional Produção acadêmica qualificada (alto impacto internacional) Disciplinas em língua estrangeira Docentes em comitês editoriais Atuação em sociedades científicas internacionais Projetos de pesquisa</p>
(Programa C)	<p>Incentivo à participação em eventos internacionais Financiamento CAPES – PrInt Planejamento estratégico: tornar a escola reconhecida internacionalmente por sua excelência Contratação de professores pesquisadores com experiência em instituições de renome internacional. Professores membros de corpo editorial de periódicos internacionais. Acreditações Internacionais. Parcerias e Rede de Relacionamentos. Realização e Participação de Eventos Internacionais. Financiamento CAPES – PROEX. Parcerias internacionais de pesquisa. Teses e dissertações em língua estrangeira Incentivo à produção qualificada internacional: premiação de artigos publicados em journals de Administração.</p>
(Programa D)	<p>Projeto institucional de internacionalização Convênios com instituições de diversos países. Intercâmbio. Dupla-titulação. Projetos de Pesquisa. Participação de docentes e discentes em eventos internacionais. Docentes estrangeiros como visitantes. Publicação em periódicos internacionais. Estágio pós-doutoral de docentes. Financiamento CAPES PrInt. Disciplinas em língua estrangeira. Teses e dissertações em língua estrangeira. Revistas editadas pelo Programa veiculadas por um publisher internacional. Organização de Congressos. Participação de docentes do PPG em comissões examinadoras no exterior. Projetos de pesquisa com financiamento internacional. Docentes com atuação em sociedades científicas internacionais. Prêmios e distinções internacionais.</p>

Fonte: Elaboração pelo autor, baseado nas Propostas dos Programas, Plataforma Sucupira, 2021.

Outra questão analisada e que dialoga diretamente com a atuação dos docentes pesquisadores diz respeito às participações nas configurações das redes de pesquisa. Os coordenadores entrevistados foram unânimes em reconhecer que, para além do esforço institucional, está o papel indispensável dos docentes na inserção internacional por meio das redes de pesquisa, cujos vínculos se estabelecem por iniciativa do próprio pesquisador, por meio do relacionamento com os pares que atuam em instituições internacionais. A fala do coordenador do Programa A, evidencia:

(...) isso se torna uma estratégia explícita. Ela se constrói em cima das redes dos professores. As redes dos professores se tornam fundamentais para esse tipo de processo” (A1, 2021).

O coordenador do Programa B concorda que

(...) o processo de internacionalização é o docente. É a rede dele, é um processo de construir confiança, que leva tempo e que é o pesquisador quem faz (B1, 2021).

Também o coordenador do Programa C corrobora:

E o que também envolve, e claro não dispensa de forma alguma, é complementar, a cooperação utilizando a rede de pesquisa de cada um dos pesquisadores do programa para solidificar e ampliar essas relações institucionais e internacionais (C1, 2021).

Desse modo, a análise dos programas revela uma interdependência entre a instituição e os pesquisadores que compõe o corpo docente desses programas. Uma vez que é executada a estratégia formulada na política institucional de firmar convênios e acordos internacionais, a atuação do docente pesquisador é o que efetivamente a torna concreta. Neste caso também são verificados o interesse dos programas na contratação de docentes estrangeiros:

É fundamental, né? O programa nada mais é que aquele conjunto de pessoas que está ali, seja docente, discente ou coordenação. Se não trabalhar tudo em um *staff*, se não trabalhar todo mundo junto no prol desse norte maior aí, ou seja, esse norte a gente não vai alcançar. Então isso facilita muito quando a gente tem a contratação de professores que vem para o Brasil pra trabalhar conosco no Programa. Então acaba que não tem dúvidas, porque o programa é internacional e que a internacionalização é um mote relevante das nossas ações, das nossas decisões (C1, 2021).

(...) porque eu acho que seria muito diferente ter um corpo docente eminentemente de brasileiros buscando a internacionalização do que quando a gente tem professores que vieram para o Brasil para trabalhar

no programa, ou vieram pro Brasil por outras questões familiares e tudo mais, casaram com brasileira, tem um canadense nessa situação. E já que tá aqui e o cara tem uma formação fantástica, um currículo extraordinário, pô... vem trabalhar conosco e hoje é professor associado lá no Programa. Então a participação do docente, o engajamento docente na internacionalização é dada, não tem que ser discutida (A1, 2021).

Sou que tem que escrever o projeto, sou eu quem tem que mandar o projeto, entende? Mas existe um escritório que me ajuda, com pessoas experientes, que me ajuda a lidar com esses problemas. Então eu te diria assim: a prestação de contas é um inferno, mas tem alguém que me ajuda a fazer isso com a FAPESP. Sou eu que tem que fazer, mas eu pego o telefone e digo “pelo amor de Deus me ajuda a fazer isso” e eles “ah, faz assim, faz assado”. Então, eu não sei te responder nesse percentual, no fim é tudo iniciativa minha. Eu fiz o Projeto, eu fui atrás, eu fiz os contatos, mas tem um pessoal atrás de mim, me segurando, me ajudando e com interesse que eu consiga fazer isso. Não estou por mim (A3, 2021).

Tais perspectivas iniciais sobre a internacionalização foram salutares para que pudesse ser aprofundado o cenário mais específico relativo aos processos de internacionalização e o trabalho docente. Uma questão levantada pela pesquisa se debruçou sobre as ações estabelecidas pelos programas no sentido de alinhar o trabalho docente e as ações e indicadores de internacionalização. Um primeiro aspecto que desponta nas falas dos entrevistados se refere à publicação internacionalizada. Em todos os programas analisados, são elencadas as publicações das pesquisas em periódicos internacionais, sobretudo aquelas mais bem qualificadas, o que para algumas instituições garante ao pesquisador uma premiação, como forma de incentivo à pesquisa acadêmica internacional, seja em coautoria, seja como fruto da pesquisa individual. É nesse sentido que descreve o Programa A: “Os professores são estimulados à internacionalização de sua produção técnica e acadêmica, por meio dos diversos incentivos estruturados nos mecanismos de avaliação docente” (PROGRAMA A) (BRASIL, 2021, s.p.).

Uma interpretação possível, a partir desse excerto, é a compreensão de que a prática da premiação dos docentes com publicações internacionais pode ter uma relação com um processo de intensificação do trabalho docente, já que a premiação está vinculada ao alcance de métricas e resultados pré-definidos pelo sistema de avaliação docente da instituição. Desse modo, além dos esforços pessoais no investimento necessário para estabelecer vínculos com os pares em instituições internacionais o pesquisador lida ainda com as exigências de quantidade de artigos que devem ser publicados e o seu reconhecimento passa pela publicação em periódicos com boa avaliação nas escalas de mensuração internacional.

A pesquisa que a gente desenvolve busca publicar em periódicos internacionais, claro tudo em inglês e uma parte não desprezível das pesquisas por vezes até em parceria com coautores internacionais, coautores estrangeiros. Então fica até difícil distinguir o que é o esforço de pesquisa do esforço de internacionalização (C1, 2021).

Ou isso, ou participar de uma pesquisa internacional, de preferência com o orientador, ou publicar em uma revista internacional, sobretudo nos extratos mais altos do Qualis reverberando a lista do Association Business Schooll. Então a gente gostaria, mas se você tiver uma publicação numa revista num Qualis A2 ou A1 já é uma coisa que a gente está achando aqui. Ou então participar de vários congressos. Quer dizer, o cerne é o estágio doutoral. Exatamente porque a gente está apostando nessa internacionalização. É esse mix de pressões institucionais, de players distintos que fazem com que a gente caminhe de um lado pra outro (A1, 2021).

E aí você tem outras coisas que estão em jogo, como, por exemplo no caso dos periódicos, a questão profunda do jogo dos grandes Publisher internacionais. A gente tem que entender isso: qual é a economia política desses publishers, como é que nós estamos inseridos dentro dessa economia política e como é que nós respondemos a tudo isso. Uma coisa banal! (A1, 2021).

Nos últimos 3 anos eu consegui ampliar bastante a minha inserção nas redes internacionais e nas publicações internacionais, inclusive por um estímulo da própria [Instituição]. Atualmente tenho me dedicado mais a publicar fora do país do que nas revistas nacionais e tenho conseguido algum espaço para isso (A2, 2021).

A qualidade da produção científica para Journals de alto impacto requer um elevado nível de qualidade e foco. Trata-se de atividade que justificaria a dedicação em tempo completo à pesquisa. Nem sempre encontro o tempo necessário para investir no aperfeiçoamento de papers. (B2, 2021).

Percebe-se ainda pela análise interpretativa dos destaques de internacionalização dos Programas e pela fala dos coordenadores que o perfil característico dos docentes que atuam nesses programas é eminentemente voltado à pesquisa acadêmica e à orientação de pesquisa. Não fica explícito nos dados obtidos a quantidade de horas do docente destinadas a ministrar aulas nas disciplinas e de horas destinadas à pesquisa, mas é recorrente nas falas o perfil de pesquisador valorizado, como na fala do Coordenador do Programa A:

(...) quando a gente estava contratando um professor, é claro que a gente quer um professor que tenha uma característica de publicação internacional (A1, 2021).

Reforça esse argumento p Coordenador do Programa C:

O nosso processo de contratação de professores também envolve prospectar docentes fora do Brasil, para que o nosso corpo docente também seja internacional no sentido não só de ser conhecido internacionalmente, como publicar internacionalmente, ser editor de jornal internacional (C1, 2021).

Nesse sentido, as falas denotam que o perfil delineado do docente nesses programas é um perfil de pesquisador e em alguns casos, estrangeiro. Ainda sobre a perspectiva dos docentes pesquisadores dos programas abordados, as nuances da internacionalização e os diálogos com o trabalho revelam as suas motivações individuais para a atuação em nível internacional e como as políticas institucionais refletem e/ou amplificam essa inserção, com implicações no trabalho.

Em um primeiro momento, o instrumento da pesquisa de campo buscou levantar a trajetória de internacionalização desses pesquisadores. Ficou evidente que a dimensão da formação internacional, especialmente em nível de mestrado e doutorado, completo ou na modalidade sanduíche, é o principal elemento que permite o estabelecimento de redes que amplificam as publicações e participação em grupos de pesquisa no exterior. Nesse sentido, corroboram os entrevistados:

Eu fiz parte do doutorado fora do país, nos EUA, mas tentei me internacionalizar de alguma forma desde o mestrado participando de congressos internacionais. Participo ativamente de alguns há muitos anos e isso me possibilitou construir uma rede de parceiros em diversos países do mundo” (A2, 2021).

Quando fiz meu doutorado (em Psicologia) no período de 1995-1999, conectei-me a um grupo de pesquisa (GP) interdisciplinar e com participantes de diferentes países, coordenado por uma pesquisadora do CNRS (França). Na época, frequentei eventos e seminários deste GP na França. (B2. 2021).

É, eu durante o meu mestrado eu fiz uma bolsa sanduiche na ESEC em Paris. Então já desde o mestrado eu estava procurando ter contato com uma perspectiva um pouco mais ampla. (A3, 2021).

Deste modo, verifica-se que as estratégias de inserção nos processos de internacionalização desses docentes estão vinculadas desde suas formações, e não necessariamente se dão após a inserção nessas instituições. Tal aspecto converge com o que é enunciado pelos coordenadores de programas, na medida em que o processo de seleção docente se orienta também pela trajetória de internacionalização dos mesmos como um dos principais critérios.

A declaração expõe o quanto que a inserção no contexto internacional de produção do conhecimento exige do docente aquilo que De Wit chamou de “peregrinação acadêmica” (DE WIT, 2002). Além da necessidade de viajar grandes distâncias para prosseguir os seus estudos, esses pesquisadores precisam acompanhar as discussões acerca dos seus temas de pesquisa por meio da participação em eventos internacionais. Essa é uma exigência do contexto da internacionalização, já que o desenvolvimento de pesquisas em conjunto com pesquisadores vinculados a instituições do exterior depende da construção de parcerias mais individualizadas, o que evidencia um processo baseado nas relações interpessoais estabelecidas pelos docentes.

Nesse sentido, a formação em instituições do exterior se mostra como a origem da inserção internacional dos docentes. Analisando as suas falas, essa formação internacional não parece ser buscada com o objetivo da titulação em si, mas como principal meio de possibilitar a construção de redes de pesquisa. A esse respeito, aborda o entrevistado A3, que destaca o processo de construção de redes baseadas nas relações interpessoais iniciadas por uma formação acadêmica no âmbito internacional:

a gente publica internacionalmente, a gente vai pra congressos, a gente encontra professores, a gente vai pra lá, eles vem pra cá. Isso desenvolve uma série de relações (A3, 2021).

A esse respeito, os estudos de Duarte (2012) já indicavam que:

Embora o docente possa ser um catalisador do processo de internacionalização da IES como um todo, na pós-graduação esse papel adquire ainda mais relevância. Os vínculos pessoais podem, ao longo do tempo, estreitar-se e aprofundar-se, fomentando a efetiva inserção da IES no contexto internacional (DUARTE et al, 2012, p. 356).

É perceptível, portanto, que as instituições definem estratégias de internacionalização em sua política institucional, mas são as relações construídas pelos docentes que concretizam essas ações. Nessa perspectiva, corroboram os entrevistados

(...) o processo de internacionalização é o docente, é a rede dele. (...) O processo de internacionalização é muito interpessoal, não interorganizacional (B1, 2021).

(...) as interações que eu tive até agora foram quase todas de iniciativa pessoal embora sempre tem apoio institucional. Mas elas vieram das redes que eu mesma construí (A2, 2021).

Desse modo, concordam docentes e coordenadores no que tange ao protagonismo do docente no processo de internacionalização. Ainda que algumas ações, como a conquista de creditações, assinatura de convênios e a mobilidade discente e docente, sejam fomentadas pela instituição, outras, como o desenvolvimento de pesquisas, são exclusivamente dependentes das relações interpessoais estabelecidas pelos docentes.

Apenas com o intuito de apontar algumas dessas estratégias relacionadas à dimensão institucional, identificamos no Quadro 2 as indicações da literatura (Knight (2005); De Wit (2007); McDonnel e Boyle (2012); Begalla (2013); Stallivieri (2017)), uma lista de ações institucionais de apoio à internacionalização. Entre elas estão: mobilidade acadêmica de estudantes com ampliação de acordos de intercâmbio e de professores, internacionalização da investigação com parcerias internacionais para pesquisas, internacionalização do currículo, oferta de cursos de línguas e disciplinas ministradas em língua estrangeira, instalação de *campi* fora do país de origem (MATTOS, 2018, p. 53).

Nesse contexto, embora as declarações dos docentes entrevistados não tenham denotado a ideia de intensificação nas condições de trabalho, um olhar investigativo lançado nessa perspectiva do papel do docente no processo de internacionalização levanta alguns questionamentos acerca das condições de trabalho aí presentes. No limiar da atuação internacional desses docentes está a exigência da participação em encontros internacionais, a disponibilidade e o investimento de tempo e de esforços para a participação em grupos de pesquisa internacionais, a preparação de propostas para financiamento do estudo proposto por instituições internacionais, a execução da pesquisa com um rigor metodológico diferenciado, a prestação de contas e o alto nível de exigência dos periódicos para a publicação das pesquisas.

É nesse sentido que expõe:

A qualidade da produção científica para Journals de alto impacto requer um elevado nível de qualidade e foco. Trata-se de atividade que justificaria a dedicação em tempo completo à pesquisa. Nem sempre encontro o tempo necessário para investir no aperfeiçoamento de papers” (B2, 2021).

No meu caso, é tudo pessoal. Eu fui atrás dos projetos, eu fiz os contatos. No fim está sendo tudo iniciativa do professor, do pesquisador (A3, 2021).

(...) na (instituição) nós temos obrigação contratual de publicar fora do país e de participar de redes internacionais. Atualmente as minhas metas de produção são todas relacionadas à internacionalização e todo nosso estímulo de pesquisa coloca isso como prioridade. Isso criou um incentivo e um direcionamento para que eu investisse nisso (A2, 2021).

Por outro lado, verifica-se que muito das demandas dos docentes são auxiliados por instâncias específicas de gestão da internacionalização presentes nas instituições. Tal situação é apresentada quando relatam a existência de escritórios especializados com a finalidade de captarem editais, realizarem processos de prestação de contas, de modo a oportunizar que os docentes se dediquem efetivamente às suas pesquisas. Há um aspecto importante a ser mencionado, que são as ações na graduação. Em um dos casos, há a manifestação do sujeito de pesquisa com maior preocupação da perda da qualidade da pesquisa em virtude das atividades de docência. Considerando que os programas analisados em sua maioria são privados, os contratos de trabalho que tem como previsão atuação na graduação e pós-graduação são relevantes para indicar possíveis sobrecargas.

Nessa perspectiva, desponta a identificação da lógica da organização produtiva emergente no trabalho docente, no contexto da acumulação flexível. O papel do professor no processo de internacionalização é inserido, assim, numa nova organização do trabalho, em cuja mensuração da eficiência e produtividade está a necessidade de garantir a excelência do conhecimento científico produzido e ditado pelas métricas internacionais, visto nessa perspectiva como mercadoria sujeita a contratos baseados em metas e bonificações, especialmente no âmbito das instituições privadas (MANCERO, 2007).

A análise das falas não identificou características de intensificação do trabalho que se manifestassem por meio do sofrimento ou adoecimento no trabalho, mas foi possível perceber o desconforto dos profissionais com as métricas e exigências impostas pelo processo de internacionalização. É o que deixa claro a Isso fica ainda mais evidente na fala do entrevistado A3:

Um inferno que tem é a questão da pressão pela publicação. Isso é um estresse. Em termos de Projeto de Pesquisa eu te digo que eu sou muito realizada, me dá enorme prazer, é o que eu gosto de fazer, eu acredito de fato estar gerando impacto. Mas essa coisa da publicação internacional é

sempre uma guilhotina. A gente está com a cabecinha olhando pra lâmina lá em cima, esperando cair e cortar o pescoço. Eu decidi uma coisa: decidi que eu não vou me mover pelos pontos de publicação. Na [Instituição] a nossa métrica é muito maior que o Qualis – CAPES, a gente tem que seguir um ranking das escolas inglesas de publicação e é uma lista bem restrita, é muito difícil publicar lá, mas eu não posso viver para ganhar pontos. O meu objetivo de vida é ser professora e pesquisadora (...) Eu acredito que as minhas publicações vão sair, porque eu faço pesquisa legal e porque eu formo bem meus alunos. Se der errado eu estou ferrada, porque eu vou ser mandada embora, simples assim” (A3, 2021).

O excerto acima tensiona as exigências impostas pelo processo de internacionalização e descreve os sentimentos pessoais desses docentes, inseridos em um ambiente de competição e onde se estabelece a lógica do produtivismo acadêmico, cuja racionalidade é pautada pela perspectiva das pressões em torno do “publicar ou perecer” e que repercute aquilo que Alcadipani chama de “academia inóspita” (ALCADIPANI, 2011). Para não viver balizados pela tabela de pontuação de produção acadêmica, os pesquisadores precisam desenvolver uma gama de estratégias de pesquisa que determinam a sua forma de organização do trabalho e que se constituem em verdadeiras estratégias de sobrevivência.

Se revelaram como determinantes do processo de internacionalização, a partir das análises das falas dos entrevistados e da leitura das propostas dos Programas: a política institucional de internacionalização e as redes de pesquisa baseadas nos relacionamentos interpessoais construídos pelos docentes. Esses dois componentes são interdependentes e se influenciam mutuamente. Esses elementos se mostraram como indispensáveis para a consolidação do processo e para a manutenção da instituição na posição de programa de excelência no contexto da avaliação da CAPES.

Os excertos a seguir revelam como a política institucional de internacionalização impacta no cotidiano do seu trabalho e como, apesar da iniciativa de pesquisa ter uma predominância pessoal do pesquisador, isso torna muito mais viável a realização do trabalho, por meio do suporte da Instituição:

Mas eu te diria que de fato o incentivo da [Instituição] e esse projeto de internacionalização dos professores é muito mais que o apoio internacional, mas é um projeto de internacionalização da Escola. Então isso faz com que a gente esteja num meio onde a gente tem acesso a recursos de pesquisa, onde a gente tem dinheiro pra ir pra Congresso, onde a gente é premiado se a gente publica internacionalmente. Então isso faz com que os nossos alunos vão pra fora. Então a gente estabelece rede de relações com outros professores, através até da pesquisa dos alunos. Então esse projeto institucional de internacionalização da nossa escola é

realmente fundamental para a nossa internacionalização. Fica tudo mais fácil” (A3, 2021).

Além do suporte da estrutura institucional voltada para as demandas de internacionalização, o suporte financeiro destinado ao custeio de participação em eventos, tanto dos docentes quanto dos discentes, é uma realidade que favorece essas ações em alguns programas, especialmente nas instituições privadas. O coordenador do Programa D, único programa de uma instituição pública que participa da pesquisa, destaca essa diferença:

Do ponto de vista de incentivo eu não vejo muita diferença. As privadas, tanto quanto as públicas precisam incentivar seus docentes a se internacionalizar. Agora, os recursos podem ser um pouco diferentes. Talvez as privadas tenham a possibilidade de oferecer incentivos financeiros diferentes (D1, 2021).

Essa declaração deixa evidente que os docentes dos programas vinculados a IES públicas tem um obstáculo ainda maior para desenvolver suas pesquisas e se inserir em nível internacional. Uma vez que a construção de redes de relacionamentos com docentes do exterior se mostra como fundamental nesse processo, a ausência de financiamento a viagens e participação em congressos internacionais é uma barreira a mais para esses pesquisadores, que precisam de outras estratégias ou mesmo usar de recursos próprios para custeio dessas atividades. Quanto a isso, o entrevistado vinculado a uma IES pública, ainda acrescenta:

(...) independentemente de ter recurso financeiro institucional, [o professor] participa de congressos internacionais, participa de redes de pesquisa internacionais, publica seus artigos em revistas de ponta internacionais e você sabe que publicar em uma revista de ponta é muito caro, não só demorado como caro, porque a gente precisa investir em revisão gramatical, muitos periódicos em certas áreas cobram taxas de submissão, alguns bastante elevados, então não é barato pro professor se internacionalizar individualmente. O programa precisa dar algum apoio financeiro pra isso, mas mesmo assim, mesmo sem apoio, nosso professor espontaneamente busca por essas oportunidades de se internacionalizar (D1, 2021).

A afirmação acima auxilia na indicação de que para os docentes de IES públicas, algumas ações próprias do processo de internacionalização são custeadas com recursos próprios. Esse fato faz perceber que além da responsabilidade de atuar em favor do processo de internacionalização com

iniciativas individuais, na construção de redes de relacionamento e consolidação das oportunidades de participação em pesquisas com parceiros internacionais, o docente é ainda onerado da responsabilidade de financiar algumas das iniciativas próprias desse processo.

Associado a isso, a diminuição do número de bolsas na pós-graduação nas últimas décadas, conforme apontado nos gráficos 4 e 6 e o contexto de perdas salariais causadas pelos recorrentes congelamentos nos salários dos professores de instituições públicas, leva a identificar o fenômeno de transferência de responsabilidade pelo processo de internacionalização, da instituição para o pesquisador que atua nessas instituições.

Conforme já mencionado, o imperativo da internacionalização enseja algumas exigências ao docente pesquisador brasileiro como a da mobilidade e a necessidade de participação em eventos internacionais, com impactos no contexto de vida pessoal e profissional dos docentes. Além da “peregrinação acadêmica”, que exige muitas vezes a mudança para outro país por um período de pelo menos 2 anos para os estudos, também incorre em constantes viagens aos países onde são realizadas as conferências internacionais. Alguns docentes destacaram o tempo dedicado a esses deslocamentos como um uma das dificuldades encontradas para a divulgação de suas pesquisas e interação com os pesquisadores de suas áreas. Nesse sentido, salienta o Entrevistado C2:

A participação em conferências, morando afastado desse eixo Europa-Estados Unidos, é mais difícil. Por exemplo: quando eu morava nos Estados Unidos, a conferência mais distante que precisei ir levava cinco horas de voo, seria indo da Costa Oeste para a Costa Leste dos Estados Unidos. Morando no Brasil, daqui para os Estados Unidos, o mais rápido que tem é oito ou nove horas indo pra Miami. Mas se você pegar conferências em outra cidade, nós estamos falando de mais meio-dia de viagem pra ir e meio dia de viagem pra voltar, com diferença de fuso-horário” (C2, 2021).

Desse modo, expõe o pesquisador, as viagens internacionais realizadas a partir de países fora do eixo dominante da atuação internacional traz implicações para o cotidiano dos professores, que algumas vezes pode inviabilizar a sua participação, quando associadas a agendas de aulas, orientações e do tempo dedicado à elaboração dos papers, além dos seus custos e excesso de burocratização nas prestações de contas quando utilizados recursos públicos.

Acerca das viagens financiadas com bolsas de organismos como CAPES e CNPq, ainda discorre o entrevistado:

A CAPES tem algumas regras que quando você vai para algum evento, tem que ir e voltar pelo mesmo lugar, talvez a CAPES não queira que o pesquisador vá lá fazer turismo, mas, de certa forma, ela está criando um empecilho que não permite ao pesquisador aproveitar a viagem e participar de duas ou três conferências, ou ir numa conferência, visitar uma universidade e voltar (...) essas regras mais atrapalha que ajuda (C2, 2021).

Na opinião dos docentes entrevistados é indiscutível que a internacionalização exige o investimento da participação em eventos internacionais, mas além da intenção de programar viagens e investir o tempo necessário para isso, o pesquisador é pressionado pela burocracia das instituições a cumprir um roteiro de viagem que, além de inviabilizar a diversificação das redes, impõe sobre ele a necessidade de comprovar os seus objetivos com a viagem. É na visão dos docentes uma forma de desconfiança da sua idoneidade na utilização do recurso público.

Outro aspecto levantado pelos docentes foi a implicação que uma oportunidade internacional pode ocasionar para as necessidades familiares, de convivência, do cuidado, da qualidade de vida ou mesmo com os contextos do ritmo da família:

Atividades internacionais exigem enorme dedicação e atenção e podem impactar a vida pessoal. Ainda, nem sempre é possível coordenar uma oportunidade internacional com a vida de uma família (B2, 2021).

Ainda, é importante destacar os aspectos considerados positivos dos processos de internacionalização, especialmente no que concerne às relações de convívio, para além dos interesses de produção intelectual ou de inserção político-acadêmica, mas que pode contribuir para tais fins:

Você acaba sendo mais visível não por causa do projeto, mas porque as pessoas te conhecem e vão te chamando para outras atividades. (...) Então essas redes vão se formando e você, porque eles te conhecem, confiam no seu trabalho, começam a te chamar para outras atividades que começam a te dar mais visibilidade. Sem dúvida é isso. A mesma coisa o acesso a recursos. Eles têm oportunidades de financiamento lá e nos avisam se a gente quer participar juntos e isso também acontece pelo fato que a gente conhece as pessoas. Então você começa a participar de uma rede, que é uma rede internacional, e aí você começa a ter mais acesso a recursos (B2, 2021).

As experiências internacionais são sempre muito ricas para a nossa vivência e importantes para a nossa formação pessoal e profissional. Também fiz muitos amigos durante minhas viagens internacionais e em geral concilio essas viagens a trabalho com momentos de férias para que minha família também possa aproveitar (C2, 2021).

Eu fiz o meu doutorado na França e tenho uma rede grande de colegas e amigos também e tenho um aluno do programa que acabei inserindo nessa rede para também fazer co-tutela. Eu conheci a professora que vai receber ele em 2014, são 7 anos de conversas, de eventos, de convites para participar de grupos de pesquisa, são 7 anos de trocas até que a gente consolidou a co-tutela. Internacionalização não é assim: vou internacionalizar (estalou os dedos), é um relacionamento que só tempo vai permitir (B1, 2021).

Nesse sentido, os relacionamentos constituídos nas experiências de internacionalização se demonstraram, pela fala dos docentes, em conexões duradouras e aprofundadas na experiência humana, capaz de reverberar para outros aspectos da vida pessoal e profissional, com reflexos que perduram por muito tempo.

Os resultados desta investigação permitiram que se produzissem reflexões acerca das concepções de internacionalização que orientam os programas investigados, os aspectos do processo de avaliação estabelecido pela CAPES, o financiamento público como forma de favorecer as ações institucionais dos programas. Foi possível ainda compreender, acerca das estratégias de internacionalização predominante nos Programas, que há um alinhamento entre o que verificam efetivamente como internacionalização e aquilo que realizam em suas ações.

4.2 INTERNACIONALIZAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Na esteira das decorrências da internacionalização obtidas pela pesquisa de campo, se confirma uma categoria de análise que vai se delineando conforme se desenvolveram as entrevistas. Os docentes apresentaram suas motivações profissionais para a busca pela internacionalização e, ainda que o processo tenha se dado de diferentes modos na trajetória profissional de cada um, muitos destacaram a necessidade de se internacionalizar para estar na fronteira do conhecimento, realizando estudos que se encontram na vanguarda da produção científica:

Para programas 6 e 7, eu vejo a internacionalização como um dos quesitos mais importantes, por vários motivos, especialmente porque a fronteira do

conhecimento ainda está lá fora, está em universidades e centros de pesquisa estrangeiros, particularmente Estados Unidos e alguns países da Europa. (...) Essas iniciativas de internacionalização fazem com que a gente esteja conversando com as pessoas que estão desenvolvendo as pesquisas mais avançadas na área, que a gente tenha condições de ter contato com pesquisadores renomados nos seus campos de conhecimento (D1, 2021).

Além disso nos possibilita ter contato com pesquisas de ponta que melhoram nossa capacidade de produção da ciência. Por fim a inserção em redes internacionais também permite acesso a recursos que muitas vezes ficam restritos para pesquisadores nacionais. A internacionalização como eu mencionei nos dá muito mais visibilidade acesso a redes de pesquisa acesso a recursos desenvolvimento na carreira. Mas ela também nos possibilita melhorar a produção da ciência e desenvolver intelectual cultural e socialmente (A2, 2021).

(...) a terceira coisa é você fazer isso pela necessidade de encontrar a fronteira do conhecimento, tanto em termos teóricos quanto em termos metodológicos (D2, 2021).

A fala dos entrevistados revela a necessidade que os pesquisadores apresentam de mover-se para uma atuação em países que concentram os centros de estudos reconhecidos como de ponta e cuja produção do conhecimento desempenha uma hegemonia histórica. Alguns estudiosos das ciências sociais, como Hountondji (1997), Alatas (2003), Patel (2016) e Maia (2011) têm debatido amplamente as desigualdades no campo do conhecimento, caracterizando o fenômeno da divisão internacional do trabalho intelectual, qualificando o quadro de dependência e subordinação intelectual dos autores situados no Sul Global³.

Tal contexto, fortemente arraigado na história, criam um imaginário social estabelecendo um papel secundário aos intelectuais dos países colonizados e elabora formas persistentes de manutenção da condição de subordinação intelectual da periferia global aos países do Norte, o qual, segundo Alatas (2003), seria composto por nações como Estados Unidos, França e Grã-Bretanha.

Desse modo, ao utilizar o termo “fronteira do conhecimento”, os entrevistados se referem ao conhecimento desenvolvido por intelectuais com atuação em contextos do Norte Global e, portanto, uma interpretação possível ao significado do termo é a de que o conhecimento consagrado no Norte é sinônimo de conhecimento

³ Entende-se por Sul Global, assim como periferia global, as “regiões do mundo localizadas fora do eixo do Atlântico Norte e que se constituíram de forma subordinada na divisão internacional do sistema-mundo capitalista. Em sua maioria essas regiões foram objeto de processos colonizadores europeus a partir do século XV” (MAIA, 2011, p.72).

reconhecido, detentor de um caráter teórico verdadeiro e superior. O entrevistado C2 corrobora com esse entendimento, quando discorre que

eu não faço internacionalização dizendo 'eu quero publicar com alguém do lugar tal'. Não, o que eu quero é publicar com pessoas que estejam na fronteira do conhecimento (C2, 2021).

Fica patente, portanto, na fala dos pesquisadores, que o fenômeno da internacionalização é reprodutor da racionalidade de hegemonia do conhecimento produzido pelo Norte Global, na qual se definem zonas limítrofes para o trabalho intelectual, segundo as relações de poder que são estabelecidas no contexto de disputa por inserção nessa fronteira.

Acerca do processo de definição das fronteiras do conhecimento, afirma Farias:

(...) o fortalecimento das hegemônias em tempos de globalização, estão inseridas no paradoxo contemporâneo - em que pese, as fronteiras tenham sido redimensionadas pela globalização, verifica-se um acirramento em torno das fronteiras relativas às forma/conteúdo pelas quais o conhecimento científico será produzido, principalmente pela homogeneização (agendas, epistemologias, redes de pesquisa). (FARIAS et. al., 2017, p. 8).

Logo, a busca pela fronteira do conhecimento no contexto da internacionalização, trata-se da busca de um lugar ao sol, da inserção em um território altamente disputado e regado por elementos inerentemente competitivos, que constituem verdadeiras garantias de sobrevivência para os sujeitos submetidos ao processo de internacionalização.

Deixam explícito ainda os docentes, quando questionados sobre as dificuldades encontradas para a divulgação dos seus trabalhos internacionalmente, a dimensão de desigualdade revelada nas relações de produção do conhecimento, para um país situado no Sul Global:

Eu acho que uma dificuldade que a gente tem é o fato de estar no Brasil. Uma coisa que é fato é: se você vem de Oxford, Havard, ninguém desconfia da qualidade do seu trabalho. Se você vem de [uma Instituição] do Brasil, o rigor que exigem de ti é maior. Isso é fato, porque têm medo de que não seja uma pesquisa séria. Então na medida que a gente vai sendo conhecido a gente vai ganhando legitimidade. (...) porque a gente mora no Brasil. Não tem como romper essa barreira porque é preconceito mesmo. É um preconceito que existe nas universidades contra o Sul Global (A3, 2021).

(...) por fim uma grande dificuldade, mas que eu tenho aprendido a superar, é conseguir situar o caso brasileiro como um caso interessante para a

teoria Internacional. Acho que é muito mais fácil vender Estados Unidos e um caso europeu e isso nos deixa em desvantagem (A2, 2021).

As declarações acima escancaram o contexto contemporâneo da divisão internacional do trabalho intelectual, no qual os pesquisadores que atuam em países tidos como periféricos tem os seus trabalhos rotulados como insipientes e que carecem de rigor metodológico, não sendo considerados nem sérios e nem relevantes por uma parte dos conselhos editoriais dos periódicos considerados de alto impacto e prestígio internacional. Ribeiro (2018) discute como se estruturam essas hierarquias no campo do saber:

baseadas em pressupostos eurocêntricos, foram fundadas nos contextos latino-americanos, processo que se iniciara com o epistemicídio das populações nativas. Segundo Lander (2005), por meio do controle de todas as formas de subjetividade, cultura, conhecimento, e imposição do eurocentrismo, no campo da atividade material, tecnológica, subjetiva e religiosa, as nações coloniais instituíram seu modo de pensar sobre os colonizados, conduzindo à reprodução de um sistema de submissão e dependência no campo do conhecimento: a colonialidade do saber (RIBEIRO, 2018, p. 30).

Sendo assim, a fala dos pesquisadores brasileiros aborda aspectos da internacionalização que revelam os mecanismos estruturantes da política global da produção do conhecimento: disputa por um lugar na fronteira do conhecimento, onde se encontram relações de colonialidade e hegemonia pelo Norte Global; busca de sobrevivência acadêmica; submissão e desigualdade. Tais elementos que caracterizam o ambiente internacional, são também implicações na vida profissional dos docentes, cujas aptidões exigidas para o trabalho em contexto internacional vão além do saber científico em suas áreas de pesquisa, mas também desenvolver estratégias de enfrentamento a todos esses desafios pertinentes ao contexto.

Merece destaque ainda, a fala do entrevistado A3 acerca dos benefícios de realizar um trabalho de pesquisa em um contexto internacional:

os benefícios são muitos e são variados. O que eu acho muito importante é que de fato nos conecta com a vanguarda da pesquisa. E veja, eu também não acho que a gente tem que fazer o que eles fazem, mas o fato de a gente estar conectado com a vanguarda de pesquisa faz com que a gente possa até compreender melhor o nosso contexto e inclusive desenvolver pesquisas que são pesquisas brasileiras, do nosso contexto, pro nosso povo, que importam pra nós, mas que estão conectadas com a agenda mundial (A3, 2021)

O entrevistado aponta como benefício da inserção internacional a perspectiva de ir além da dimensão investigativa, abrindo possibilidades de

autorreflexão em seu trabalho, em termos de objetos de estudo que abordem os contextos brasileiro e latino-americano em sua agenda de pesquisa. Revela, assim, a preocupação para uma produção de conhecimento que privilegia temáticas que superem a dicotomia dos interesses periferia versus centros hegemônicos.

Nesse sentido, o docente A3 revela como motivação profissional estar conectada “com a vanguarda da pesquisa”, demonstra-se consciente da exigência do contexto internacional de inserção nos centros hegemônicos do conhecimento, mas revela uma sensibilidade à autorreflexão acerca do contexto em que está situado:

Do ponto de vista pessoal, uma coisa que eu gostaria muito de enfatizar é que a gente aprende a ser muito mais respeitoso. Porque a gente percebe o olhar colonialista da Europa, mas a gente também percebe que a gente tem um olhar desrespeitoso com a África, com a Ásia, então é um “toma lá, dá cá”. À medida que você aprende a se fazer respeitar, você também aprende que você tem que respeitar o outro. Então não muda só o nosso olhar sobre a nossa posição internacional, como a gente se vê, mas como a gente vê os outros. Como a gente vê a América Latina (A3, 2021).

E na mesma direção, se identifica a necessidade da perspectiva de resistências sobre as agendas e o sentido das pesquisas desenvolvidas na declaração do docente A1:

Então o nosso limite é esse e o nosso limite crítico é tentar entender isso: como é que nós nos vendemos internacionalmente pra esse mundo do chamado Norte Global, não desconsiderando que existe uma assimetria colonial e a gente tem que, senão adotar uma perspectiva decolonial como um todo, a gente tentar entender qual é o nosso papel dentro da grande economia política internacional do conhecimento em Administração. Então isso é muito importante: qual é o nosso papel como uma instituição no Brasil e na América Latina, em relação a isso. Como nós também temos o nosso próprio exercício de poder colonial, porque também somos. Então a gente tem que ter essa capacidade reflexiva de entender o que nós estamos fazendo e lidando com os nossos paradoxos, lidando com as nossas contradições (A1, 2021).

Os docentes revelam a necessidade de rompimento com a racionalidade hegemônica que se reproduz também no contexto Sul-Sul. Kreimer (2014) já alertava para o estabelecimento de uma tendência entre os pesquisadores provenientes de países não hegemônicos a se submeter a agendas de pesquisa ditados pelos interesses dos pesquisadores de elite. Nesses acordos as margens de negociação são mínimas e as agendas são voltadas aos interesses da hegemonia. Nas declarações acima, identificamos a preocupação por parte dos pesquisadores em romper com essa racionalidade hegemônica, no tocante às suas

práticas, diante da sensibilidade acerca das assimetrias inerentes ao contexto contemporâneo do conhecimento científico. Este é um processo de resistência, a partir das intenções e ações embasadas nas epistemologias do Sul, conforme trata Sousa Santos (2016) e Santos (2015). Acerca desse processo, discorre ainda Farias:

Trata-se, pois, da tomada da consciência histórica de reconhecer nos espaços da periferia o seu patrimônio negado e desqualificado pela racionalidade hegemônica, a partir do estabelecimento de relações com maior simetria, por meio de diálogos de saberes interculturais, em que há possibilidade efetiva da produção de conhecimento científico sustentado em bases que considerem métodos e técnicas genuínas produzidas localmente. Assim, assume-se como potencialidade dos movimentos e tensionamentos da internacionalização da ES, o papel da universidade como locus privilegiado para a construção de racionalidades emergentes pautadas pelo diálogo de saberes críticos, prospectivos e propositivos (FARIAS et. al. , 2017, p. 14).

Os docentes apontam para a necessidade de se conduzir uma opção que valorize outros saberes e outras perspectivas de modo a impedir a reprodução das relações de poder geradoras das assimetrias, das quais são eles são tanto beneficiados e prejudicados, construindo assim um conhecimento na periferia sem ser periférico, compreendendo que a produção do conhecimento científico visa especialmente responder e contribuir com a solução de problemas e demandas da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização, uma realidade evidente no âmbito econômico-financeiro, invade também e de modo abrangente os campos da cultura, da ciência, do conhecimento e o campo da produção do conhecimento. Os estudiosos sobre o tema têm apresentado que a educação superior está sujeita ao impacto da globalização, tanto quanto os demais setores da sociedade, e esse processo atinge em muitos aspectos o seu desenvolvimento e a transforma de forma profunda.

A internacionalização da Educação Superior, apesar de não se configurar como assunto recente, posto que no panorama histórico se relaciona intrinsecamente com os movimentos coloniais, assume nas últimas décadas outros contornos e delineamentos próprios do estágio atual do capitalismo e das relações de trabalho próprias da acumulação flexível.

A subordinação das políticas de educação superior às demandas da ordem capitalista - nos diferentes aspectos econômico, industrial ou tecnológico - encontram na internacionalização mais um mote de instrumentação. Nesse sentido, a universidade na contemporaneidade é cada vez mais pressionada a uma aproximação com o setor empresarial, vinculada aos compromissos com o mercado, passando a responder às dinâmicas dos processos de internacionalização da economia.

Desse modo, a internacionalização passa a ser discutida tanto como uma realidade engendrada na economia do conhecimento como capital, a partir das dimensões da concepção de internacionalização, na consolidação das redes de pesquisa, na construção de conhecimento útil a partir das relações locais-globais e dos seus impactos decorrentes, quanto no contexto da implicação da produção do conhecimento para o trabalho docente e para a vida pessoal e profissional, revelando anseios e frustrações, intensificação do trabalho, busca pela atuação na fronteira do conhecimento e na vanguarda da pesquisa.

Na esteira dessas discussões, o processo de internacionalização apresenta diretrizes e estratégias no decorrer da história da Pós-graduação no Brasil, como aqueles percebidos nos instrumentos referenciais do processo de avaliação, presentes especialmente nos PNPG, PNE e documentos da área de Administração, que convergem na formulação de ações e estratégias para implementação de novos

indicadores da qualidade do sistema de avaliação, detalhando dentre eles o objetivo atender para atender para internacionalização e inovação, visando ampliar a excelência da Pós-Graduação em Administração (Brasil, 2018). O Documento de 2019, por exemplo, reconhece que a internacionalização está diretamente relacionada à expansão da produção de conhecimento e sua visibilidade internacional, destacando a necessidade de “aumento da visibilidade da produção intelectual entre outras associadas ao estabelecimento de projetos e colaborações internacionais” (BRASIL, 2019, p. 11).

As ações presentes nas Propostas dos Programas de Pós-Graduação em Administração, notas 6 e 7 da CAPES revelam o papel de forte protagonismo do docente pesquisador nesse processo de internacionalização. As estratégias em sua grande maioria requerem a participação ativa do docente, que assume essa atribuição tanto pela projeção que alcançam em razão de experiência e produção, quanto pela lógica da produtividade e da competição.

No capítulo 4, a partir da análise dos resultados da pesquisa de campo, foi possível produzir reflexões acerca das concepções de internacionalização que orientam os programas investigados, os aspectos do processo de avaliação estabelecido pela CAPES, o financiamento público como forma de favorecer as ações institucionais dos programas.

Percebeu-se ainda, que a política institucional de internacionalização é para alguns programas a origem da sua configuração internacional, para outros é o nutriente que o consolida nesse processo e para todos eles, se manifesta como indispensável para a manutenção no patamar de programas de excelência no Brasil.

Além do mais, acerca dos aspectos do processo avaliativo estabelecidos pela CAPES, ficou evidente que os programas analisados estão muito mais habilitados para concorrer no processo de avaliação em vigor, dada a expertise nos trâmites que o próprio processo de internacionalização requer.

Outro aspecto observado acerca do financiamento público, especialmente o CAPES – PrInt, foi que esse edital se revelou como um mecanismo que favorece condições para instituições que já são maduras nos seus processos de internacionalização e pouco contribui para os programas iniciais ou intermediários em maturidade internacional.

Ainda acerca do aspecto dos incentivos financeiros, conclui-se que o suporte da estrutura institucional, voltada para as demandas de internacionalização,

especialmente o financeiro destinado ao custeio de participação em eventos, tanto dos docentes quanto dos discentes, é uma realidade que favorece essas ações em alguns programas, especialmente nas instituições privadas.

Se revelaram, portanto, como determinantes do processo de internacionalização, a partir das análises das falas dos entrevistados e da leitura das propostas dos Programas: a política institucional de internacionalização e as redes de pesquisa baseadas nos relacionamentos interpessoais construídos pelos docentes. Nesse sentido, merece destaque ainda os relacionamentos constituídos nas experiências de internacionalização se demonstraram, pela fala dos docentes, em conexões duradouras e aprofundadas na experiência humana, capaz de reverberar para outros aspectos da vida pessoal e profissional, com reflexos que perduram por muito tempo.

No segundo eixo do capítulo, os docentes apresentaram ainda suas motivações profissionais para a busca pela internacionalização e, ainda que o processo tenha se dado de diferentes modos na trajetória profissional de cada um, muitos destacaram a necessidade de se internacionalizar para estar na fronteira do conhecimento, realizando estudos que se encontram na vanguarda da produção científica. Os pesquisadores revelaram a necessidade de atuação em países que concentram os centros de estudos reconhecidos como de ponta e cuja produção do conhecimento desempenha uma hegemonia histórica. Fica patente, portanto, na fala dos pesquisadores, que o fenômeno da internacionalização é reprodutor da racionalidade de hegemonia do conhecimento produzido pelo Norte Global, na qual se definem zonas limítrofes para o trabalho intelectual, segundo as relações de poder que são estabelecidas no contexto de disputa por inserção nessa fronteira.

Dessa forma, o estudo se propôs identificar os elementos da internacionalização apontados pelos docentes como fonte de motivação para suas carreiras, no contexto da produção do conhecimento em dimensões globais. Os dados produzidos neste tópico foram analisados a partir de contribuições que tem aprofundado as questões pertinentes à inserção periférica do Sul Global na produção do conhecimento internacional.

REFERÊNCIAS

ANPAD. Relatório de atividades da diretoria científica: triênio 2018 - 2020. [S.l]: Anpad, 2020. Disponível em: <
http://www.anpad.org.br/diversos/2020/Relatorio_Gestao_DC_%202018_2020.pdf
 >, acesso em 20 ago. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada**. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis da. Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil - novos e renovados desafios em perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ALATAS, Syed Farid. **Academic dependency and the global division of labour in the social sciences**. Current Sociology, v. 51, n. 6, p. 599-613, 2003.

ALCADIPANI, Rafael. **Academia e a fábrica de sardinhas**. Revista O&S, v.18, n.57, p. 345-348, Salvador, Abril/Junho, 2011

ALTBACH, Philip G.; TEICHLER, Ulrich. **Internationalization and Exchanges in a Globalized University**. Journal of Studies in International Education, Vol. 5 n. 1, Spring, 2001.

_____; DE WIT, Hans. **Internationalization and gobal tension: lessons from history**. Journal of Studies in International Education, vol. 19 (I), 2015.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, António M. **Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão**. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, mar. 2015.

_____; ZUIN, Antônio A.S. **O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”**: um equilíbrio difícil e necessário. Cadernos de Pesquisa v.45 n.158 p.726-750 out./dez. 2015.

_____; SILVEIRA, Zuleide S. **Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado**. Revista Brasileira de Educação v. 21, n. 64, jan.- mar. 2016.

_____; MACHADO, Ana M. N. **Publicar & morrer!?** Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 2009.

BINDÉ, Jérôme (Coord.). **Rumo às sociedades do conhecimento**. Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pequisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 09 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **Infocapes**: boletim Informativo da CAPES. V.10, n. 4. Brasília: CAPES/MEC, out.-dez. 2002.

_____. **História e missão**. Brasília: CAPES, 2008. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Vol. 1. Brasília, DF: CAPES, 2010a.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Vol. 2. Brasília, DF: CAPES, 2010b.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, n. 193). ISBN: 978-85-402-0414-0.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área, 2016**: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Brasília, DF: CAPES, 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília: Diretoria de Relações Internacionais, 2017a.

_____. Ministério da Educação. Fundação Capes. **Avaliação quadrienal em números**. Capes-PrInt. Edital n. 41, 2017b.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Internacionalização**. Capes-PrInt. Edital n. 41, 2017c.

_____. Ministério da Educação. Fundação Capes. **Relatório final 2018 da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG**: Brasília, DF: Capes, 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área, 2019**: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Brasília, DF: CAPES, 2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**. Brasília, DF: CAPES, 2020. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>>. Acesso: 20, ago, 2021.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Anatomia do novo neoliberalismo**. Revista IHU Online. Edição 546, dez./2019. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/546>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Trad. Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DE WIT, Hans. **Rationales for Internationalisation of Higher Education**. Millenium, n. 11, jul. 1998. Disponível em: <https://www.ipv.pt/millenium/Millenium_11.htm> Acesso: 19 jul. 2020.

DE WIT, Hans; BRANDENBURG, Uwe. **International higher education**, nº. 62, Boston, College, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior**: autonomia e heteronomia. In: VESSURI, Hebe. Universidad e investigación científica. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales, 2006.

DUARTE, R. G.; CASTRO, J. M.; CRUZ, A. L. A.; MIURA, I. K. **O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de IES**. Educação em Revista, v. 28, n. 01, p. 343-370, 2012.

FARIAS, Nilson de; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; PEZARICO, Giovanna. Internacionalização da educação superior: movimentos e tensionamentos contemporâneos. 38ª Reunião Nacional da ANPEd. São Luís/MA: 2017.

FERREIRA, Luciana R.; CHAVES, Vera Lúcia J. **Interfaces entre o PNPG e o PNE na política de expansão e financiamento da pós-graduação no Brasil**. In: FERREIRA, Valdivina A. (Org.). Política e avaliação da pós-graduação strictu sensu: da inserção social local à internacionalização. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HEINZLE, Marcia Regina S.; PEREIRA, Pablo. **A internacionalização da educação superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024**: diretrizes, metas e estratégias. Revista Internacional de Educação Superior, v. 3, n. 1, p. 186-202. Jan.-abr. 2017.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Formação de Pesquisadores na pós-graduação e educação**: embates ontológicos e epistemológicos. 2006. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

HOUNTONDI, Paulin J. (Ed.). **Endogenous knowledge**: Research trails. African Books Collective, 1997.

HUMBOLDT, W. V. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. In: Casper, G.; Humboldt, W. V. Um mundo sem universidades? 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. p. 15-34.

KNIGHT, J. **Internationalization**: Elements and checkpoints (Research Monograph, Nº. 7). Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education, 1994.

_____. **Internationalization remodeled**: definition, approaches and rationales. Journal of Studies in International Education, vol. 8 Nº. 1, Spring, 2004, p. 5-31.

_____. **Is internationalisation of higher education having an identity crisis?** In A. Maldonado-Maldonado & R. M. Bassett (Eds.), The forefront of international higher education: A festschrift in honor of Philip G. Altbach. Dordrecht, The Netherlands: Springer Science & Business Media, 2014.

_____. **International Education Hubs**. In: MEUSBURGER et al. Geographies of the University, Knowledge and Space n. 12, 2018.

KREIMER, Pablo. **Internacionalização e tensões da ciência latino-americana**. Artigos e Ensaio, Ciência e Cultura. vol.63 n.2, abr. 2011, São Paulo.

MAGALHÃES, António. **A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT e Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2004.

MAIA, João Marcelo E. **Ao Sul da Teoria**: A atualidade teórica do pensamento social brasileiro. Sociedade e estado, v. 26, n. 2, p. 71-94, 2011.

MANCIBO, Denise. **Trabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer**. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 20, n. 1, 2007. Disponível em: < www.scielo.br/prc>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MARIN, Alda J. **Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente**. Revista Perspectiva. v. 30, n. 2, Florianópolis, maio/ago. 2012.

MARRARA, Thiago. **Internacionalização da pós-Graduação**: objetivos, formas e avaliação. Revista Brasileira de Pós-graduação, v. 4, n. 8, Brasília: ABPG, 2007.

MARTINS, Carlos B. **A formação do sistema nacional de pós-graduação**. In: SOARES, M. S. A. (Org.). Educação Superior no Brasil. 1ª ed. Brasília: CAPES, 2002.

MATTOS, Luísa Karam de. **A internacionalização da pós-graduação brasileira**: investimento e avaliação na área de ciências sociais aplicadas. Orientador Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo. UFSC: PPGA, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento sobre internacionalização: conceitos e práticas**. Educar, n. 28, p.107-124. Curitiba, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena M. **Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações**. Educação em Revista, n.33, e155071. Belo Horizonte, 2017.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Research universities and the future of america: ten breakthrough actions vital to our nation's prosperity and security**. Washington, DC: The National Academies Press, 2012.

PATEL, Sujata. **The Challenge of Doing Sociology Today**. Economic & Political Weekly, v. 51, n. 46, p. 33, 2016.

RIBEIRO, Matheus Almeida P. **As expressões da divisão internacional do trabalho intelectual em revistas internacionais de teoria social**. Universidade de Brasília: Brasília, 2018.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; WIELEWICKI, Hamilton de G. **Conceitos, políticas e ações de internacionalização do ensino superior: reflexões sobre a expertise de uma universidade norte-americana**. Revista Brasileira de Educação v. 44, Santa Maria, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. **Rumo à universidade mundial: e a universidade será feita à sua imagem e semelhança**. In: Sguissardi, Valdemar; DAL PAI FRANCO, Maria Estela; MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão**. Série Documental. Textos para Discussão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura **A universidade do Século XXI.: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: < <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf> > Acesso em: 20 de junho de 2016.

SILVA, Amanda Moreira da. **A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI**. Revista Trabalho necessário. v.17, n. 34, set-dez, 2019.

SILVA, Isabel Cristina da; MAFRA, Flávia L. **Trabalho docente, trabalho decente ou trabalho doente?** Reflexões sobre o trabalho de professores universitários na contemporaneidade. VIII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. Gramado/RS: mai. 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university:** a busca por resultados comercializáveis: para quem? Bauru: Canal 6, 2017.

_____; KATO, Fabíola Bouth Grello. **A Política de Internacionalização da Pós-Graduação stricto sensu brasileira:** breves considerações sobre a atual política da Capes. In: FERREIRA, Alves Valdivina (Org). Políticas e avaliação da pós-graduação stricto sensu: da inserção social local à internacionalização. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2018.

_____ et al. **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil - novos e renovados desafios em perspectiva.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

STEIN, Sharon; BUCKNER, E. **What counts as internationalization?** Deconstructing the internationalization imperative. Journal of Studies in International Education, 2019.

THIAGO; ANDREOTTI. **A avaliação dos programas de Pós-Graduação stricto sensu no Brasil: características e contexto.** In: FERREIRA, Valdivina A. (Org.). Política e avaliação da pós-graduação strictu sensu: da inserção social local à internacionalização. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI:** visão e ação. Conferência mundial sobre educação superior. Paris: UNESCO, 1998.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APENDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES PESQUISADORES

1) INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO ACADÊMICA – Inserção em centros internacionais de educação superior

A) Comente, caso tenha, sobre a trajetória de internacionalização na sua formação acadêmica.

B) Quais as experiências da formação foram realizadas em nível internacional (doutorado, doutorado sanduíche, pós-doutorado, professor visitante)? Como foi possível viabilizá-la financeiramente?

C) Quais os aspectos foram determinantes (exemplo: domínio do idioma, interesses de pesquisa, viabilidade financeira, um sonho, convite da instituição, uma oportunidade) para as escolhas da internacionalização?

D) Na sua experiência, em que medida a inserção em uma instituição pública ou privada impacta na viabilidade da formação internacional?

E) Que benefícios a formação internacional traz para o seu trabalho como Docente Pesquisador?

F) Em que medida a formação internacional proporcionou novas oportunidades de trabalho?

G) Como avalia as decorrências da internacionalização para a vida pessoal e profissional:

- Visibilidade
- Redes de pesquisa
- Aprimoramento da docência
- Acesso a recursos
- Desenvolvimento na carreira
- Experiência intercultural
- Ampliação das redes de relacionamento pessoal
- Experiências vivenciadas juntamente com a família

2) VISIBILIDADE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA - Impacto junto à comunidade acadêmica internacional

H) Como se dá a sua inserção nas redes de pesquisa e em publicações internacionais?

I) As interações com outros pesquisadores em instituições internacionais são de iniciativa pessoal (dos pesquisadores) ou institucional?

J) Como o imperativo da internacionalização se relaciona com o seu trabalho nos seguintes aspectos:

- Relações contratuais de trabalho;
- Tempo dedicado ao trabalho e tempo dedicado às atividades pessoais;
- Condução e desenvolvimento de suas pesquisas;
- Exigências ou critérios sobre os resultados do seu trabalho (produção intelectual, multitarefas, por exemplo);
- Funcionamento e manutenção do programa de pós-graduação a que está vinculado;
- Processos de avaliação da pós-graduação.

K) Tratando de alguns temas acerca do trabalho docente na pós-graduação. Poderia comentar de forma breve, se desejar. A pergunta é: considera que faz parte do trabalho do docente na pós-graduação:

- realização, satisfação, criação (do docente)
- individualismo, solidão, competitividade
- compartilhamento, trocas

L) Qual a principal dificuldade encontrada para a divulgação das suas pesquisas em periódicos internacionais?

M) Qual o impacto das diretrizes de internacionalização da pós-graduação para o seu trabalho, em termos de publicação, como Docente Pesquisador?

APENDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

1 – IMPLICAÇÕES DA INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O PROGRAMA

A) Qual a concepção orientadora de internacionalização no Programa? (qual atuação? América latina ou mundo, mobilidade? produção intelectual)?

B) Como o processo de internacionalização tem repercutido na configuração do Programa? (finalidade do PPGA, processo de seleção, perfil esperado dos egressos, impacto social, produção intelectual, etc.).

C) Quais as principais estratégias são adotadas pelo Programa para promover a internacionalização (bolsas, financiamento de pesquisas, promoção da cooperação científica internacional, mobilidade acadêmica)?

D) No âmbito das mudanças na Avaliação da pós-graduação, que compreendido a internacionalização como um quesito relevante, como você percebe a repercussão disso para o Programa?

E) Quais são as potencialidades e limites encontrados pelo Programa para se adequar aos critérios e métricas de internacionalização? (políticas públicas)

2 – IMPLICAÇÕES DA INTERNACIONALIZAÇÃO PARA TRABALHO DOCENTE E TENDÊNCIAS DO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

F) Como o programa entende o papel do docente no processo de internacionalização?

G) De que maneira a internacionalização tem impactado no trabalho dos pesquisadores docentes do Programa? (efeitos positivos e negativos na dinâmica do trabalho, visibilidade, redes de pesquisa).

H) O programa tem estabelecido ações no sentido de alinhar o trabalho docente e os indicadores de internacionalização? (carga horária destinada a produção e em sala,

I) Quais impactos concretos já podem ser vislumbrados nas ações planejadas pelo programa para a sua internacionalização: a) Em relação ao corpo docente; b) Conhecimento produzido pelo Programa.

APENDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Os Alunos e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da UTFPR campus Curitiba, estão executando atividades de pesquisa vinculadas a elaboração de dissertações e teses vinculadas à linha de pesquisa Tecnologia de Gestão, Trabalho e Organizações. A pesquisa denominada INTERNACIONALIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DO TRABALHO DOS DOCENTES PESQUISADORES tem por objetivo analisar as implicações da internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil no contexto do trabalho dos docentes pesquisadores. Sua colaboração será de suma importância para o desenvolvimento da mesma. Por isso, pedimos a sua participação e autorização para a realização de coleta de dados pertinente ao objetivo proposto, através do fornecimento de informações por meio de: conversas informais, documentos oficiais dos Programas onde constem as ações e estratégias de internacionalização, questionários e/ou entrevistas. Suas informações serão utilizadas apenas para as finalidades da pesquisa e não serão objeto de avaliação pessoal, no sentido de verificação de acerto ou erro. A participação na pesquisa não envolve risco físico, tampouco constrangimento de qualquer natureza. A identidade dos envolvidos será preservada em todas as fases do estudo e os mesmos terão pleno direito de censura sobre os conteúdos que fornecerem individualmente. Se a qualquer momento desejar informações adicionais sobre a pesquisa ou, se não querendo mais participar, desejar interromper sua inclusão, pode entrar em contato no horário comercial pelo telefone (41) 3649-3298 ou pelo e-mail ppga-ct@utfpr.edu.br, endereçando a mensagem à Professora Giovanna Pezarico, orientadora desta pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, na condição de _____ declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar da mesma, autorizando e fornecendo informações através de conversas informais, documentos oficiais, questionários e/ou entrevistas.

_____, ____/____/202_.

Assinatura