



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Natália Roth da Silva Taxweiler

Tradução institucional no contexto de processos de internacionalização de programas de pós-graduação: diagnóstico de necessidades formativas de servidores técnico-administrativos em educação

Florianópolis
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Natália Roth da Silva Taxweiler

Tradução institucional no contexto de processos de internacionalização de programas de pós-graduação: diagnóstico de necessidades formativas de servidores técnico-administrativos em educação

Florianópolis
2022

Natália Roth da Silva Taxweiler

Tradução institucional no contexto de processos de internacionalização de programas de pós-graduação: diagnóstico de necessidades formativas de servidores técnico-administrativos em educação

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos

Florianópolis
2022

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

Taxweiler, Natália Roth da Silva

Tradução institucional no contexto de processos de internacionalização de programas de pós-graduação : diagnóstico de necessidades formativas de servidores técnico-administrativos em educação / Natália Roth da Silva Taxweiler ; orientadora, Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, 2022.

185 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Tradução Institucional. 3. Internacionalização do Ensino Superior. 4. Diagnóstico de necessidades formativas. 5. Competência Tradutória. I. Vasconcellos, Maria Lúcia Barbosa de . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Natália Roth da Silva Taxweiler

Tradução institucional no contexto de processos de internacionalização de programas de pós-graduação: diagnóstico de necessidades formativas de servidores técnico-administrativos em educação

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

Prof. Lincoln Paulo Fernandes, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Edelweiss Vitol Gysel, Dr.^a
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Estudos da Tradução.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Prof.^a Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2022.

Este trabalho é dedicado à UFSC, aos professores e colegas de trabalho, aos meus pais e irmãs, aos meus sogros e, especialmente, à minha querida família, meu esposo Rudger e minha filha Sara.

AGRADECIMENTOS

Após um longo período de dedicação, gostaria de manifestar aqui os agradecimentos a todos que colaboraram de forma direta ou indireta para a realização desta dissertação.

Ao meu esposo, Rudger, por todo seu apoio e paciência. Pelos cuidados e amor à nossa pequena Sara em meus momentos de ausência. Às suas palavras de incentivo, que desde sempre me encorajaram a dar início a esse projeto.

Aos meus pais, Magrid e Zulmar, que, mesmo diante das dificuldades, sempre priorizaram e incentivaram a educação dos seus filhos e isso me fez chegar aqui hoje.

Às minhas irmãs, Larissa e Sofia, por apoiarem e me incentivarem e pela compreensão nos muitos momentos de minha ausência.

Aos meus sogros, Salvador e Elzira, pela ajuda essencial com a nossa Sara, possibilitando com que eu pudesse dedicar horas valiosas de estudos para concluir a dissertação.

À minha orientadora Prof.^a Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, uma pessoa admirável que, com sua sabedoria e paciência, me trouxe ensinamentos acadêmicos e de vida.

A toda a equipe de trabalho da SINTER/UFSC pelo apoio quando precisei. Isso fez toda a diferença para a conclusão desta dissertação.

Ao Prof. Lincoln Fernandes, pelo incentivo ao tema Tradução e por ser o precursor desta jornada ao me apresentar as professoras Edelweiss e Maria Lúcia.

À Prof.^a Edelweiss Vitol Gysel que, mesmo sem me conhecer, me recebeu de braços abertos para uma primeira conversa sobre o meu projeto de dissertação. A partir de então tudo caminhou.

Aos colegas doutorandos/mestrandos e os já doutores do grupo de pesquisa em Didática da Tradução, coordenado pela Prof.^a Maria Lúcia: Emily, Filipe, Lavínia, Mairla, Ringo, Samuel, Tiago e Warley. Todos sempre à disposição para contribuir com revisões, dicas, reuniões e compartilhamento de materiais. Vocês somaram muito para a minha experiência acadêmica.

Aos meus tios Maria Luiza e Márcio, pelo apoio familiar nos momentos em que precisei e que me ajudaram a não sair do foco.

Por fim, agradeço à UFSC, minha casa profissional desde 2012, por me proporcionar, por meio do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET),

dos seus profissionais docentes, discentes e TAEs e da sua estrutura, este grande aprendizado profissional e de vida.

A Competência é definida como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer uma dada ocupação e a capacidade de mobilizar e aplicar esses recursos em um determinado ambiente, para produzir um resultado definido” (YÁÑIZ; VILLÁRDON, p. 23).

RESUMO

A internacionalização do ensino superior é um tema cada vez mais abordado no contexto atual das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, em associação direta com o papel central da tradução na disseminação do conhecimento científico em nível global. Nesse cenário, emerge o conceito de ‘tradução institucional’ como uma modalidade diferenciada, vinculada às demandas das esferas envolvidas no processo de internacionalização, em especial nas secretarias de programas de pós-graduação. Essa configuração traz à tona a necessidade de os servidores técnico-administrativos em educação lotados nesses locais desenvolverem competências específicas para o atendimento dessas demandas, incluindo-se aqui a competência para traduzir. Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é diagnosticar as necessidades formativas dos servidores técnico-administrativos em Educação (TAEs) lotados nos programas de pós-graduação de notas 6 e 7 da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (avaliação CAPES 2013-2016), no que diz respeito à aquisição de competências específicas para traduzir, no contexto de internacionalização. O quadro teórico é organizado em torno de quatro aspectos centrais para o desenvolvimento da pesquisa: (i) internacionalização do ensino superior; (ii) tradução, incluindo-se tradução institucional; (iii) perfil profissional; (iv) bases teóricas da pesquisa-ação; e, finalmente, (v) bases teóricas da Análise de Conteúdo (AC). O método da pesquisa segue os paradigmas da pesquisa-ação, aplicada em uma organização específica, a saber, a UFSC, nas secretarias dos programas de pós-graduação. A abordagem utilizada é de natureza quali-quantitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental, bem como coleta de dados com a participação de atores humanos, por meio de questionário semiestruturado. Para a análise e tratamento dos dados qualitativos, a metodologia de análise de conteúdo é utilizada para a sistematização dos dados e produção de inferências relacionadas à identificação de demandas de tradução e do perfil dos participantes. Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de desenvolvimento de competências específicas para a formação de tradutores, ancoradas na proposta de Hurtado Albir (2007), a saber: competências metodológicas e estratégicas, competências contrastivas/bilíngues, competências extralinguísticas, competências instrumentais e competências textuais.

Palavras-chave: Internacionalização do ensino superior. Tradução Institucional. Demandas de tradução. Diagnóstico de necessidades formativas. Competência Tradutória.

ABSTRACT

The internationalization of higher education is a topic increasingly addressed in the current context of Brazilian Federal Institutions of Higher Education (IFES), in direct association with the central role of translation in the scientific knowledge dissemination worldwide. In this scenario, the concept of 'institutional translation' emerges as a distinctive modality, linked to the demands of the spheres involved in the internationalization process, especially in graduate program offices. This configuration brings to the fore the need for technical-administrative staff working in those offices to develop specific competences to meet these demands, including Translation Competence. In this context, the general objective of this research is to diagnose the training needs of the administrative staff working in the graduate program offices at Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graded 6 and 7 (CAPES evaluation 2013-2016), with regards to the acquisition of specific competences to translate in the internationalization context. The theoretical framework is organized based on four main aspects for the research development: (i) internationalization of higher education; (ii) translation, including institutional translation; (iii) professional profile; (iv) theoretical bases for action research; and, finally, (v) theoretical bases for Content Analysis. The research method follows the paradigms of action research, applied in a specific organization, namely Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), in the graduate program offices. The approach used is qualitative-quantitative, including bibliographic and documental research, as well as data collection with the participation of human actors through a semi-structured questionnaire. For the analysis and treatment of qualitative data, the content analysis methodology is used to systematize the data and produce inferences related to the identification of translation demands and the participants' profiles. The results of this research indicate the need for developing specific competences for training translators, anchored in the proposal by Hurtado Albir (2007), namely: methodological and strategic competences, contrastive/bilingual competences, extralinguistic competences, instrumental competences and textual competences.

Keywords: Internationalization of higher education. Institutional Translation. Translation demands. Diagnosis of training needs. Translation Competence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Síntese do Futuro da pós-graduação no Brasil.	30
Figura 2 - Número de programas de pós-graduação da UFSC.....	38
Figura 3 - Concepção integralizadora da tradução.	40
Figura 4 - Subcompetências de acordo com o modelo de PACTE (2003).....	56
Figura 5 - A Aquisição de Competência Tradutória.....	59
Figura 6 - Processo do desenho curricular.....	63
Figura 7 - O conceito de perfil profissional.....	65
Figura 8 - As quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.	71
Figura 9 - Etapas do Ciclo de Pesquisa-ação.....	73
Figura 10 - Lista de temas/tarefas do roteiro de pesquisa-ação.....	74
Figura 11 - Cotejo entre as características dos Quadr modelos dos ciclos de pesquisa-ação....	78
Figura 12 - Modelo operacional de etapas da Pesquisa-ação.	80
Figura 13 - Para fazer inferências.....	82
Figura 14 – Esquema de visualização do método.....	88
Figura 15 - Passos da pesquisa documental nos Regimentos das PPGs.....	94
Figura 16 - Passo para consulta ao documento de descrição dos cargos.....	95
Figura 17 - Resumo das etapas da AC.....	97
Figura 18 - Etapas da análise dos dados coletados nos Regimentos.	99
Figura 19 - Passos para a análise da descrição dos cargos.	100
Figura 20 - PPGs da UFSC de acordo com as notas 6 e 7 (CAPES).	101
Figura 21 - PPGs da UFSC de acordo com a área de conhecimento.....	102
Figura 22 - Participantes da pesquisa de acordo com a idade.	103
Figura 23 - Participantes da pesquisa de acordo com o gênero.....	104
Figura 24 - Participantes da pesquisa de acordo com o enquadramento do cargo na UFSC.	105
Figura 25 - Participantes da pesquisa de acordo com a escolaridade.....	106
Figura 26 - Participantes da pesquisa de acordo com a formação em curso superior.	106
Figura 27 - Participantes da pesquisa de acordo com o tempo de lotação na UFSC.....	107
Figura 28 - Participantes da pesquisa de acordo com o tempo de lotação na secretaria de pós-graduação.....	108
Figura 29 - Percepção dos participantes sobre a descrição sumária do seu cargo e a relação com atividades de tradução.....	109

Figura 30 - Nível de proficiência em línguas estrangeiras.	110
Figura 31 - Proficiência dos participantes na língua inglesa.	111
Figura 32 - Proficiência dos participantes na língua espanhola.	112
Figura 33 - Par linguístico mais utilizado na secretaria de pós-graduação.	113
Figura 34 - Atividades que podem demandar tradução nas secretarias de PPGs segundo a percepção dos participantes.	114
Figura 35 - Experiência dos participantes com tradução.....	115
Figura 36 - Opinião dos participantes sobre os conhecimentos necessários para fazer uma tradução.	116
Figura 37 - Indicadores do Tema 1 - Demandas de tradução no contexto da internacionalização.	127
Figura 38 - Indicadores do Tema 2 - Necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória.	132
Figura 39 - Frequência da ocorrência das atribuições relacionadas às atividades de tradução implícitas segundo o Regimento dos PPGs.	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro teórico.....	19
Quadro 2 - Dados a serem coletados por meio do questionário.....	20
Quadro 3 - Definições de Internacionalização da Educação Superior.....	24
Quadro 4 - Internacionalização para os PPGs brasileiros.....	31
Quadro 5 - Missão da SINTER e da PROPG.....	33
Quadro 6 - Modalidades de interpretação.....	51
Quadro 7 - Propostas de modelos de Competência Tradutória.....	55
Quadro 8 - As subcompetências do modelo PACTE.....	57
Quadro 9 - Categorias de competência específicas no treinamento de tradutores.....	58
Quadro 10 - Definições de Pesquisa-ação.....	68
Quadro 11 - Esquema de um típico relatório de pesquisa-ação.....	72
Quadro 12 - Ciclo de pesquisa-ação: definição e etapas.....	73
Quadro 13 - Quadro comparativo das fases/etapas/temas da pesquisa-ação.....	76
Quadro 14 - Tipos de Unidade de Registro.....	83
Quadro 15 - Programas de pós-graduação da UFSC notas 6 e 7 (CAPES).....	90
Quadro 16 - Desenvolvimento e evolução do instrumento (questionário).....	92
Quadro 17 - Análise de Conteúdo da presente pesquisa.....	98
Quadro 18 - Dados coletados por meio do instrumento de coleta de dados.....	103
Quadro 19 - Escolaridade exigida para os cargos.....	105
Quadro 20 - Descrição sumária do cargo.....	109
Quadro 21 - Relação entre a percepção dos participantes sobre o que é necessário para traduzir e as competências propostas por Hurtado Albir (2007).....	117
Quadro 22 - Categorização dos dados brutos das respostas à P9.....	119
Quadro 23 - Caracterização dos dados brutos das respostas à pergunta vinculada à P10.....	120
Quadro 24 - Caracterização dos dados brutos da pergunta vinculada à P16.....	120
Quadro 25 - Referenciação dos índices da P9.....	121
Quadro 26 - Referenciação dos índices da pergunta vinculada à P10.....	122
Quadro 27 - Referenciação dos índices da pergunta vinculada à P16.....	124
Quadro 28 - Reagrupamento dos índices em categorias – Tema 1.....	126
Quadro 29 - Indicadores do Tema 1 - Frequência de ocorrência das categorias.....	127
Quadro 30 - Reagrupamento dos índices em categorias - Tema 2.....	130

Quadro 31 - Indicadores do Tema 2 - Frequência de ocorrência das categorias.....	131
Quadro 32 - Relação das atribuições dos PPGs com as atividades de tradução.....	133
Quadro 33 - Frequência da ocorrência das atividades de tradução implícitas segundo o Regimento dos PPGs.	135
Quadro 34 - Escolaridade exigida e descrição sumária dos cargos dos participantes da pesquisa.	137
Quadro 35 - Atividades de tradução na descrição típica do cargo de Secretário Executivo. .	139
Quadro 36 - Demandas de tradução e conhecimentos necessários.	141
Quadro 37 - Demandas formativas associadas à necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória.	142
Quadro 38 - Mapeamento das competências específicas para atender às necessidades formativas.	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Avaliação de Pessoal de Ensino Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CT - Competência Tradutória

FPC - Formação por Competências

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

PCCTAE - Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PG - Pós-graduação

PII - Plano Institucional de Internacionalização

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PPGs - Programas de pós-graduação

PRODEGESP - Pró-reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas

PROGRAD - Pró-reitoria de Graduação

PROPG - Pró-reitoria de Pós-Graduação

SINTER - Secretaria de Relações Internacionais

TAEs - Técnico-administrativos em educação

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE CONVENÇÕES USADAS NESTA DISSERTAÇÃO

1. Segmentos em *itálico* servirão para terminologia estrangeira.
2. Segmentos em **negrito** servirão para trazer realce aos termos localizados em quadros ou citações diretas; esses termos serão resgatados e comentados na sequência do texto. A utilização do negrito também servirá para destaque dos elementos contidos nas referências deste estudo, com base nas regras da ABNT.
3. Segmentos em ‘aspas simples’ servirão para trazer realce ao termo que está localizado dentro de uma frase de citação que está em aspas duplas, diferenciando as aspas simples das aspas duplas; também serão usados para diferenciar ou realçar termos no seguimento do texto, trazendo uma leitura fluida e evitando a má compreensão.
4. Segmentos em “aspas duplas” servirão para citações diretas no corpo do texto.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	CONTEXTO DA PESQUISA	12
1.2	JUSTIFICATIVA	15
1.3	OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA	18
1.4	MÉTODO	19
1.5	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	22
2.1.1	Internacionalização do Ensino Superior no Brasil.....	26
2.1.2	Situação dos programas de pós-graduação no Brasil.....	28
2.1.2.1	<i>Internacionalização na UFSC e a tradução.....</i>	<i>32</i>
2.1.2.2	<i>Os programas de pós-graduação Stricto Sensu e a Universidade Federal de Santa Catarina</i>	<i>38</i>
2.2	TRADUÇÃO: BASES CONCEITUAIS	39
2.2.1	O conceito de tradução.....	39
2.2.2	A tradução institucional.....	41
2.2.2.1	<i>A tradução institucional na UFSC</i>	<i>46</i>
2.2.3	Modalidades de Interpretação.....	50
2.2.4	A Competência Tradutória (CT) e sua aquisição	52
2.3	O CONCEITO DE PERFIL PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES FORMATIVAS	60
2.4	A PESQUISA-AÇÃO.....	66
2.4.1	Breve histórico e definição de pesquisa-ação	67
2.4.2	A pesquisa-ação no ambiente organizacional	69
2.4.3	Ciclos da pesquisa-ação.....	70
2.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO: BASES CONCEITUAIS.....	81
3	MÉTODO	87

3.1	ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO.....	89
3.2	RECONHECIMENTO DA SITUAÇÃO E DOS PARTICIPANTES	89
3.3	PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO).....	91
3.4	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DOCUMENTAL.....	93
3.4.1	Pesquisa documental: Regimentos dos PPGs.....	93
3.4.2	Pesquisa documental: Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) - descrição dos cargos.....	94
3.5	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS.....	95
3.5.1	Dados Quantitativos	95
3.5.2	Dados Qualitativos.....	96
3.6	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DA PESQUISA DOCUMENTAL	99
3.6.1	Análise dos Regimentos dos PPGs.....	99
3.6.2	Análise do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) – descrição dos cargos.....	100
4	APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO, INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	101
4.1	DO RECONHECIMENTO DA SITUAÇÃO: PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	101
4.2	DOS DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS DO QUESTIONÁRIO	102
4.2.1	Dados quantitativos do questionário.....	103
4.2.2	Dados qualitativos do questionário (AC).....	118
4.3	DOS DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL.....	133
4.3.1	Dados dos Regimentos dos PPGs.....	133
4.3.2	Dados do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) – descrição dos cargos.....	136
4.4	DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS	139

4.4.1	Rastreamento de menções explícitas a necessidades formativas relacionadas à tradução	140
4.4.2	Cotejo das necessidades evidenciadas com as competências tradutórias e diagnóstico das necessidades formativas	141
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
5.1	REVISITANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	147
5.2	REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA.....	149
5.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	151
5.4	SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS.....	152
	REFERÊNCIAS.....	153
	APÊNDICE A – Versão Piloto do Questionário	161
	APÊNDICE B – Versão Final do Questionário	165
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	170
	APÊNDICE D – Atribuições das secretarias dos PPGs de acordo com o seu Regimento.....	172
	APÊNDICE E – Descrição das atividades típicas dos cargos de Administrador, Assistente em Administração e Secretário Executivo	177

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A proposta deste estudo abrange as dimensões relacionadas aos temas de Tradução Institucional, Competência Tradutória (CT) e de Internacionalização, no ambiente de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Com o intuito de elucidar o contexto desta pesquisa, é importante mencionar a trajetória da pesquisadora e de onde surgiu o tema de pesquisa.

A pesquisadora é egressa do curso de Secretariado Executivo em Inglês (2010), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2012, ingressou na UFSC como servidora pública federal, assumindo o cargo¹ de Secretária Executiva (SE), cuja escolaridade mínima exigida é o curso superior em Letras ou Secretariado Executivo Bilíngue. Dentre as atribuições gerais do cargo, uma delas consiste em "prestar serviços em idioma estrangeiro", segundo a descrição no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação² (PCCTAE) e a Classificação Brasileira de Ocupações³ (CBO).

De 2012 a 2016, atuou no Gabinete da Reitoria exercendo funções ligadas à assessoria em geral. Como sempre foi vontade da pesquisadora trabalhar na área de tradução e línguas estrangeiras, em 2016, solicitou remoção para a Secretaria de Relações Internacionais⁴ (SINTER). A SINTER é um órgão executivo integrante da administração central da UFSC, com competências dispostas no Capítulo IV, Seção II, Art. 26 da Resolução Normativa nº

¹ De acordo com o Art. 5º da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do PCCTAE, o conceito de cargo é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor.

² Descrição sumária do Cargo Secretário Executiva segundo o PCCTAE: Assessorar direções, gerenciando informações, auxiliando na execução de tarefas administrativas e em reuniões, marcando e cancelando compromissos; coordenar e controlar equipes e atividades; controlar documentos e correspondências; atender usuários externos e internos; organizar eventos e viagens e prestar serviços em idioma estrangeiro. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canaleggp/oficios/oc01505.pdf>>.

³ É a CBO que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Descrição Sumária dos Secretários Executivos e afins segundo a CBO: Assessoram os executivos no desempenho de suas funções, atendendo pessoas (cliente externo e interno), gerenciando informações, elaboram documentos, controlam correspondência física e eletrônica, prestam serviços em idioma estrangeiro, organizam eventos e viagens, supervisionam equipes de trabalho, gerem suprimentos, arquivam documentos físicos e eletrônicos auxiliando na execução de suas tarefas administrativas e em reuniões. Informação disponível em <<http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/saibaMais.jsf>>.

⁴ <https://sinter.ufsc.br/>

28/CUn, de 28 de novembro de 2012. Um dos objetivos da secretaria é promover o desenvolvimento da internacionalização do ensino em parceria com a Pró-reitoria de Graduação⁵ (PROGRAD) e a Pró-reitoria de Pós-Graduação⁶ (PROPG). O conceito de internacionalização refere-se ao “processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções ou entrega de educação superior” (KNIGHT, 2003, p. 2). Essa integração significa trazer esse componente internacional para os vários setores da instituição por meio de políticas e práticas adotadas, tais como mobilidade estudantil, acordos de cooperações, entre outros, com o objetivo de colaborar com o ambiente acadêmico global (ALTBACH; KNIGHT, 2007).

Segundo o seu Relatório de Atividades (2020a), a SINTER tem como missão:

Coordenar, desenvolver e expandir o **processo de internacionalização** da UFSC, com vistas à formação de cidadãos com competências globais capazes de impactar positivamente a sociedade em que vivem, colaborando para a visibilidade e inserção internacional da UFSC em um contexto de inclusão e excelência (UFSC, 2020a, grifo da autora).

Em termos do segmento negrito na citação acima, ou seja, **processo de internacionalização**, a tradução ocupa um espaço central, especialmente no que tange a ações relacionadas a: (i) *websites* das secretarias e pró-reitorias; (ii) modelos de documentos emitidos pela instituição; (iii) promoção de eventos internacionais; (iv) mobilidade de estudantes, técnico-administrativos e professores, entre outras ações promovidas pela SINTER. Cumpre ainda ressaltar que, em junho de 2018, por meio da Portaria nº 1420/2018/GR, foi instituída a Seção de Tradução da SINTER com o intuito de iniciar o processo de institucionalização das atividades de tradução exercidas na UFSC.

No contexto dos processos de internacionalização da SINTER, a pesquisadora, que já tinha um interesse prévio relacionado à área de Estudos da Tradução, verificou que ações de tradução estavam diretamente ligadas ao Plano Institucional de Internacionalização da UFSC⁷ (PII), especialmente em alguns setores, tais como as secretarias dos programas de pós-graduação (PPGs daqui em diante). Esses programas se empenham em realizar atividades de

⁵ <https://prograd.ufsc.br/>

⁶ <https://propg.ufsc.br/>

⁷ Documento disponível em <<https://novaprpg.paginas.ufsc.br/files/2019/02/PROPOSTA-DE-PLANO-INSTITUCIONAL-DE-INTERNACIONALIZAC%CC%A7A%CC%83O-Final-Aprovada.pdf>>

internacionalização, com vistas a serem reconhecidos e avaliados pela Coordenação de Avaliação de Pessoal de Ensino Superior⁸ (CAPES) como programas de excelência.

A CAPES é um órgão governamental ligado ao Ministério da Educação (MEC), que gerencia políticas públicas de educação superior e tem como uma de suas competências a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) (CAPES, 2019). O seu sistema de avaliação é realizado quadrienalmente e serve de instrumento na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Alguns dos indicadores de internacionalização sugeridos aos programas são: a disponibilidade de páginas do programa e de seus grupos de pesquisa em língua inglesa; mobilidade de docentes e discentes em atividades científicas no exterior; e, oferta de disciplinas e cursos de âmbito internacional (CAPES, 2021). Os indicadores evidenciam o papel da tradução como um recurso para a promoção de ações de internacionalização, sendo por isso de uso frequente nos PPGs.

Sabe-se que a tradução é considerada um meio de disseminação do conhecimento científico em nível global e "teve um papel crucial na produção e distribuição do conhecimento científico através de culturas e tempos⁹" (OLOHAN, 2007, p. 131, tradução da autora¹⁰). Nesse contexto global, a visibilidade internacional de uma Instituição de Ensino Superior (IES) está ancorada em dois pilares: (i) à sua excelência em termos de pesquisa, ensino e extensão, e (ii) à divulgação dessas atividades junto à comunidade internacional (PEREIRA, 2020). A tradução aparece como um fator primordial para o alcance desses dois pilares. Fernandez (2011, p. 41) afirma que "a importância da tradução é inegável como elo entre culturas e como elo entre instituições de ensino superior e o mundo globalizado".

Na presente pesquisa trabalha-se a tradução direcionada ao contexto da internacionalização e condicionada às decisões institucionais, emergindo assim a tradução institucional, que, segundo Koskinen (2014) acontece quando uma organização pública utiliza a tradução como meio de 'falar' com um determinado público. Desse modo, considerando-se a importância da tradução no meio internacional e institucional, fica evidente a urgência de

⁸ <https://www.gov.br/capes/pt-br>

⁹ No original: Translation has had a crucial role in the production and distribution of science knowledge through cultures and times.

¹⁰ Todas as citações são traduzidas pela autora desta pesquisa a menos que outra autoria seja indicada. As citações na língua original estão nas notas de rodapé.

identificar as necessidades formativas relacionadas a competências de tradução de atores envolvidos no processo de internacionalização do ensino superior. Entende-se que a prática tradutória é uma tarefa complexa e requer o desenvolvimento de uma competência específica denominada Competência Tradutória (CT) (HURTADO ALBIR, 2017). Segundo estudos empíricos realizados pelo grupo de pesquisa PACTE¹¹, a CT é definida como a integração de habilidades, conhecimentos e atitudes e pode ser adquirida por meio do desenvolvimento de cinco subcompetências e de componentes psicofisiológicos. A partir da proposta de CT do Grupo PACTE, Hurtado Albir (2007) propõe 06 (seis) categorias de competências específicas para a formação de tradutores, a saber, competências metodológicas e estratégicas, competências contrastivas/bilíngues, competências extralinguísticas, competências ocupacionais, competências instrumentais e competências textuais.

Dentro desse contexto, que envolve a experiência da pesquisadora em seu ambiente de trabalho, nas próximas subseções serão apresentadas as justificativas que levaram ao tema proposto, os objetivos e as perguntas de pesquisa, bem como o método e a organização da pesquisa.

1.2 JUSTIFICATIVA

A edição do guia intitulado "Universidades para o Mundo: Desafios e Oportunidades para a Internacionalização", lançado pelo British Council¹² (2018), vê a internacionalização como um meio para a busca da excelência das universidades, ou seja, um meio de viabilizar o que há de melhor em pesquisa e ensino no mundo. Portanto, para o Brasil, investir na internacionalização da educação superior é um processo fundamental para a sua inserção no mundo globalizado (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016). Alinhado a essa tendência mundial, o Brasil tem promovido a internacionalização das IFES por meio de políticas governamentais. Como exemplo, temos o programa Ciências sem Fronteiras¹³ (CSF),

¹¹ Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation (PACTE) - Grupo de pesquisa da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Espanha, que possui como pesquisadora-líder Amparo Hurtado Albir. Disponível em <<https://grupsdrecerca.uab.cat/pacte/en>>.

¹² O British Council é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. A organização promove cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, sociedade e educação. Disponível em <<https://www.britishcouncil.org.br/>>

¹³ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Disponível em <<http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>.

realizado de 2011 a 2016, e o programa Idiomas sem Fronteiras¹⁴ (ISF), iniciado em 2014 e não mais em vigor. Ainda, em 2017, foi lançado o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt¹⁵), visando à seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização de IFES ou Institutos de Pesquisa. Portanto, pode-se notar um crescente estímulo de medidas de internacionalização das IFES, especialmente nos PPGs.

Diante desse cenário, considerou-se como unidade de análise desta pesquisa a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual, seguindo as recomendações do Governo Federal e da CAPES, tem se empenhado em seu processo de internacionalização. Em abril de 2018, lançou o seu Plano Institucional de Internacionalização (PII), que prevê a Política Linguística Institucional, tendo como um dos seus propósitos "a tradução e implementação de documentos emitidos pela UFSC" (UFSC, 2018, p. 12). O plano também engloba a política de mobilidade de servidores Técnico-administrativos em educação (TAEs), a qual tem a finalidade de “oferecer oportunidades aos técnico-administrativos para melhorar as suas práticas de gestão e capacitá-los para a internacionalização institucional” (UFSC, 2018, p. 13). Cumpre acrescentar que a UFSC é uma das instituições contempladas no atual projeto CAPES-PrInt, que engloba 40 dos seus 43 programas de pós-graduação, com conceito de avaliação Capes 5, 6 ou 7, impulsionando ainda mais a sua internacionalização.

Gacel-Ávila (2012) complementa que os funcionários responsáveis pelas atividades internacionais das instituições de ensino geralmente apresentam baixo nível de profissionalismo e expertise. Diante desse panorama, é relevante compreender a situação dos PPGs, os quais possuem grandes estímulos de internacionalização dentro do contexto das IFES, bem como, verificar se esses programas dispõem de profissionais com competências de tradução adequadas às suas demandas.

¹⁴ O ISF promove ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de língua estrangeira. Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/>>

¹⁵ O CAPES-print tem como objetivo fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional; Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e Integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização (<https://www1.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>).

Além disso, em função da experiência da pesquisadora como SE lotada na SINTER desde 2016, e com base em uma das áreas de atuação dessa secretaria (promover ações de internacionalização), surgiu a motivação em identificar quais seriam as principais demandas de tradução geradas nessa unidade de estudo, especificamente nas secretarias dos PPGs mais internacionalizados, ou seja, com notas 6 e 7 pela avaliação da CAPES. Seguindo esse viés, Stallivieri (2017) prevê algumas tendências de internacionalização dentro das universidades, sendo a capacitação de docentes, discentes e do corpo administrativo uma delas.

A relevância do presente estudo pode ser argumentada em termos de sua potencial contribuição para a melhoria da qualidade dos PPGs, a partir do diagnóstico das necessidades formativas dos servidores TAEs lotados nesses programas. A relevância também pode ser argumentada em termos de uma contribuição teórica relacionada à área de Estudos da Tradução, dentro da temática do desenvolvimento de CT no contexto de internacionalização do ensino superior, tendo em vista que estudos relacionados a essa interface ainda são bastante incipientes.

Também cumpre informar que a UFSC possui apenas uma servidora, nomeada em 2015, que ocupa oficialmente o cargo de Tradutora e Intérprete¹⁶, atuando com o par linguístico português-inglês na instituição, e que atende, prioritariamente, às demandas de tradução da Administração Central e do Gabinete da Reitoria. Esse cargo foi extinto do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das IFES em 2018¹⁷, vedando, ainda, a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais. Portanto, devido ao grande volume de trabalho, a Tradutora da UFSC não atende demandas de tradução advindas dos programas de pós-graduação¹⁸, trazendo à tona a existência de uma lacuna institucional no que concerne às necessidades de competências tradutórias para atendimento das demandas advindas do contexto desses programas.

Quanto à viabilidade da pesquisa, levou-se em conta o contexto da pesquisadora, que possui vínculo com o corpo técnico-administrativo da unidade estudada e, portanto, tem acesso institucional aos dados e ao público-alvo da pesquisa.

¹⁶ A UFSC ainda possui mais sete servidores no cargo "Tradutor e Intérprete", no entanto, esses servidores atuam com o par linguístico Libras-português.

¹⁷ Decreto nº 9.262, de 9 de janeiro de 2018.

¹⁸ Segundo o Relatório de Atividades da SINTER (2020a), foi possível atender somente demandas de revisão (mas não tradução) dos *websites* em inglês dos PPGs.

1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

Dentro do contexto mencionado acima, pressupõe-se que haja demanda crescente relacionada às atividades de internacionalização circulando nas instituições, em especial nas secretarias de programas de pós-graduação. Além disso, parte-se da premissa de que os servidores TAEs lotados nesses locais necessitam desenvolver competências específicas para atendimento dessas demandas, incluindo-se aqui a competência para traduzir.

Em consonância com esse cenário e com o título desta dissertação, o objetivo geral desta pesquisa é diagnosticar as necessidades formativas dos servidores TAEs lotados nos programas de pós-graduação de notas 6 e 7 da UFSC (avaliação CAPES 2013-2016), no que diz respeito à aquisição de competências específicas para traduzir, no contexto de internacionalização.

Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- (i) Identificar as demandas de tradução institucional dos PPGs de notas 6 e 7 pela avaliação quadrienal da CAPES (2013-2016);
- (ii) Descrever o perfil dos servidores TAEs que atuam nas secretarias dos PPGs de notas 6 e 7 pela avaliação quadrienal da CAPES (2013-2016);
- (iii) Mapear as competências tradutórias que possam atender às necessidades evidenciadas no contexto dos PPGs investigado.

Como hipótese da pesquisa, esta proposta prevê que, com a investigação do perfil dos servidores TAEs lotados nas secretarias dos PPGs bem como das suas demandas de tradução seja possível diagnosticar as necessidades de formação desses servidores no contexto de internacionalização da UFSC, e assim, auxiliar na tomada de decisões estratégicas relacionadas a ações de capacitação.

Para o desenvolvimento do estudo, são estabelecidas as seguintes perguntas de pesquisa (PQ):

PQ1 - Quais são as demandas de tradução institucional dos PPGs desta pesquisa?

PQ2 - Qual é o perfil dos TAEs que atuam nas secretarias dos PPGs desta pesquisa?

PQ3 - Quais são as competências tradutórias que podem atender às necessidades formativas encontradas nos programas analisados?

Para responder a essas perguntas, foi elaborado o método de pesquisa descrito a seguir.

1.4 MÉTODO

O método utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa tem abordagem quali-quantitativa. A dimensão quantitativa está relacionada aos dados coletados por meio de um questionário *online* (questões fechadas); A dimensão qualitativa está relacionada aos dados gerados pela análise de conteúdo dos dados brutos das questões abertas do mesmo questionário *online*. Cumpre mencionar que a proposta da presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC¹⁹.

A pesquisa é ambientada na UFSC, sendo que o seu universo é delimitado aos PPGs com notas 6 e 7 (quadriênio de avaliação 2013-2016 da CAPES). Os servidores TAEs que atuam como secretários desses programas serão os participantes da pesquisa, uma vez que esses exercem as atividades de secretaria e recebem as demandas do setor.

Quanto aos meios, a pesquisa configura-se como bibliográfica e documental, no que tange à leitura da literatura da área e à fonte de coleta de dados referente aos PPGs e aos participantes. Com referência ao eixo bibliográfico (VERGARA, 2016), será realizada uma revisão da literatura por meio de artigos, dissertações, teses, livros, entre outras fontes, com o intuito de identificar o contexto em que a pesquisa se insere (no âmbito da internacionalização e da tradução institucional) e identificar competências tradutórias na literatura, especificamente aquelas relacionadas às necessidades dos secretários que atuam nos programas de pós-graduação. No Quadro 1 é apresentado um referencial teórico relacionando os principais temas explorados nesta pesquisa, bem como as suas principais fontes de referência.

Quadro 1 - Quadro teórico.

TEMAS	FONTES
Internacionalização e Internacionalização do Ensino Superior	De Wit (2015, 2018, 2019); Hudzik (2011); Knight (1994, 1999, 2003, 2007, 2018, 2021)
Tradução: bases conceituais - O conceito de tradução - A tradução institucional	Grupo PACTE (2001, 2003, 2005); Hurtado Albir (1999, 2001, 2005, 2007, 2010, 2015, 2017, 2020); Koskinen (2014) e Mossop

¹⁹ Instrumento aprovado pelo Comitê de Ética no dia 20 de julho de 2021, parecer n.º4.858.041.

- Modalidades de tradução oral - A Competência Tradutória e sua aquisição	(1990)
Perfil profissional	Yániz e Villárdon (2006) e Kelly (2005)
Bases conceituais da Pesquisa-ação: identificação da situação com possibilidade de melhoria no contexto da pesquisa, e implementação dos ciclos da pesquisa-ação	Tripp (2005); Filippo (2011); Thiollent (2011)
Bases conceituais da Análise de Conteúdo	Bardin (2016) e Franco (2005, 2012)

Fonte: elaborado pela autora.

Com referência ao eixo documental, será efetuada uma análise de documentos da UFSC, a saber: (i) Regimento dos PPGs e (ii) Plano de Carreira dos cargos Técnico-Administrativos em Educação - Descrição do Cargo. A análise documental irá auxiliar tanto na identificação das demandas de tradução (primeiro objetivo específico), quanto na construção do perfil dos participantes (segundo objetivo específico). Para complementar o delineamento do perfil, será utilizado um questionário semiestruturado, para fins de coleta adicional de dados.

O Quadro 2 apresenta os dados a serem coletados do questionário que também vão auxiliar na elaboração do perfil dos participantes bem como na identificação de demandas de tradução dos PPGs.

Quadro 2 - Dados a serem coletados por meio do questionário.

DADOS
Faixa etária, sexo, escolaridade, formação, tempo de experiência na função, cargo, demandas de tradução do setor, par linguístico mais utilizado no setor em que atua, proficiência em línguas estrangeiras e conhecimentos sobre tradução.

Fonte: elaborado pela autora.

Por fim, esta pesquisa será realizada segundo os paradigmas da pesquisa-ação e seguirá modelo de ciclo de pesquisa-ação proposto pela pesquisadora baseado nos autores Tripp (2005) e Filippo (2011). No âmbito dos ciclos da pesquisa-ação, a presente pesquisa percorrerá somente a primeira etapa do ciclo, que é a etapa de diagnóstico do problema. As etapas seguintes, de planejamento da ação e implementação não serão desenvolvidas nesta pesquisa, podendo ocorrer em momento posterior. A etapa de diagnóstico contempla a identificação de um aspecto que poderá ser melhorado na situação específica onde a pesquisa será desenvolvida (no ambiente institucional da UFSC).

Para finalizar esta Introdução, a próxima subseção trará a organização da pesquisa em termos de divisão dos seus temas.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, este trabalho está estruturado da seguinte forma: o Capítulo 2 apresenta o Referencial Teórico a fim de contextualizar e fundamentar a proposta da pesquisa; o Capítulo 3 trata do Método utilizado para o desenvolvimento deste estudo; em seguida, no Capítulo 4, são apresentadas a análise e discussões dos resultados; e, finalmente, no Capítulo 5, as Considerações Finais encerram com as reflexões, estabelecendo um cotejo com as perguntas de pesquisa, apontando as limitações do estudo e, finalmente, sugerindo desdobramentos para futuras investigações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo é dedicado a quatro aspectos centrais para o desenvolvimento da presente pesquisa: (i) internacionalização do ensino superior; (ii) tradução, incluindo-se tradução institucional; (iii) perfil profissional; (iv) bases teóricas da pesquisa-ação; e, finalmente, (v) bases teóricas da Análise de Conteúdo.

2.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A internacionalização tem sido impulsionada por uma combinação dinâmica e em constante evolução de motivações políticas, econômicas, socioculturais e acadêmicas (DE WIT; HUNTER, 2015). As mudanças econômicas em nível global expandem diretamente a necessidade de internacionalizar. Nesse sentido, ela está diretamente conectada ao processo de globalização e seus conceitos estão interligados (KNIGHT, 1994, 2021).

Desse modo, a globalização é definida como “o movimento de tecnologia, pessoas, economia, valores e ideias além das fronteiras e esse processo afeta cada país de forma única, devido às suas características individuais (ALTBACH; KNIGHT, 2007; KNIGHT, 2003). Já o conceito de internacionalização refere-se às políticas e práticas adotadas pela academia ou por pessoas, tais como mobilidade estudantil e acordos de cooperação com o objetivo de cooperar com o ambiente acadêmico global (ALTBACH; KNIGHT, 2007). Os dois conceitos se diferem no sentido que a globalização aborda a ideia em âmbito mundial ou global e a internacionalização apresenta a noção de relação entre os países. Ao mesmo tempo se interligam no sentido que a globalização é o estímulo e a internacionalização é, de forma proativa, a resposta a esse estímulo (KNIGHT, 1999). Nas palavras de Fernandez (2011) a globalização é a mola que impulsiona o processo, enquanto a internacionalização é a resposta local ao processo. O mesmo autor supracitado ainda menciona que “uma instituição de ensino superior empreende um projeto de internacionalização como consequência da influência da globalização que ultrapassa fronteiras” (p. 20).

Durante séculos a internacionalização era comumente utilizada na ciência política e governamental, e somente a partir dos anos 80 que começou a se popularizar no setor da educação (KNIGHT, 1999, 2021). A partir de então, cada vez mais a dimensão internacional vem sendo utilizada no contexto do ensino superior e, nos últimos 25 anos, evoluiu de forma

significativa em sua dimensão global, sendo fator estratégico e dominante na Educação Superior (DE WIT, 2019; KNIGHT; DE WIT, 2018).

É possível identificar essa evolução quando Knight e De Wit (2018) mencionam que, até o século passado, a internacionalização tinha como ênfase cooperação internacional, intercâmbio de estudantes, estudos no exterior e parcerias em pesquisa. Atualmente, a internacionalização está vinculada a processos mais variados, além dos já citados, hoje discute-se sobre *branding*²⁰, programas internacionais e mobilidades, cidadania global, competências internacionais, internacionalização em casa²¹, *Massive Open Online Course (MOOCs)*²², *rankings*²³ globais, diplomacia do conhecimento, universidade de classe mundial²⁴, homogeneização cultural, *franchising*²⁵ e programas de dupla diplomação (KNIGHT, 2021; KNIGHT; DE WIT, 2018). É possível notar que os processos de internacionalização se ampliaram para acompanhar as demandas globais e tecnológicas do mundo moderno.

Da mesma forma, as estratégias de internacionalização da maioria das universidades começaram com mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores (BRITISH COUNCIL, 2019) e avançaram na direção de uma internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011), que pressupõe que todas as instituições devem buscar a sua internacionalização em seis grandes áreas. Essas áreas são definidas pelo American Council on Education²⁶ como: compromisso institucional articulado; liderança, estrutura e pessoal administrativo; currículo,

²⁰ *Branding* ou *brand management* refere-se à gestão da marca de uma empresa, tais como seu nome, as imagens ou ideias a ela associadas, incluindo slogans, símbolos, logotipos e outros elementos de identidade visual que a representam ou aos seus produtos e serviços.

²¹ Internacionalização em casa é “a integração proposital de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos” (BEELEN; JONES, 2015).

²² Do inglês *Massive Open Online Course*, é um tipo de curso aberto oferecido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas da Web 2.0 ou redes sociais que visam oferecer para um grande número de alunos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos num processo de coprodução.

²³ Times Higher Education; QS World University Rankings; Webometrics.

²⁴ São universidades que apresentam resultados superiores às demais, como alta demanda por seus alunos, liderança em pesquisa e transferência de tecnologia.

²⁵ Franquia, *franchising* ou *franchise* é uma estratégia utilizada em administração que tem, como propósito, um sistema de venda de licença na qual o franqueador (o detentor da marca) cede, ao franqueado (o autorizado a explorar a marca), o direito de uso da sua marca, patente, infraestrutura, *know-how* e direito de distribuição exclusiva ou semiexclusiva de produtos ou serviços.

²⁶ O American Council on Education é uma organização de membros que mobiliza a comunidade de ensino superior para moldar políticas públicas eficazes e promover práticas inovadoras e de alta qualidade. Disponível em < <https://www.acenet.edu/About/Pages/default.aspx>>.

co-currículo e resultados de aprendizagem; políticas e práticas do corpo docente; mobilidade estudantil e colaborações e parcerias.

Dentro dessa visão da evolução da internacionalização, parte-se agora para a definição operacional do que vem a ser a internacionalização. É importante ter uma compreensão da evolução do conceito de internacionalização do ensino superior, o qual foi proposto por vários autores desde 1992 até 2015. Knight e De Wit (2018) argumentam que a parte desafiadora de desenvolver uma definição é a necessidade de ela ser genérica o suficiente para se aplicar a muitos países, culturas e sistemas educacionais diferentes. Nem todos os conceitos conseguiram abranger todos os contextos uma vez que essas definições dependiam da inclusão de características próprias em sua descrição, como atores, motivações, estratégias e resultados específicos (KNIGHT, 2021). O Quadro 3 apresenta as definições de Internacionalização atribuídas por diferentes autores ao longo dos anos.

Quadro 3 - Definições de Internacionalização da Educação Superior.

Autor	Conceito de internacionalização da educação superior
Arum e Van de Water, (1992, p. 202)	As múltiplas atividades, programas e serviços que se enquadram em estudos internacionais, intercâmbio e cooperação técnica ²⁷ .
Knight (1994, p. 3)	O processo de integração de uma dimensão internacional/intercultural nas funções de ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço de uma instituição de ensino superior ²⁸ .
Van Der Wende (1997, p. 18)	Qualquer esforço sistemático destinado a tornar o ensino superior responsivo aos requisitos e desafios relacionados à globalização de sociedades, economia e mercados de trabalho ²⁹ .
Soderqvist (2007, p. 29)	Um processo de mudança de uma instituição nacional de ensino superior para uma instituição internacional levando à inclusão de uma dimensão internacional em todos os aspectos de sua gestão holística, a fim de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e alcançar as competências desejadas ³⁰ .
Knight (2003, p. 2)	O processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade , funções ou entrega de educação superior ³¹ .
Hudzik (2011, p. 6)	Definida como “Internacionalização Abrangente”, é o compromisso, por meio de uma ação, de inspirar perspectivas internacionais e comparativas por meio de missões de ensino, pesquisa e serviços do Ensino Superior. ³²

²⁷ No original: Multiple activities, programs and services that fall within international studies, international educational exchange and technical cooperation.

²⁸ No original: The process of integrating an international/intercultural dimension into the teaching/learning, research and service functions of a university or college.

²⁹ No original: Any systematic effort aimed at making higher education responsive to the requirements and challenges related to the globalization of societies, economy and labour markets.

³⁰ No original: Change process from a national higher education institution to an international higher education institution leading to the inclusion of an international dimension in all aspects of its holistic management in order to enhance the quality of teaching and learning and to achieve the desired competencies.

³¹ No original: The process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education.

Autor	Conceito de internacionalização da educação superior
De Wit e Hunter (2015, p. 3)	O processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções e no provimento da educação superior, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e professores, e contribuir de forma significativa para a sociedade ³³ .

Fonte: elaborado pela autora; grifos da autora.

É possível perceber no Quadro 3 que houve uma evolução nos conceitos de internacionalização, os quais partiram de visões mais restritas e foram sendo moldadas até se chegar a uma visão mais ampla e que pudesse se encaixar em diferentes contextos. Na primeira definição de Arum e Van de Water (1992), percebe-se uma descrição sucinta, a nível institucional e de um conjunto de atividades. Knight (2003) amplia o conceito, trazendo as **dimensões internacional, intercultural ou global** e também a sua finalidade, conforme destacado em negrito no Quadro 3. A definição atualizada de De Wit e Hunter (2015) reflete entendimentos mais amplos da natureza e do propósito da internacionalização, com o intuito de ser mais abrangente e inclusivo em estratégias, políticas e abordagens para a internacionalização (DE WIT, 2020). Essa definição adiciona as palavras **intencional** e **melhorar a qualidade** (destacados no Quadro 3), deixando claro o propósito da internacionalização, o qual é um meio para melhorar a qualidade da educação e da pesquisa, com o objetivo de entregar um serviço à sociedade (DE WIT, 2020); essa última definição é a que mais se encaixa no contexto dos programas de pós-graduação aqui estudados (detalhadamente na subseção 2.1.2), por isso é o adotado nesta pesquisa.

Assim como os conceitos se diferenciam, as motivações para internacionalizar também podem variar dependendo de cada país ou instituição. Enquanto uns enxergam a internacionalização como um meio de melhorar a qualidade, aumentar o acesso e servir a sociedade, outros veem a internacionalização pelos seus benefícios econômicos e comerciais. Além desses, muitos outros motivos levam as instituições a internacionalizarem, como os efeitos de influência geopolítica, a forma de elevar o seu desempenho ou o perfil (ex. *rankings*) e o desenvolvimento de alunos como cidadãos globais (KNIGHT, 2021).

³² No original: Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education.

³³ No original: The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society.

A internacionalização das universidades mudou substancialmente nas últimas três décadas, como um agente de forças e oportunidades de globalização. Tendo como um exemplo a bifurcação da internacionalização nas universidades em dois pilares: internacionalização em casa (*at home*) e internacionalização no exterior (*abroad*). Entre os elementos da internacionalização que ocorrem ‘em casa’ estão as dimensões interculturais e internacionais em atividades extracurriculares (incorporadas aos modos de ensino e aprendizagem), integração com diferentes comunidades étnicas, além das diferentes formas de integração de estudantes e professores estrangeiros na vida acadêmica local (KNIGHT, 2018). Morosini e Clemente (2021, p. 97) enfatizam que essa definição sugere “a inclusão intencional de organizações internacionais e interculturais nos currículos” e tem o objetivo de alcançar a todos os envolvidos com a internacionalização. A internacionalização no exterior está relacionada principalmente à mobilidade de estudantes, docentes e equipe técnica e, pelo fato de necessitar de recursos financeiros, possui uma abrangência mais limitada.

Qualquer análise de internacionalização deve considerar as diferenças entre os países e regiões do mundo, reconhecendo que as prioridades, motivações, abordagens, riscos e benefícios diferem entre leste e oeste, norte e sul, países emissores e receptores, desenvolvidos e em desenvolvimento (KNIGHT, 2021).

Nessa perspectiva das diferenças entre as regiões do mundo, a internacionalização das instituições de ensino superior latino-americanas considera aspectos como “a preparação dos estudantes para um mundo globalizado, internacionalização do currículo e fortalecimento de produção de pesquisa e conhecimento” (GACEL-ÁVILA, 2012, p. 1). No Brasil, ainda é recente o movimento das universidades brasileiras com o propósito de definir estratégias e perseguir objetivos institucionais mais abrangentes no tocante à internacionalização (ECKERT; NEVES, 2020). No entanto, já é possível notar um avanço em relação às políticas de incentivo à internacionalização. Esse tema será apresentado detalhadamente na próxima seção.

2.1.1 Internacionalização do Ensino Superior no Brasil

O surgimento das primeiras universidades no Brasil já contava com a presença da comunidade acadêmica internacional, pois nesse período professores estrangeiros vinham ao Brasil lecionar e ajudar na estruturação das recém-criadas universidades brasileiras (ECKERT; NEVES, 2020). A inserção internacional compreendeu três fases no contexto

brasileiro, de acordo com Stallivieri (2017): a primeira de cooperação assistemática, individual e esporádica; a segunda de cooperação mais organizada com investimentos governamentais; e a mais recente, de aprofundamento das relações interinstitucionais e acordos mais definidos.

Desde 1960 o governo já mantinha programas de apoio internacional, como o Programa de Estudante convênio de Graduação (PEC-G) e, posteriormente, em 1981, de Pós-graduação (PEC-PG), destinados a apoiar estudantes de países latino-americanos e da África em cursos de graduação e Pós-graduação, respectivamente (BRASIL, 2021). Em 1988, foi criada a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI)³⁴ que reúne gestores e responsáveis em assuntos internacionais de instituições de ensino superior brasileiras (FAUBAI, 2021). Esses movimentos sinalizavam que, apesar de incipiente, iniciativas de internacionalização já estavam presentes em ações educacionais do Brasil.

Nos últimos anos, o tema da internacionalização das universidades passou a integrar a agenda das principais agências de fomento³⁵, órgãos governamentais³⁶ e entidades³⁷ que representam a área da educação no país (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017).

Pode-se notar um grande estímulo para a internacionalização, em especial das IFES, por meio de fatores como a adoção de critérios internacionais nas avaliações do Sistema Nacional de Pós-graduação (SCHMIDT *et al.*, 2018), a adoção de programas governamentais, tais como o CsF (2011-2016), IsF (2014-2019), CAPES-PrInt (iniciado em 2017), e ainda, “as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 quanto à internacionalização para o futuro próximo da nação brasileira” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017, p. 3). Na mesma linha, Stallivieri e Miranda (2017, p. 595) mencionam a importância do PNE e do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG):

É a partir do atual PNE e, mais pontualmente, a partir do PNPG de 2011-2020 e do documento do Programa Ciências sem Fronteiras que se pode perceber a internacionalização da educação superior como um desejo por parte do governo brasileiro de forma mais pontual.

³⁴ A FAUBAI atua na ampliação do processo de internacionalização das IFES brasileiras, na promoção do sistema de educação brasileira no exterior e na capacitação profissional de seus associados.

³⁵ CAPES, CNPq, as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs).

³⁶ Ministério da Educação (MEC) e o Ministério de Relações Exteriores (MRE), dentre outros.

³⁷ Entidades como a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI); o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); a Associação Nacional de Educação Católica no Brasil (ANEC); Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG); Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC).

Após o advento do Ciências Sem Fronteiras, considerado o maior programa de mobilidade estudantil dos últimos anos no Brasil, as universidades brasileiras expandiram suas agendas trazendo ofertas de cursos como o Inglês como Meio de Instrução (EMI³⁸) e Português como língua estrangeira (FINARDI; SANTOS, 2016).

Um estudo realizado por Eckert e Neves (2020) revelou que grande parte das universidades brasileiras realiza algum tipo de atividade de internacionalização e sua grande maioria instituiu secretarias ou escritórios de relações internacionais para coordenar essas atividades, bem como fomentar e gerenciar a cooperação da universidade com outras instituições e países. A UFSC é citada como uma das universidades mais qualificadas, trazendo o exemplo da criação da sua Secretaria de Relações Internacionais, a SINTER.

Tendo como referência as definições de Knight (2003) e De Wit e Hunter (2015), “o Brasil tem os traços característicos dos processos de internacionalização: uma intensificação intencional das atividades e relações do sistema de ensino superior com instituições para além de nossas fronteiras” (ECKERT; NEVES, 2020, p. 168), citando como bons exemplos disso os programas bem estruturados de cooperação internacional, intercâmbio de docentes e discentes e os programas de diplomação conjunta e formação bilateral.

A internacionalização das IES está centralizada, principalmente, nos programas de pós-graduação (mestrados e doutorados) (LAUS; MOROSINI, 2005; RAMOS, 2018), sobretudo pelo fato que a dimensão internacional é ponto chave para a avaliação da qualidade desses programas. Para compreender melhor o papel da Pós-graduação no contexto da internacionalização, a próxima seção irá tratar a situação dos programas de pós-graduação no Brasil.

2.1.2 Situação dos programas de pós-graduação no Brasil

A pós-graduação no Brasil foi instituída pelo Parecer 977 de 1965 (SUCUPIRA *et al.*, 2005), possuindo, portanto, uma história recente. A sua origem se deu no início do segundo governo Vargas, em 1951, com a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente. O processo de industrialização e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade de distintos especialistas em Física,

³⁸ Da sigla em inglês *English as a Medium of Instruction* (EMI), o Inglês como Meio de Instrução é a proposta de ensino de conteúdos específicos tendo a língua inglesa como meio de instrução.

Matemática, Química, técnicos em finanças e pesquisadores sociais (CAPES, 2020a). Nesse contexto, cientistas ligados à Academia Brasileira de Ciência (criada em 1916) comprometeram-se na promoção do desenvolvimento científico no país (ECKERT; NEVES, 2020).

Ainda em 1951, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), com a finalidade de “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras” (CNPQ, 2020). No mesmo ano, surgiu a Coordenação de Avaliação de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), cujo objetivo era o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior e execução da política nacional de pós-graduação (CAPES, 2020a).

Atualmente, as atividades da CAPES incluem, entre outras, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*³⁹; a formação de recursos humanos de alto nível; o acesso e divulgação da produção científica e a promoção da cooperação científica internacional (CAPES, 2019).

A avaliação da pós-graduação serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais e tem como um dos seus parâmetros a adoção de padrões internacionais de desenvolvimento do conhecimento na área, preconizados nos documentos de área (CAPES, 2021). Os resultados da avaliação periódica são expressos em notas, numa escala de 3 a 7 para mestrado e 4 a 7 para doutorado, servindo de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (CAPES, 2020b). De acordo com Amorim (2020, p. 64), “o sistema de pontuação exercerá influência muito significativa no futuro da pós-graduação no Brasil, considerando que o padrão de qualidade dos cursos depende da avaliação da CAPES”.

A trajetória da pós-graduação foi gradativamente se fixando com a instituição de “políticas específicas, a destinação de recursos e a mobilização permanente da comunidade nascente de pesquisadores” (ECKERT; NEVES, 2020, p. 155). Algumas modalidades de formação, tais como doutorado sanduíche, doutorado pleno no exterior, doutorado binacional

³⁹ Mestrado e doutorado.

e fomento à participação em eventos científicos no exterior tiveram suporte financeiro da CAPES e do CNPq (ECKERT; NEVES, 2020).

Segundo o estudo de Amorim, Silva e Spers (2020), a partir da opinião de especialistas, a internacionalização está entre as principais tendências que irão compor o cenário da Pós-graduação no Brasil do futuro. Na Figura 1, é possível verificar resultados desse estudo segundo a opinião de dezoito coordenadores de cursos de Pós-graduação no Brasil.

Como mostra a Figura 1 abaixo, a internacionalização está entre as principais tendências para o futuro da pós-graduação. Entre os fatores que envolvem a participação da internacionalização, especialistas identificaram: uma elevada influência da CAPES na pós-graduação; os programas globais, parcerias interinstitucionais, duplo diploma e diversidade cultural; maior interação com o exterior, dupla titulação, docentes e alunos visitantes; publicações internacionais e importância do idioma inglês.

Figura 1 - Mapa Síntese do Futuro da pós-graduação no Brasil.



Fonte: adaptado de Amorim, Silva e Spers (2020, p. 61).

Uma outra pesquisa Ramos (2018) entrevistou Coordenadores dos programas de pós-graduação notas 6 e 7 do Brasil para avaliar quais aspectos eles relacionavam à dimensão internacional da pós-graduação. O Quadro 4 mostra as categorias mais citadas pelos coordenadores e as palavras-chaves atreladas a cada uma delas.

Quadro 4 - Internacionalização para os PPGs brasileiros.

Categoria	Palavras-chaves
Mobilidade internacional	Mobilidade internacional de estudantes, pesquisadores e professores, circulação internacional de estudantes e pesquisadores, intercâmbio acadêmico, cientistas visitantes, doutorado sanduíche e pós-doutorado no exterior.
Redes internacionais de colaboração em pesquisa	Colaboração internacional entre grupos de pesquisa, pesquisa conjunta, estudos multicêntricos em projetos internacionais, interação intelectual, redes acadêmicas internacionais.
Desenvolvimento de competências globais	Interculturalismo, integração internacional e visão ampliada de mundo que os indivíduos expostos à educação ou experiências internacionais adquirem através da sensibilização e convivência com diferentes culturas, diferentes contextos/perspectivas e contato com novos paradigmas.

Fonte: Ramos (2018).

A ‘mobilidade internacional’ foi a categoria mais mencionada pelos coordenadores, sendo vista como a principal ferramenta para estimular atividades de ensino além das fronteiras. As ‘redes internacionais de colaboração em pesquisa’ consistem na segunda categoria mais mencionada pelos respondentes e são relativamente mais importantes para as ciências da saúde e ciências humanas. O ‘desenvolvimento de competências globais’ é a terceira categoria mais mencionada. É possível notar que os três aspectos mencionados no estudo de Ramos (2018) também são citados como tendências para a pós-graduação do futuro, conforme Amorim, Silva e Spers (2020) ao citar aspectos tais como maior interação com o exterior, parcerias interinstitucionais e programas globais.

A mobilidade estudantil, especialmente mobilidade para o exterior, é historicamente a forma principal de internacionalização da ciência brasileira e ainda permanece como um dos principais impulsores atrelados à internacionalização em IES, tendo como um exemplo de estímulo o programa CAPES-PrInt, lançado pela CAPES em 2017. Apesar disso, tem-se verificado que os programas de pós-graduação já estão buscando estratégias como a internacionalização ‘em casa’, que inclui mudanças no currículo, atividades internas direcionadas, como oferta de cursos de línguas e disciplinas em outros idiomas.

Entre as principais justificativas para internacionalizar, os PPGs brasileiros apontam para “maior impacto da pesquisa, maior produtividade dos pesquisadores e maior interação internacional dos estudantes, além de aumento no nível de inserção internacional dos docentes” (RAMOS, 2018, p. 11). Porém, ainda que em menor escala, os PPGs citam também a melhoria da qualidade e reputação dos programas, **a comunicação formal e informal com**

colegas estrangeiros e disponibilização de **versões em inglês e outras línguas** do site institucional (RAMOS, 2018). Esses dois últimos itens destacados em negrito apontam demandas diretamente relacionadas à tradução, corroborando o objetivo geral desta pesquisa. Ainda em relação às páginas institucionais, Fernández-Costales (2010) aponta que, nas últimas décadas, essas ferramentas, além de exercerem a função de comunicar (deixando os seus usuários internos e externos informados), também passaram a ser um ponto de encontro e de interação das instituições com o mundo. Assim, “essas páginas são uma importante ferramenta promocional que contribui para melhorar a visibilidade internacional das universidades e atrair estudantes, pesquisadores e visitantes estrangeiros” (FERNÁNDEZ-COSTALES, 2010, p. 474). Além disso, “a tradução do conteúdo do site para outras línguas (em especial, o inglês) é uma peça-chave para que essa visibilidade aconteça” (FERNÁNDEZ-COSTALES, 2010, p. 474). Na mesma linha, Zacarias (2019, p. 84) afirma:

Para se efetivar a internacionalização, surge a necessidade de inclusão das IES na comunidade científica e acadêmica internacional e, portanto, a demanda por divulgar seu perfil, em inglês em websites institucionais. Para tanto, a adoção de equivalentes institucionais português-inglês claros é fundamental para garantir uma comunicação efetiva.

Diante desse cenário que considera a internacionalização um critério basilar para a avaliação de qualidade em programas de pós-graduação (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017), fica evidente a “associação clara e positiva entre internacionalização e aprimoramento de qualidade/desempenho da pós-graduação presente no discurso e decisões dos gestores públicos e líderes da ciência no Brasil” (RAMOS, 2018, p. 13).

Como o foco desta pesquisa é identificar necessidades formativas de servidores TAEs lotados nos PPGs mais internacionalizados da UFSC, cumpre, então, fazer um breve relato do processo de internacionalização dessa instituição.

2.1.2.1 Internacionalização na UFSC e a tradução

A UFSC tem trabalhado com foco na internacionalização transversal⁴⁰, ou seja, conta com os esforços de todos os envolvidos da instituição (tanto os setores internos como a comunidade externa) nas atividades de base, pesquisa, extensão e gestão, para atingir o

⁴⁰ O termo internacionalização abrangente também é utilizado para se referir à internacionalização transversal.

objetivo da internacionalização (UFSC, 2020b). Nas palavras do professor Lincoln Fernandes, Secretário da SINTER:

A institucionalização da internacionalização como um dos eixos basilares do nosso Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024) pode ser vista como um marco histórico em nosso contínuo e infindável processo de internacionalização. A partir daí, a internacionalização passa a ser vista de uma perspectiva transversal, no sentido de que ela agora passa a ser de responsabilidade de todos (pró-Reitorias, secretarias, direções, chefias e coordenadorias), informando os âmbitos da pesquisa, ensino, extensão e gestão universitárias (UFSC, 2022a).

Nesse sentido de responsabilização de todos, as pró-reitorias e secretarias da UFSC trabalham em conjunto para atendimento das políticas e diretrizes de internacionalização, definidas no Plano Institucional de Internacionalização (2018) e aqui citadas: (i) Política Linguística Internacional; (ii) Política de Mobilidade Estudantil; (iii) Política de mobilidade de servidores técnico-Administrativos; (iv) Política de Mobilidade para Servidores Docentes e Colaboração em Pesquisa; (v) Política Internacional da Pesquisa e Inovação; (vi) Política de Acolhimento; (vii); Política de Alianças Estratégicas de Cooperação; (viii) Política de Parcerias Cross-Border e (ix) Política de Apropriação do Conhecimento e Experiências Adquiridas.

A partir do que foi visto até o presente momento, torna-se pertinente destacar que esta pesquisa irá focalizar as políticas e ações promovidas pela SINTER e PROPG, uma vez que este trabalho está ambientado nos programas de pós-graduação. Portanto, são apresentadas no Quadro 5 a missão e a visão desses dois setores da UFSC.

Quadro 5 - Missão da SINTER e da PROPG.

SETOR	MISSÃO	VISÃO
SINTER	Coordenar, desenvolver e expandir o processo de internacionalização da UFSC, com vistas à formação de cidadãos com competências globais capazes de impactar positivamente a sociedade em que vivem, colaborando para a visibilidade e inserção internacional da UFSC em um contexto de inclusão e excelência (UFSC, 2021a).	Ser reconhecida pela sua excelência no processo de internacionalização do ensino superior.

SETOR	MISSÃO	VISÃO
PROPG	Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional . Tendo como referência o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 e o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC 2020-2024.	Ser uma pós-graduação de excelência , inclusiva, inovadora, interdisciplinar e internacionalizada , guiada pelos seguintes valores: excelência acadêmica, liberdade investigativa, criatividade, interdisciplinaridade, inovação, transparência, diversidade, cooperação, internacionalidade , intercultural e dialogal.

Fonte: elaborado pela autora; grifos da autora.

Como visto no Quadro 5, as duas instâncias possuem o mesmo objetivo de entregar qualidade dentro de um contexto de excelência, conforme preconizado pela definição de internacionalização de De Wit e Hunter (2015) (Quadro 3), embora seus papéis diante do processo de internacionalização sejam diferentes e complementares. A SINTER possui um papel mais direto na criação e execução das Políticas de Internacionalização da Universidade como um todo, promovendo a internacionalização em todos os níveis de ensino (graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão). À SINTER compete: (i) promover a cooperação interinstitucional e a mobilidade acadêmica; (ii) realizar prospecção de parceiros nacionais e internacionais para convênios e termos de cooperação visando o ensino de línguas; (iii) prestar assessoria aos processos de convênios internacionais e nacionais e (iv) acompanhar e apoiar Programas/Projetos de ensino de línguas vinculados a convênios e termos de cooperação com instituições ou agências de fomento (UFSC, 2018). A PROPG tem foco específico na internacionalização dentro do contexto da Pós-graduação, considerando ainda que existe um estímulo externo da CAPES, por meio da avaliação quadrienal dos programas de mestrado e doutorado. As ações no âmbito da PROPG são propostas em nível de excelência mundial, e incluem: (i) atividades que proporcionem o plurilinguismo de servidores docentes, técnico-administrativos e discentes da UFSC no país e no exterior; (ii) apoio à iniciativas que promovam um ambiente multicultural no âmbito da Pós-Graduação; (iii) estabelecimento de doutorados internacionais que valorizam a relação com parceiros internacionais integrantes do programa Capes-PrInt; (iv) construção de centros interdisciplinares que consolidem a formação de recursos humanos, redes de conhecimento e

inovação e; (v) gerenciamento de acordos de cotutela juntamente com a SINTER (UFSC, 2018, 2020b).

Os esforços conjuntos dessas duas instâncias auxiliam no alcance da política de internacionalização da UFSC, a qual visa:

Promover a **excelência** científica e tecnológica do país e proporcionar **solidariedade** entre os povos. As ações de **internacionalização** são articuladas com os objetivos do ensino de graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão, elevando a qualidade acadêmica da Instituição (UFSC, 2021^a, grifos da autora).

Os itens em negrito nessa definição estão presentes na missão e na visão da PROPG e da SINTER. Ambas buscam entregar seus serviços com **excelência** e proporcionar **solidariedade**, impactando positivamente a sociedade.

A internacionalização na UFSC é trabalhada de duas formas: internacionalização ‘em casa’ e no ‘exterior’. A internacionalização em casa exige diversas atividades que são promovidas em parceria com outros setores da universidade, como, por exemplo, “a tradução dos *websites* das secretarias e pró-reitorias e dos modelos de documentos emitidos pela instituição e a criação de cursos de verão e inverno em língua inglesa e cursos *online* de português como língua estrangeira” (UFSC, 2020b). A internacionalização no exterior necessita de mais esforços financeiros, e conta, principalmente, com o incentivo a programas de mobilidade internacional (Ibid., 2020b).

Para fins relacionados ao contexto desta pesquisa, verifica-se que tanto a internacionalização ‘em casa’, como no exterior geram demandas relacionadas à tradução. O PII (2018), PDI (2020b) e o Relatório de Atividades da SINTER (2020a) também mencionam uma variedade de demandas da UFSC relacionadas à tradução: tradução dos conteúdos das disciplinas (incluindo as ementas) para o inglês; tradução e implementação de documentos emitidos pelo Departamento de Administração Escolar (DAE); elaboração de um glossário com a tradução de termos padronizados; guia de redação em língua inglesa (com orientações voltadas à redação institucional), criação do Núcleo Institucional de Línguas e Traduções (NILT), que oferecerá serviços internos e externos de tradução; atendimento a demandas de tradução de diferentes setores da administração central; tradução de Acordos de e a tradução dos *websites* das secretarias e pró-reitorias.

Ao mesmo tempo, com relação aos investimentos para docentes e servidores TAEs, no âmbito internacional, consta: (i) a promoção de capacitações específicas para os servidores TAEs; (ii) incentivos à participação de servidores TAEs e docentes em capacitações,

programas de mobilidade e eventos internacionais; e (iii) oferta de cursos de línguas estrangeiras para atender às especificidades de servidores técnico-administrativos que atuam em funções relacionadas diretamente com a internacionalização da UFSC (UFSC, 2018).

Esse cenário que traz demandas de tradução diante do processo de internacionalização e, ao mesmo tempo, a necessidade de identificar as necessidades formativas desses servidores TAEs para o atendimento dessas demandas, vai ao encontro do objetivo geral desta pesquisa.

Em relação à língua traduzida para a o público alvo, considerado a comunidade internacional, a Política Linguística da UFSC focaliza inicialmente em traduções para a língua inglesa, levando em conta que esse idioma é mais frequentemente atrelado à comunicação científica global (UFSC, 2018). Segundo Jenkins (2013), o inglês se constitui como língua franca da universidade internacional. Laus (2012) ressalta que o incentivo ao domínio da língua inglesa permite a sua expansão para outros povos, reconhecendo a importância da dimensão local na produção de uma cultura global e não indica a perda da identidade nacional. Cabe destacar que a língua inglesa é hoje considerada global e internacional, já que não se restringe a uma cultura ou nação específica, mas atravessa fronteiras e envolve características culturais de todos que a falam (FERNANDEZ, 2011). É com essa compreensão teórica e prática do inglês que as ações de tradução no contexto da UFSC foram consideradas (UFSC, 2018).

Fadanelli e Tcacenco (2022, p. 34) corroboram com essa mesma linha de Fernandez (2011) ao relacionar as habilidades em línguas estrangeiras aos processos de internacionalização:

A internacionalização do ensino, as trocas internacionais, o desenvolvimento de habilidades interculturais, ao que parece, entrou na pauta das instituições de ensino superior. Hoje em dia, acredita-se que um **cidadão global** deva estar equipado para funcionar em um mundo em que as trocas e a convivência com pessoas de diferentes nacionalidades e culturas são realidades incontornáveis. Muitas instituições de ensino superior, face a esse cenário, tomaram para si essa tarefa de propiciar a esses futuros cidadãos globais a oportunidade de adentrar esse mundo cada vez mais internacionalizado. Para tal, o desenvolvimento de variadas **habilidades**, especialmente as relacionadas à proficiência linguística em línguas adicionais tornam-se peças-chave nesse processo (grifos da autora).

Os segmentos destacados na citação acima estão em alinhamento com a missão da SINTER (Quadro 5) quando evidenciam a formação de cidadãos globais diante do contexto da internacionalização das IES, em especial as habilidades em línguas estrangeiras.

Em relação à definição de internacionalização, o PII da UFSC adota o conceito proposto por Knight (2003), o qual entende a internacionalização como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções ou entrega da educação superior (KNIGHT, 2003). Em contraponto, a definição operacional de internacionalização adotada neste trabalho é aquela proposta por De Wit e Hunter (2015, p. 3), já que essa é uma extensão da definição de Knight e se adequa melhor ao contexto dos PPGs. Nessa definição a internacionalização é:

O **processo intencional** de **integração** de uma **dimensão internacional, intercultural ou global** no **propósito**, nas **funções e no provimento** da educação superior, a fim de **melhorar a qualidade** da educação e da pesquisa para todos os estudantes e professores, e contribuir de forma significativa para a **sociedade** (grifos da autora).

Portanto, procurou-se uma definição que pudesse contribuir para o objetivo da internacionalização no âmbito de programas de pós-graduação, que possui como uma de suas bases o critério internacional para a avaliação de qualidade em programas de pós-graduação de excelência (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017). Desse modo, em referência aos itens destacados na citação acima, o **processo intencional** é percebido pelos incentivos à internacionalização advindos de instâncias governamentais e institucionais por meio do sistema de avaliação da CAPES e do programa CAPES-PrInt, por exemplo. A **integração** é utilizada para manifestar o processo de inserção da **dimensão internacional, intercultural ou global**, dando ênfase nesses aspectos dentro da instituição. Knight (1999, 2003) explica que o termo integração se refere ao processo de incorporar a dimensão internacional e intercultural nas políticas, programas e procedimentos da instituição, garantindo a centralidade e sustentabilidade dessa dimensão. A finalidade de **melhorar a qualidade** da educação e da pesquisa e contribuir para a **sociedade** vai ao encontro da visão da pós-graduação na UFSC, que busca excelência acadêmica e internacionalidade (itens grifados no Quadro 3).

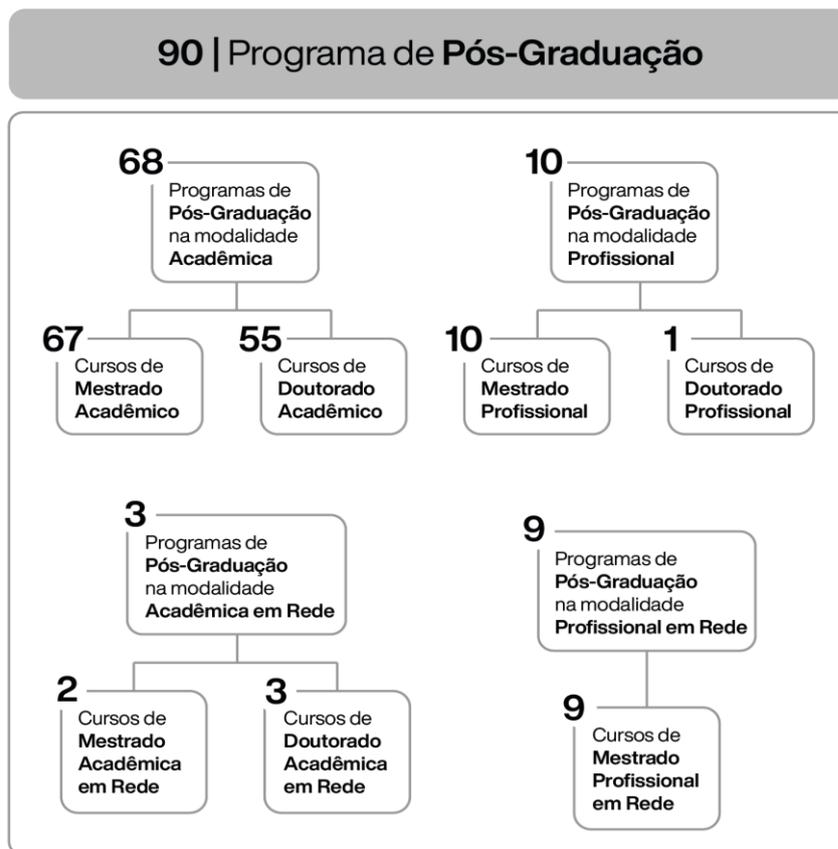
Por isso, o objetivo geral desta pesquisa atende a essa proposição do conceito de internacionalização, no sentido de identificar necessidades formativas para o desenvolvimento de competências tradutórias de TAEs lotados em PPGs, trazendo como finalidade entregar qualidade de ensino, pesquisa e extensão para esses programas, o que beneficiará a instituição como um todo.

A seguir, serão descritos dados gerais dos programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFSC.

2.1.2.2 Os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e a Universidade Federal de Santa Catarina

A UFSC tem estimulado a criação de programas que tenham impacto para a sociedade e fomentem a inovação, bem como priorizado a criação de cursos de pós-graduação adequados a cada região do estado de Santa Catarina, favorecendo a inovação tecnológica e formação humana (UFSC, 2020b). Atualmente, a UFSC possui 8.563 estudantes matriculados na Pós-graduação *strictu sensu* (considerando mestrados/doutorados acadêmicos e profissionais e pós-doutorado) (UFSC, 2021b). A Figura 2 apresenta, em termos quantitativos, os Programas e cursos oferecidos pela instituição, nas modalidades acadêmica, profissional, acadêmica em rede e profissional em rede.

Figura 2 - Número de programas de pós-graduação da UFSC.



Fonte: UFSC (2021c).

Percebe-se na Figura 2 que a grande maioria dos programas de pós-graduação está na modalidade acadêmica. Dentre os 90 programas de pós-graduação, 20 estão classificados na avaliação CAPES com as notas 6 e 7, considerados como Programas de excelência. A

presente pesquisa será desenvolvida no âmbito desses últimos programas de notas 6 e 7, que estarão listados no Quadro 15 (cf. 3.2).

Tendo apresentado o quadro geral da internacionalização do ensino superior, cumpre agora apresentar as bases conceituais da tradução no contexto desta pesquisa.

2.2 TRADUÇÃO: BASES CONCEITUAIS

A fim de dar continuidade à discussão teórica da presente pesquisa, é importante compreender o conceito de tradução de forma clara dentro do contexto apresentado. Nesse sentido, é exposta aqui a definição de tradução dividida em quatro eixos, a saber: (i) o conceito de tradução, o qual trará a definição que se aproxima mais ao contexto da pesquisa; (ii) a tradução no contexto institucional, uma vez que o estudo se dá no meio institucional; (iii) as modalidades de interpretação que se encaixam na conjuntura da pesquisa; e, por fim, (iv) a Competência Tradutória (CT) e a sua aquisição, já que o objetivo da pesquisa trata da identificação de necessidades formativas relacionadas à CT, as quais são, em outras palavras, são competências específicas, relacionadas a demandas de tradução. A seguir será apresentado o conceito de tradução.

2.2.1 O conceito de tradução

Os Estudos da Tradução começaram aproximadamente nos anos 50 e desde então foram traçados diversos conceitos sobre o tema (HURTADO ALBIR, 2017; SCHÄFFNER; ADAB, 2000). A partir dessa época foram desenvolvidas visões mais sistemáticas na tentativa de criar uma teoria de tradução, trazendo assim o interesse de pesquisas que descobrissem quais eram as melhores formas de aprender e melhorar as diferentes competências adquiridas em uma ou mais línguas, com objetivo de obter uma comunicação mais efetiva (SCHÄFFNER; ADAB, 2000).

Delisle (1993 apud NECKEL, 2019) apresenta o conceito de tradução como de 'equivalências interlinguísticas', ou seja, equivalências textuais e discursivas e de textos e frases. Ele também relaciona a noção de tradução a 'processos cognitivos do tradutor'. De fato, no campo de Estudos da Tradução é bastante discutido o conceito de equivalência, entretanto, não é possível modificar o significado de uma língua em outra de forma simétrica

e equivalente, como em um conceito matemático de 1 por 1, considerando que as línguas possuem diferentes sistemas de representação (SCHÜTZ, 2007).

Para Nord (1997) o ato de traduzir é visto de forma um pouco mais ampla. Ela menciona que traduzir é um processo comunicativo intencional, intercultural, com perspectivas históricas e culturais próprias, envolvendo um texto fonte e um texto alvo. Para acrescentar, do ponto de vista funcionalista, no qual os textos carregam propósitos ou funções comunicativas, Nord (1997) considera que o tradutor é o profissional que deve tomar decisões conscientes, levando em conta o seu contexto específico de produção e recepção, a sua visão de mundo e o propósito do texto alvo.

No mesmo sentido apresentado por Nord, em que o tradutor precisa tomar decisões e se insere em um contexto específico, Hurtado Albir (2017), afirma que a prática tradutória exige do tradutor diversas habilidades e competências e não é simplesmente baseada no conhecimento linguístico de uma segunda língua. Não existe um equivalente único, mas sim um processo complexo que “produz movimento mental contínuo de associações sucessivas de ideias, de deduções lógicas, de tomadas de decisão” (HURTADO ALBIR, 2001, p. 2011).

É nesse sentido mais abrangente que Hurtado Albir (2001) apresenta o conceito de tradução, já que essa é uma atividade comunicativa complexa que envolve a tomada de decisões, resolução de problema e, como outras atividades similares, requer conhecimento especializado. Ainda, a tradução se divide em três tarefas principais: textual, cognitiva e comunicativa (HURTADO ALBIR, 2001). Essa concepção de integração de vários processos durante a tradução é denominada de “concepção integralizadora da tradução”, conforme representado na Figura 3.

Figura 3 - Concepção integralizadora da tradução.



Fonte: Hurtado Albir (2001, p. 42); Tradução de Gysel (2017).

A Figura 3 mostra que ao receber o texto original (fonte) o tradutor estimula processos mentais, levando-o à produção do texto traduzido, alcançando assim sua finalidade comunicativa. A tradução “é simultaneamente, uma atividade textual, uma operação cognitiva e um ato de comunicação”, conforme Hurtado Albir (1999, p. 40) já mencionava.

Considerando a importância desses processos mentais para o fazer tradutório, adota-se nesta pesquisa a definição de tradução de Hurtado Albir (2001, p. 41)⁴¹ como sendo “um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada”. Esse processo, segundo Hurtado Albir (2001) deve envolver conhecimento declarativo (saber o que) e conhecimento procedimental (saber como)⁴², sendo esse último adquirido por meio da prática.

O estudo de Tcacenco (2020, p. 68), que realizou um mapeamento de atividades de tradução institucional no setor de tradução da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em meio ao cenário de internacionalização do ensino superior, confirmou o conceito de tradução proposto por Hurtado Albir (2001) quando revela que “o trabalho tradutório não é uma atividade mecânica, mas sim uma atividade que exige alto esforço cognitivo e que demanda tempo, configurando-se assim, como uma tarefa complexa”.

Levando-se em conta que esta pesquisa está inserida em uma IFES e tendo como base a definição de tradução acima exposta, a qual se desenvolve em um contexto social, baseada em um processo mental e com uma finalidade determinada, na próxima seção será apresentada a definição de tradução institucional.

2.2.2 A tradução institucional

Para discussão de tradução institucional, esta subseção apresenta reflexões iniciais sobre temas diretamente ligados a esse conceito. Nesse sentido, breves comentários serão feitos sobre o papel da língua nas relações humanas e organizacionais, tanto na esfera nacional quanto na esfera internacional. Na sequência, nesse contexto, será apresentada uma definição de instituição, com vistas a estabelecer a identificação da universidade como um

⁴¹ No original: Un proceso interpretativo y comunicativo que consiste en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua y que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada”.

⁴² Para definição destes conhecimentos, vide seção 2.2.4.

tipo especial e específico de instituição, para, a seguir, introduzir nesse ambiente o conceito de tradução institucional.

A língua exerce função essencial nas relações humanas, pois possibilita a interlocução entre culturas, pessoas e povos (TCACENCO, 2020). Da mesma maneira, as instituições também se utilizam da linguagem como principal instrumento para expressar os seus propósitos à sociedade. Em se tratando de relações internacionais, emerge a situação de línguas e culturas em contato, bem como a existência de novos públicos, não necessariamente falantes da língua oficial materna da instituição (TCACENCO, 2020). Nesse cenário, destaca-se a importância do tradutor e da tradução e, quando se trata de uma instituição, do conceito de tradução institucional.

No que tange à definição de instituição, esta pesquisa adota o conceito apresentado por Koskinen (2008, p. 17), que se apoia em Wright Mills (1959, p. 30) para explicar uma instituição como:

um conjunto de funções classificadas como autoridade e que foram incorporados em padrões de ações legitimados e sancionados pela sociedade ou segmentos dessa sociedade; cujo objetivo é realizar determinadas atividades ou necessidades dessa sociedade ou segmentos dessa sociedade⁴³.

Koskinen (2008, p. 17) continua a reflexão afirmando que “as instituições estão inseridas na sociedade que as atribui legitimidade e autoridade”, mencionando que estão subdivididas em três diferentes níveis:

instituições abstratas (como a religião) constroem instituições mais formais (como a igreja) que são, por razões práticas, divididas em instituições concretas (como as paróquias locais) com seu espaço material determinado, membros e atividades recorrentes⁴⁴.

Com base nas subdivisões em três níveis, Fernandez (2011, p. 14) estende esse cenário para fazer uma comparação da instituição abstrata religião com a instituição abstrata ‘Educação’, que, segundo ele, “constrói a instituição mais formal ‘Ensino Superior’, que se dividiu em instituições mais concretas: as universidades”. Sendo as universidades a concretização da instituição abstrata educação, elas possuem funções definidas e atividades

⁴³ No original: A set of roles graded in authority that have been embodied in consistent patterns of actions that have been legitimated and sanctioned by society or segments of that society; whose purpose is to carry out certain activities or prescribed needs of that society or segments of that society.

⁴⁴ No original: Institutions as taking place on three different levels: abstract institutions (such as religion) give rise to more formal institutions (such as the church) that are, for practical reasons, further divided into concrete institutions (such as local parishes) with their assigned material spaces, members and recurrent activities.

cotidianas (FERNANDEZ, 2011). Nesse sentido, a universidade é vista como uma instituição, tendo a educação superior como o seu campo de atuação específico (FERNANDEZ, 2011).

Considerando que a instituição aqui estudada é a UFSC (por meio dos seus PPGs), esta pesquisa adota a definição de universidade de Fernandez (2011, p. 15) como sendo “uma organização a partir de suas funções sociais, quais sejam a produção de conhecimento, a formação de profissionais e a troca do conhecimento e tecnologia produzidos com o mundo do qual também faz parte⁴⁵”. A identidade da universidade, como qualquer instituição, é construída em torno do público que a integra, tendo como exemplo os seus alunos, técnico-administrativos, professores, comunidade externa, outras organizações e o governo (FERNANDEZ, 2011).

A partir das funções exercidas pela universidade, observa-se a sua necessidade de comunicação com o mundo, devido aos processos de globalização. Nesse cenário, a tradução possui um papel inegável de ligação entre o ensino superior e o mundo globalizado (FERNANDEZ, 2011). Decorre daí a relevância da tradução no contexto institucional.

Publicações relacionadas ao tema tradução institucional ainda são bastante limitadas (TCACENCO, 2020). Pesquisadores da área, como Kang (2008), Koskinen (2008) e Mossop (1988) concordam que esse tópico ainda é pouco explorado e carece de estudos empíricos (SCHÄFFNER; TCACIUC; TESSEUR, 2014). A partir de 2014, o tema vem ganhando força, mais especificamente com o início da série de edições bianuais da *International Conference on Economic, Business, Financial and Institutional Translation (ICEBFIT)*⁴⁶, onde a tradução no contexto organizacional passou a ser mais discutida (PEIXOTO, 2021).

O conceito de tradução institucional “é geralmente usado por pesquisadores da tradução para se referir à tradução em ou para organizações⁴⁷” (KANG, 2009, p. 141). Schäffner, Tcaciuc e Tsseur (2014, p. 494) observam pontos comuns entre os estudos realizados por Mossop (referente ao serviço de tradução do governo canadense - 1988) e Koskinen (relativo ao processo de tradução na Comissão Europeia - 2008), os quais

⁴⁵ Para fins desta pesquisa, os termos ‘instituição’ e ‘organização’ são usados alternadamente para se referir ao mesmo conceito.

⁴⁶ O objetivo do ICEBFIT é promover abordagens críticas e inovadoras, reunindo pesquisadores, professores, profissionais de tradução e outros especialistas para interagir e compartilhar suas experiências e pesquisas. Disponível em <<https://dti.ua.es/en/tradeco/icebfit/>>.

⁴⁷ No original: is generally used by translation scholars to refer either to translating in or for specific organizations.

consideram que a tradução institucional é um processo complexo regulado por regras em que múltiplos agentes estão envolvidos e cooperam (tradutores, revisores, editores, especialistas).

Esse processo complexo acontece quando uma organização pública ou privada utiliza a tradução como meio de ‘falar’ com um determinado público (KOSKINEN, 2014). A própria Koskinen (2011, p. 56-57), em uma versão traduzida por Tcacenco (2020, p. 55), sugere que ocorre uma tradução institucional quando:

uma agência oficial (agência governamental, multinacional ou empresa privada etc., assim como uma pessoa física investida de algum status oficial) utiliza a tradução como forma de “falar” com determinada audiência. Assim, na tradução institucional, **a voz a ser ouvida é aquela da instituição** que solicita a tradução. Assim, em um sentido construtivista, é a própria instituição que é traduzida (grifos da autora).

Uma vez que a voz a ser ouvida é aquela da instituição, o tradutor trabalha como porta-voz, ou seja, sua linguagem não é individual, mas resulta de um processo **coletivo** baseado nos objetivos da instituição; nesse caso, o texto traduzido pertence à instituição (KOSKINEN, 2014). Na mesma linha de raciocínio, Mossop (1990, p. 343) adiciona que:

decisões como mudar ou não o nível da linguagem não são tomadas simplesmente olhando para o gênero do texto, ou para quais serão os leitores. Antes, tais decisões são, em grande parte, pré-determinadas pelos **objetivos da instituição** dentro da qual o tradutor trabalha⁴⁸ (grifo da autora).

Sendo guiada pelos **objetivos da instituição** e sendo um processo **coletivo**, a tradução institucional também é considerada **padronizada** e **anônima** (SCHÄFFNER; TCACIUC; TESSEUR, 2014); padronizada no sentido que “a consistência de vocabulário, sintaxe e estilo de documentos é assegurada⁴⁹” (SCHÄFFNER; TCACIUC; TESSEUR, 2014, p. 494) e anônima no sentido que o tradutor representa a própria instituição e não possui papel individual na tradução.

Em alinhamento com as características da tradução institucional, quais sejam, coletiva padronizada e anônima, Tcacenco (2020, p. 70), em seu estudo que apresentou as rotinas do setor de tradução da PUCRS em meio a um cenário de internacionalização de ensino superior, evidenciou alguns aspectos encontrados em relação ao fazer tradutório da instituição:

⁴⁸ No original: Decisions like whether to change the level of language are not made simply by looking at the genre of the text, or who the readers of the translation will be. Rather, such decisions are to a great extent pre-determined by the goals of the institution within which the translator.

⁴⁹ No original: The consistency of vocabulary, syntax and style of documents is ensured.

a **voz institucional** em contraponto à voz do tradutor, a **utilização das ferramentas** fornecidas pela instituição, as **escolhas lexicais** definidas pela instituição, o envolvimento de **diversos atores**, entre outros (grifos da autora).

Nota-se então que, a voz institucional remete à **anonimidade**; a utilização de ferramentas e as escolhas lexicais, à **padronização**; e os diversos autores, à **coletividade**.

A tradução institucional, por sua natureza favorece a invisibilidade, uma vez que nesse caso, a tradução é ajustada aos moldes dos objetivos institucionais e projetada para se dirigir diretamente ao seu público-alvo. Koskinen (2014, p. 25) corrobora essa ideia quando menciona que “para produzir a imagem que a instituição fala com você diretamente em diversas línguas, o papel do tradutor precisa ser apagado. Tradução institucional, portanto, muitas vezes (embora nem sempre) esconde suas origens tradutórias⁵⁰”. Assim, de certo modo, a invisibilidade do tradutor se torna uma característica também da tradução institucional quando deixa transparecer o discurso da instituição, pois “ajuda a criar a ilusão de que é a própria instituição que aborda o leitor” (ÁGUIA, 2017, p. 23).

Traduzir é um processo complexo e não isolado; como observa o estudo de Francisco (2014, p. 99), que discutiu a dicotomia ‘domesticação x estrangeirização’, “cada situação tradutória envolve muitas variáveis a considerar e não é possível entender a tradução apenas em termos de categorias opostas e excludentes”. A título de ilustração, cita-se o caso de tradução de documentos institucionais da UFSC: decidiu-se por manter o nome da universidade nos documentos traduzidos, por questões de identidade institucional.

Sendo o processo de tradução em um contexto institucional uma prática socialmente situada e administrada por procedimentos internos (SCHÄFFNER; TCACIUC; TESSEUR, 2014), as variáveis envolvidas nas decisões tradutórias irão depender da cultura e dos objetivos de cada instituição. Assim, “o tipo de instituição também determina que tipos de discurso e textos são produzidos, e isso também tem implicações para as estratégias de tradução e a estrutura das traduções produzidas” (SCHÄFFNER; TCACIUC; TESSEUR, 2014, p. 494).

Após conceituar a tradução institucional, a subseção a seguir irá tratar da situação específica da UFSC.

⁵⁰ No original: to produce the image that the institution speaks to you directly in many tongues, the translator’s role needs to be effaced. Institutional translation therefore often (although not always) hides its translational origins.

2.2.2.1 A tradução institucional na UFSC

Na linha da afirmação de Schäffner, Tcaciuc, Tesseur (2014), referente ao impacto de cada instituição nas decisões quanto aos tipos de discurso e textos produzidos, a UFSC tem suas políticas específicas de tradução institucional, construídas a partir de ações realizadas na Seção de Tradução da SINTER, somadas às ações advindas do seu processo de internacionalização. O processo de internacionalização da UFSC é impulsionado pelo Plano Institucional de Internacionalização (2018), Plano de Desenvolvimento Institucional vigente (2020-2024) e pela Resolução de Política Linguística Institucional.

Para contextualização da tradução institucional na UFSC, esta subseção apresenta um breve histórico da situação e as motivações, estratégias e decisões de tradução que auxiliaram na construção de uma identidade institucional internacional⁵¹.

Até o ano de 2015, não havia uma normatização, em termos de tradução, para representar as unidades acadêmicas e administrativas da UFSC no contexto internacional. Cada setor realizava a sua tradução de maneira individual, não havendo um padrão terminológico nas traduções dos textos. A UFSC disponibilizava uma página em inglês, que estava vinculada à página principal da instituição, e que continha informações reduzidas e desatualizadas (FERNANDES; MICHELS, no prelo⁵²). Em dezembro de 2015, a servidora Paula Eduarda Michels assumiu o cargo de Tradutora e Intérprete de língua Inglesa da UFSC e, inicialmente, foi lotada no Gabinete da Reitoria (GR), onde iniciou um trabalho que tinha como principais atribuições: a tradução de *websites* e publicações institucionais da UFSC; a tradução de ofícios e outros documentos oficiais; e a atuação como intérprete, quando necessário, em reuniões realizadas por membros da Administração Central (LINCOLN, MICHELS, no prelo).

Em abril de 2016, foi criada a primeira versão do *website* em inglês⁵³ ‘structure.ufsc.br’ (hoje en.ufsc.br), com base na página em português ‘estrutura.ufsc.br’. Em

⁵¹ A construção da identidade da UFSC pautada na internacionalização transversal e a implementação das diversas ações deve-se ao trabalho incessante coordenado pelo Prof. Lincoln Paulo Fernandes, que esteve no cargo de Secretário de Relações Internacionais da SINTER no período de maio de 2016 a junho de 2022.

⁵² Artigo escrito pelo Prof. Lincoln Paulo Fernandes, Secretário da SINTER/UFSC de 2016 a 2022, e pela servidora TAE Paula Eduarda Michels, Tradutora e Intérprete de língua inglesa da UFSC, intitulado “Internacionalização e tradução institucional na UFSC: construção de uma identidade universitária em língua inglesa”.

⁵³ Sob supervisão da extinta Diretoria Geral de Comunicação (DGC) e execução da Agência de Comunicação (AGECOM).

maio de 2016, com a troca da gestão e reestruturação das unidades administrativas da UFSC, a tradutora passou a integrar a equipe da SINTER. A partir de então, sob a coordenação do Prof. Lincoln Fernandes, e enxergando a lacuna institucional referente à padronização das traduções da UFSC, iniciou-se uma ação de tradução para a língua inglesa das diversas páginas da UFSC, com o intuito de criar uma identidade institucional. A página ‘en.ufsc.br’ contém informações atualizadas sobre a estrutura acadêmica e administrativa da universidade, a relação dos cursos de graduação, dos cursos de pós-graduação e departamentos de ensino, além da descrição das principais atividades abertas à comunidade e links para outras páginas da instituição. As páginas das pró-Reitorias e secretarias, bem como da Biblioteca Universitária, do Hospital Universitário e do Restaurante Universitário, também tiveram versões adaptadas para o inglês (LINCOLN, MICHELS, no prelo). Em 2017, os programas de pós-graduação, até então responsáveis pela tradução de seus próprios sites, passaram a receber, da SINTER, uma orientação para revisão da tradução de suas páginas, no esforço de padronizar os termos traduzidos e construir uma identidade institucional sólida e consistente em inglês (FERNANDES; MICHELS, no prelo). Cumpre esclarecer que a SINTER não traduz as páginas dos PPGs, pela impossibilidade de atender a todos, mas se coloca à disposição para revisar qualquer conteúdo traduzido para o inglês em seus *websites*. A revisão dos PPGs leva em conta a adequação terminológica com base no glossário de termos institucionais já instituído, bem como ajustes gramaticais, lexicais, ortográficos e de redação⁵⁴.

A partir desse processo de padronização das páginas, a importância da consistência terminológica na comunicação oficial da universidade ficou evidenciada. Nesse contexto, foram criadas ações de tradução de cunho institucional, entre as quais se destacam: a disponibilização de um glossário português-inglês, a tradução de *websites* institucionais, a disponibilização de modelos de documentos em língua inglesa (atestados, históricos acadêmicos e Planos de Ensino) e a elaboração de um guia de redação em língua inglesa (UFSC, 2022b)⁵⁵.

⁵⁴ Informação disponibilizada em entrevista ao Secretário de Relações Internacionais, Prof. Lincoln Fernandes, no dia 6 de junho de 2022.

⁵⁵ Como a unidade de estudo desta pesquisa são os PPGs, cabe mencionar que o material de suporte (glossário português-inglês e redação oficial) foi divulgado oficialmente aos programas de pós-graduação, já que esses não possuem suporte da SINTER para a realização das suas traduções. O objetivo foi dar suporte para que os programas conseguissem manter a padronização institucional de tradução. Informação disponibilizada em entrevista ao Secretário de Relações Internacionais, Prof. Lincoln Fernandes, no dia 6 de junho de 2022.

A criação do glossário português-inglês auxiliou, por meio da unificação da comunicação institucional (voz institucional em contraponto à voz do tradutor), na criação da identidade internacional da UFSC, trazendo visibilidade da instituição no cenário internacional. A construção dessa identidade/visibilidade envolve a definição e unificação de termos traduzidos no contexto da UFSC (UFSC, 2022c), contendo uma lista de termos padronizados, cuja seleção é justificada pelo contexto institucional, socialmente situado e administrado por procedimentos internos (SCHÄFFNER, TCACIUC, TESSEUR, 2014). Cabe ressaltar, ainda, que um glossário está sempre em construção e, dessa forma, poderá sofrer alterações. Ele também não é exaustivo: as palavras têm diferentes significados e a escolha de um termo poderá variar conforme o contexto (UFSC, 2022c).

As escolhas tradutórias que levaram à construção desse glossário consideraram o público internacional abrangente, não se atendo a uma cultura de língua inglesa específica, conforme explicitado na página institucional da SINTER (<https://sinter.ufsc.br/english-glossario-de-traducao-portuguesingles/>):

O trabalho baseou-se na pesquisa em dicionários monolíngues e bilíngues e na verificação dos termos em seu contexto real de uso (ex.: consulta a *websites* de instituições de ensino superior de países anglófonos), buscando encontrar aqueles que mais se adequam à realidade da UFSC. Assim, tivemos a preocupação de **não apagar** a estrutura da universidade ao versá-la para o inglês, a começar pelo **nome “Universidade Federal de Santa Catarina”** que, nos documentos institucionais em outras línguas, permanece em português como marca da instituição (UFSC, 2022c, grifos da autora).

O segmento negrito na citação traz uma questão fundamental para a marca institucional da UFSC. As políticas tradutórias adotadas pela SINTER se pautam pela manutenção da identidade institucional, que, conforme sugerido pela Secretaria, deve ser mantida em documentos traduzidos.

Outro exemplo de tradução que buscou manter a identidade universitária envolve a apresentação da estrutura administrativa da UFSC, que é dividida em Reitoria, Pró-Reitorias e Secretarias. O Prof. Lincoln Fernandes⁵⁶ explica que a figura do Reitor é reconhecida em diversas instituições de ensino pelo mundo, apesar de não ser comum na estrutura universitária de países anglo-saxônicos. Assim, foi adotada a tradução *Rector* e, por conseguinte, o termo *Rectorate*, para se referir à Reitoria. Mantendo o padrão, os termos Pró-Reitor e Pró-Reitoria foram então traduzidos como *Prorector* e *Prorectorate*. Essa decisão

⁵⁶ Entrevista concedida à pesquisadora desta dissertação no dia 6 de junho de 2022.

buscou, mais uma vez, refletir a identidade específica da UFSC, nesse caso da sua estrutura administrativa.

Assim como o glossário, o Guia de Redação em língua inglesa foi desenvolvido em 2019, com o propósito de auxiliar na redação de documentos e correspondências institucionais em inglês (SINTER, 2019). Conforme orientação do Guia, nos documentos institucionais da UFSC, o padrão ortográfico americano foi adotado pela SINTER, “por entender que este é o mais utilizado globalmente, em uma perspectiva de inglês como língua internacional” (SINTER, 2019, p. 11). Embora a UFSC tenha adotado o padrão ortográfico americano, em relação à escrita das datas em inglês nos documentos e publicações institucionais, foi adotado o padrão britânico, que traz o formato das datas pelo dia-mês-ano (ex.: 12 *November* 2018), uma vez que esse padrão é o de maior predominância no mundo, inclusive no Brasil (SINTER, 2019). Essas ações trazem padronização às traduções da instituição, são coletivas e anônimas (no sentido de não haver um único autor), sendo assim classificadas como ações de tradução institucional.

De acordo com as palavras do Secretário de Relações Internacionais da UFSC, Prof. Lincoln Fernandes⁵⁷, essas ações têm contribuído significativamente para o processo de construção da identidade internacional da UFSC, em um movimento projetivo de internacionalização transversal, que tem por objetivo permear todos os setores da universidade, abrangendo desde a formação bilíngue de servidores que trabalham nas portarias dos prédios de diferentes setores administrativos e de Agentes de Internacionalização dos *campi*⁵⁸, até mesmo a capacitação do corpo técnico que atua na gestão superior da universidade.

Esse movimento de tradução institucional vem sendo incorporado paulatinamente no ambiente institucional, tendo uma adesão lenta e contínua por alguns setores, ao mesmo tempo, encontrando resistência por outros, sendo esse o processo esperado para um ambiente plural que é o da universidade pública brasileira.

⁵⁷ Entrevista concedida à pesquisadora desta dissertação no dia 6 de junho de 2022.

⁵⁸ Os Agentes de Internacionalização são servidores docentes e TAEs lotados nos *campi* da UFSC (fora da sede) designados pela SINTER e pelo Gabinete da Reitoria da UFSC com o objetivo de socializar o conhecimento dos procedimentos relativos à internacionalização universitária, principalmente no que tange ao atendimento da comunidade UFSC nacional e internacional. Disponível em <<https://sinter.ufsc.br/agentes-de-internacionalizacao/>>.

Após explicar o conceito de tradução institucional e situada a tradução institucional na UFSC, retoma-se outra definição importante para o contexto desta pesquisa, a saber, a definição das modalidades de interpretação.

2.2.3 Modalidades de Interpretação

Esta subseção apresenta uma breve distinção entre tradução e interpretação e a definição das modalidades de interpretação⁵⁹, tendo em vista que essas modalidades podem emergir como necessidades formativas a partir dos objetivos específicos (i) e (ii) desta dissertação.

Antes de partir para o conceito das modalidades mencionadas, é importante compreender o conceito de interpretação, que por vezes é confundido com o conceito de tradução. A tradução é denominada de ‘interpretação’ quando ela ocorre na modalidade oral. As autoras Cavallo e Reuillard (2016, p. 354) fazem essa distinção:

Embora sejam frequentemente confundidas, as diferenças entre interpretação e tradução são inúmeras: além da diferença entre atividade oral (interpretação) e escrita (tradução), as duas se distinguem ainda pelo setting e pelas modalidades interacionais com que são praticadas: a interpretação é realizada por ocasião de eventos científicos e acadêmicos, encontros políticos e de negócios, mas também em hospitais e tribunais, entre outros.

As autoras ainda mencionam que, a interpretação pode ocorrer em “um formato monológico (palestras) ou dialógico (entrevistas, coletivas de imprensa)”, enquanto a tradução “pode ser efetuada tanto em casa quanto em um escritório, no lugar que melhor convier ao tradutor encarregado dessa tarefa (sobretudo se for autônomo, com uma conseqüente maior liberdade de escolha)” (p. 354).

As modalidades de interpretação se caracterizam pela prática da tradução como uma atividade de intermediação linguística oral (CAVALLO; REUILLARD, 2016). De acordo com Hurtado Albir (1999), dentre as principais modalidades estão: tradução à vista, interpretação de enlace, interpretação consecutiva e interpretação simultânea, como mostrado no Quadro 6, abaixo, juntamente com uma breve explicação de cada modalidade.

⁵⁹ Também chamadas de ‘modalidade de tradução oral’ por Hurtado Albir (2009).

Quadro 6 - Modalidades de interpretação.

Modalidade	Explicação
Tradução à vista	Interpretação de um texto escrito
Interpretação de enlace ⁶⁰ (ou interpretação bilateral)	Interpretação de conversas (políticas, comerciais etc.); geralmente possui dupla direcionalidade (direta e inversa)
Interpretação consecutiva	Interpretação de um texto oral (duração de 5 a 15 minutos)
Interpretação simultânea	Interpretação simultânea de um texto oral à medida que esse se desenvolve.

Fonte: Hurtado Albir (1999).

Para fins de atendimento das necessidades deste estudo, são apresentadas aqui, com mais detalhes, as modalidades ‘tradução à vista e ‘interpretação de enlace’.

Segundo Hurtado Albir (1999), a ‘tradução à vista’ é a interpretação de um texto fonte escrito, ou seja, o texto é escrito em um idioma e o intérprete o reformula oralmente em outro. Além de produzir uma transferência de linguagem, há uma mudança da modalidade escrita para a oral. Para a realização da tradução à vista Hurtado Albir (1999) menciona que é necessário ter conhecimentos em: (i) aspectos profissionais (situações que requerem esse tipo de tradução) e (ii) metodologia de tradução, que envolve: estratégias de leitura rápida, identificação de elementos chave do texto, estratégias de reformulação oral rápida, resolução de problemas de tradução, oralização do texto escrito. Essas habilidades envolvem o conhecimento contrastivo.

A ‘interpretação de enlace’ é a forma mais antiga de comunicação oral entre diferentes línguas, que pode ser interpretada nas duas direções e serve de ligação entre as partes que falam línguas diferentes (HURTADO ALBIR, 1999). As situações de comunicação são relativamente espontâneas e os segmentos traduzidos são curtos. Nesses casos, “o intérprete traduz entre duas partes que se encontram interagindo face a face ou remotamente, por telefone ou vídeo chamada” (CAVALLO; REUILLARD, 2016, p. 356). Para tal tipo de interpretação, Hurtado Albir (1999) menciona que “o intérprete precisa desenvolver a capacidade de ‘reversibilidade’, quando é necessário traduzir da língua A para a língua B e vice-versa”.

⁶⁰ Aqui se optou por utilizar a nomenclatura ‘interpretação de enlace’, utilizada por Hurtado Albir (1999). De acordo com o estudo de Poltronieri-gessner e Santos (2017) também são usados os termos ‘liaison interpreting’ (interpretação comunitária) propostos por Pöchhacker (2010), Hsieh (2003) e Russo (2004), ‘interpretação de acompanhamento’ utilizado por Couto et al. (2010), Torres e Silva (2014) e Scapol (2016); ou ainda, *escort interpreting*. Também foi encontrado o termo ‘interpretação de ligação’ nos estudos de Cavallo e Reuillard (2016).

Os autores Couto et al (2010) explicam que competências comunicativo-pragmáticas e competências culturais bem estruturadas são essenciais para a formação do intérprete de enlace. Os autores acrescentam que, “com a globalização e o aumento dos fluxos migratórios multiplicou-se a quantidade de encontros e contactos interculturais, nos quais o intérprete participa na qualidade de mediador linguístico e cultural” (Ibid., p. 49).

Durante a interpretação de enlace é possível que seja necessário traduzir documentos (tradução à vista). Nessas situações, os documentos mais comuns são: documentos jurídicos, documentos económico-administrativos, informes médicos, cartas pessoais etc. (HURTADO ALBIR, 1999). Algumas das situações mais comuns desse tipo de interpretação são: entrevistas, negociações políticas e científicas, cursos de formação, comunicações oficiais ou de imprensa, interpretação de tribunais ou cerimônias religiosas e interpretação social, tais como assistência social ou gestões burocráticas (HURTADO ALBIR, 1999).

Para realizar a interpretação de enlace, Hurtado Albir (1999) menciona a importância do conhecimento de seguintes fatores: (i) aspectos profissionais; (ii) princípios metodológicos; e, (iii) saber interpretar textos de conversação. Os aspectos profissionais envolvem situações profissionais mais frequentes e a capacidade de utilizar sistemas de comunicação atuais. No que concerne aos princípios metodológicos, o estudante deve ser capaz de: distinguir e transferir mecanismos próprios de cada língua, recorrer à escuta seletiva, armazenar na memória e reformular imediatamente e, por fim, desenvolver estratégias de reversibilidade (alteração automática de uma língua para a outra). Essa última significa que os estudantes devem ser capazes de distinguir e transferir os ‘elementos culturais’ implícitos em cada língua, implicando conhecimentos contrastivos (HURTADO ALBIR, 1999).

Após a explicação dos conceitos relacionados às modalidades de interpretação, retoma-se outra definição central para o contexto desta pesquisa, a saber, a definição de competência e de Competência Tradutória (CT) e a sua aquisição.

2.2.4 A Competência Tradutória (CT) e sua aquisição

Levando-se em conta o objetivo geral desta pesquisa, a CT emerge como uma competência a ser desenvolvida pelos atores envolvidos com as demandas de tradução dos

PPGs. Portanto, cabe explicar, nesse primeiro momento, a definição de competência e, em seguida, de CT.

A competência é um importante aspecto do processo cognitivo que permite que tradutores e intérpretes consigam completar o processo tradutório (HURTADO ALBIR, 2010). Assim, para compreender o significado de CT, parte-se, primeiramente, do conceito de competência.

A noção de competência tem uma história de análise em outras disciplinas, como na Linguística Aplicada, na Psicologia Cognitiva e na Pedagogia (HURTADO ALBIR, 2017). Hurtado Albir (2010) explica cada uma das disciplinas: (i) a Linguística Aplicada estuda a competência comunicativa desde 1960 e compreende habilidades exigidas pela língua em uso (competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica); (ii) a Psicologia Cognitiva compreende o conhecimento especializado (*expertise*), ou seja, o desempenho superior em um conjunto de tarefas e; (iii) a disciplina de Pedagogia baseia-se na Formação por Competências (FPC) e se utiliza do conceito de competência proposto por Lasnier⁶¹ (2000, p. 32 apud HURTADO ALBIR, 2020⁶², p. 374):

Um saber agir complexo resultante da integração, mobilização e organização de uma combinação de capacidades e **habilidades** (que podem ser cognitivas, afetivas, psicomotoras ou sociais) e **conhecimento** (conhecimento declarativo) usado eficientemente em **situações com características comuns** (grifos da autora).

Yániz e Villardón (2006, p. 23), por sua vez, baseando-se no conceito de Lasnier, definem a competência do ponto de vista da formação como “o conjunto **de conhecimentos, habilidades e atitudes** necessários para exercer uma dada ocupação e a capacidade de mobilizar e aplicar esses recursos **em um determinado ambiente**, para produzir um resultado definido (grifos da autora)”⁶³.

⁶¹ No original: A competence is a complex know how to act resulting from integration, mobilization and organization of a combination of capabilities and skills (which can be cognitive, affective, psycho-motor or social) and knowledge (declarative knowledge) used efficiently in situations with common characteristics.

⁶² Artigo publicado originalmente em língua francesa na revista TTR: traduction, terminologie, rédaction, em 2008, e traduzido por Lavínia Teixeira Gomes e Marta Prágana Dantas, em 2020. Referência bibliográfica completa do artigo original: Hurtado Albir, A. “Compétence en traduction et formation par compétences”. TTR: traduction, terminologie, rédaction. La formation en traduction: pédagogie, docimologie, technologies, 21/1, 2008, p. 17-64.

⁶³ No original: Una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido.

De forma similar, a competência também é definida no ambiente do trabalho, chamada de competência profissional. Hurtado Albir menciona que “as competências profissionais correspondem a uma noção da psicologia do trabalho utilizada na área dos recursos humanos por diferentes autores” (2020, p. 370). Dentre as várias definições de competência profissional, Hurtado Albir (HURTADO ALBIR, 2020) cita a definida por Dirube (2000, 2004, p. 98):

Características que possuem certas pessoas e que fazem com que seu comportamento seja especialmente satisfatório **na empresa ou na organização** da qual fazem parte. As competências dizem respeito ao comportamento e se manifestam através da conduta; elas são, portanto, um conjunto de **conhecimentos, habilidades**, valores, hábitos e motivações (grifos da autora).

Conforme grifos da autora, as definições de competência apresentadas por esses autores evidenciam aspectos em comum, tais como habilidades, conhecimentos e contexto (seja em situações com características comuns, em um determinado ambiente ou na empresa ou organização). Tendo em vista as habilidades e os conhecimentos já mencionados nessas definições, Hurtado Albir (2020, p. 375, grifos da autora) explica que “a competência integra um saber (um conjunto de **conhecimentos** específicos de um campo disciplinar), um saber-fazer (**habilidades** para resolver problemas práticos), bem como um saber-ser (**habilidades** de tipo afetivo e social)”.

Tendo exposta a definição de competência, a qual ‘integra diferentes tipos de capacidades e habilidades (cognitivas, afetivas, psicomotoras ou sociais) e conhecimentos declarativos (saber o quê)’, igualmente a CT é considerada uma tarefa complexa, uma vez que exige habilidades muito distintas a serem desenvolvidas, conhecimento de uma ampla variedade de áreas e capacidade de se adaptar a novas situações (HURTADO ALBIR, 2010). Segundo Hurtado Albir (2010) outros termos também são utilizados para denominar a CT: capacidade de traduzir, habilidade tradutória, competência translacional, competência do tradutor e expertise em tradução.

O conceito de CT tem sido discutido de forma mais sistematizada nas duas últimas décadas dentro do campo dos Estudos da Tradução. Dentre as suas diferentes contribuições teóricas, no contexto internacional, destaca-se a definição proposta pelo do Grupo de Pesquisa PACTE (PACTE, 2000, 2003, 2008, 2011; HURTADO ALBIR, 1995, 1999, 2001) e; no contexto nacional, estudos teóricos sobre a CT de Rothe-Neves (2002, 2007), Gonçalves (2003, 2008, 2015), Pagano, Magalhães e Alves (2005), Gonçalves e Machado (2006), Alves

e Gonçalves (2007) (GOMES; VASCONCELLOS, 2020). Tais modelos possuem em comum a sua natureza empírico-experimental, o que proporciona maior legitimidade às suas propostas; os modelos também buscam descrever os ‘componentes’ da CT, sendo por isso chamados de ‘modelos componenciais’ (GOMES; VASCONCELLOS, 2020).

Gomes (2019) elaborou um quadro comparativo que apresenta propostas de modelos de CT no que tange os seus componentes. O Quadro 7 mostra as propostas de modelos de CT.

Quadro 7 - Propostas de modelos de Competência Tradutória.

MODELOS DE COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA				
PACTE (1998)	PACTE (2003)	GRELT (2002)	Kelly (2002)	Gonçalves (2015)
1. <i>Competência comunicativa nas duas línguas</i>	1. Subcompetência bilíngue	1. Competência linguística	1. Subcompetência comunicativa e textual em ao menos duas línguas e culturas	1. Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho
***	***	2. Competência textual		***
***	***	***	***	2. Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho
2. <i>Competência extralinguística</i>	2. Subcompetência extralinguística	3. Competência cultural	2. Subcompetência cultural	3. Capacidade nas culturas das línguas de trabalho
3. <i>Competência estratégica</i>	3. Subcompetência estratégica		3. Subcompetência estratégica	4. Capacidade pragmática/estratégica
4. <i>Competência de transferência</i>		4. Competência de transferência		***
***	4. Subcompetência instrumental	5. Competência instrumental	4. Subcompetência instrumental profissional	5. Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução
5. <i>Competência profissional</i>	5. Subcompetência de conhecimentos sobre tradução	***		6. Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução
6. <i>Competência psicofisiológica</i>	6. Componentes psicofisiológicos	6. Competência empática	5. Subcompetência psicofisiológica	7. Fatores psicofisiológicos
***	***	***	6. Subcompetência temática	8. Capacidade temática
***	***	***	7. Subcompetência interpessoal	9. Habilidade sócio-interativa/profissional
***	***	***	***	10. Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados

Fonte: Gomes (2019).

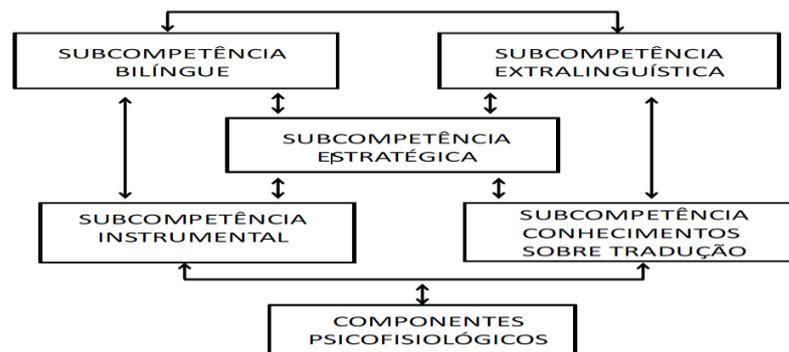
Dentre os modelos de CT propostos no Quadro 7, aquele do grupo PACTE destaca-se pelo desenvolvimento de uma proposta empírico-experimental relacionada à CT e à sua aquisição (HURTADO ALBIR, 2015, 2017; PACTE, 2001). O modelo, consolidado em 2003, conceitua a CT como a integração de habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para ser capaz de traduzir, envolvendo conhecimento predominantemente procedimental e conhecimento declarativo (PACTE, 2003). O conhecimento procedimental (ou operacional) refere-se à “um saber como, difícil de verbalizar, adquirido através da prática e processado essencialmente de modo automático”; e o conhecimento declarativo refere-se à “um saber o

quê, fácil de verbalizar, que se adquire por meio de exposição e cujo processamento é essencialmente monitorado” (HURTADO ALBIR, 2020, p. 380).

O PACTE (2005), com base em seu estudo empírico-experimental, evidenciou algumas características quanto à natureza da CT: (i) é um conhecimento especializado; difere da competência bilíngue; (ii) é basicamente conhecimento procedimental (e não declarativo); (iii) é composto por várias subcompetências inter-relacionadas; (iv) o componente estratégico é muito importante, pois está presente em todo o conhecimento procedimental (atua na resolução de problemas, compensando deficiências).

Conforme já mostrado no Quadro 7, o modelo de CT constituído em 2003 pelo Grupo PACTE abrange cinco subcompetências: bilíngue, extralinguística, conhecimento de tradução, instrumental e estratégica) além de componentes psicofisiológicos. A Figura 4 representa as 5 subcompetências e os componentes psicofisiológicos.

Figura 4 - Subcompetências⁶⁴ de acordo com o modelo de PACTE (2003).



Fonte: PACTE (2005, p. 610).

Esse modelo “busca descrever e explicar o funcionamento integrado das subcompetências e sua interação em todo ato de traduzir” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 29). O Quadro 8 apresenta uma breve explicação sobre as competências sugeridas pelo modelo PACTE (2003).

⁶⁴ A Figura refere-se a ‘subcompetências’, assim chamadas pelo grupo PACTE para se referir a competências tradutórias.

Quadro 8 - As subcompetências do modelo PACTE.

Competência	Explicação
Bílingue	Conhecimentos essencialmente operacionais, necessários para a comunicação em duas línguas. São conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textual, gramatical e lexical em ambos os idiomas. Habilidade para controlar interferências na transferência entre os idiomas.
Extralinguística	Conhecimentos essencialmente declarativos, implícitos e explícitos, sobre o mundo em geral e em áreas específicas. São conhecimentos biculturais, enciclopédicos e temáticos, textuais e léxico-gramaticais.
Conhecimentos sobre tradução	Conhecimentos essencialmente declarativos, implícitos e explícitos, sobre os princípios que regem a tradução (unidades de tradução, tipos de problemas, processos, métodos e procedimentos) e sobre os aspectos profissionais (mercado de trabalho, tipos de encargos, características de cada público-alvo etc.).
Instrumental	Conhecimentos essencialmente operacionais relativos à utilização das fontes de documentação e às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aplicadas à tradução (dicionários de todo tipo, enciclopédias, gramáticas, suportes à redação, textos paralelos, corpora eletrônicos, mecanismos de pesquisa etc.).
Estratégica	Conhecimentos operacionais permitindo a eficácia do processo de tradução e a resolução dos problemas encontrados. Trata-se de uma subcompetência chave que possui um impacto sobre todas as outras, relacionando-as, uma vez que ela monitora o processo de tradução. Essa subcompetência permite planejar o processo e elaborar o projeto de tradução (escolha do método exigido), avaliar o processo e os resultados parciais obtidos em função do objetivo final pretendido, ativar as diferentes subcompetências a fim de compensar certas lacunas, e identificar os problemas de tradução e aplicar os procedimentos para resolvê-los.
Componentes psicofisiológicos	Componentes cognitivos e aspectos atitudinais de todos os tipos, e mecanismos psicomotores (memória, curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, criatividade, raciocínio lógico etc.).

Fonte: Hurtado Albir (2020, p. 381).

Em resumo do Quadro 8, a subcompetência bilíngue refere-se ao conhecimento exigido para a comunicação em duas línguas. A extralinguística é o conhecimento declarativo (i.e., saber que) sobre o mundo em geral e áreas específicas. A subcompetência do conhecimento de tradução reporta-se ao conhecimento sobre tradução e seus aspectos profissionais. A instrumental refere-se predominantemente a conhecimentos processuais (operacionais) relacionados ao uso de recursos de documentação e tecnologias de informação e comunicação aplicadas à tradução. A subcompetência estratégica é considerada a mais relevante e engloba o conhecimento procedimental para garantir a eficiência do processo de tradução e resolver os problemas encontrados. E, por último, os componentes psicofisiológicos, que perpassam pelas 5 subcompetências. Esses incluem componentes cognitivos (e.g., memória, emoção, percepção), atitudinais (e.g., perseverança, espírito crítico,

motivação, confiança) e habilidades, tais como criatividade, raciocínio lógico etc. (PACTE, 2005).

A partir desse modelo de CT, Hurtado Albir (2007, p. 177–178) propõe 06 (seis) categorias de competências específicas para a formação de tradutores, que irão definir os objetivos de aprendizagem, ponto de partida de qualquer desenho curricular, que estão expostas no Quadro 9.

Quadro 9 - Categorias de competência específicas no treinamento de tradutores.

Competência	Explicação
Competências Metodológicas e Estratégicas	Competências que aplicam os princípios metodológicos e as estratégias necessárias para trabalhar ao longo de todo o processo da tradução de forma apropriada.
Competências Contrastivas/bilíngues	Competências que diferenciam entre as duas línguas em contato, monitorando interferências na resolução de problemas tradutórios.
Competências Extralinguísticas	Competências que mobilizam o conhecimento enciclopédico, bicultural e temático a fim de solucionar problemas tradutórios.
Competências Ocupacionais	Competências que operam no mercado laboral de tradução de maneira apropriada.
Competências Instrumentais	Competências que lidam com fontes de documentação e uma variedade de ferramentas para resolver problemas tradutórios.
Competências Textuais	Competências que solucionam problemas de tradução em tipos textuais diferentes fazendo uso de estratégias apropriadas.

Fonte: elaborado pela autora.

Essas competências específicas serão utilizadas para o diálogo entre a base teórica e os achados desta pesquisa, em conjunto com as modalidades de tradução oral propostas também por Hurtado Albir (1999) (cf. Quadro 6 e Quadro 9). Segundo Hurtado Albir (2007), essas competências específicas são desenvolvidas ao longo das várias disciplinas de um curso de formação de tradutores.

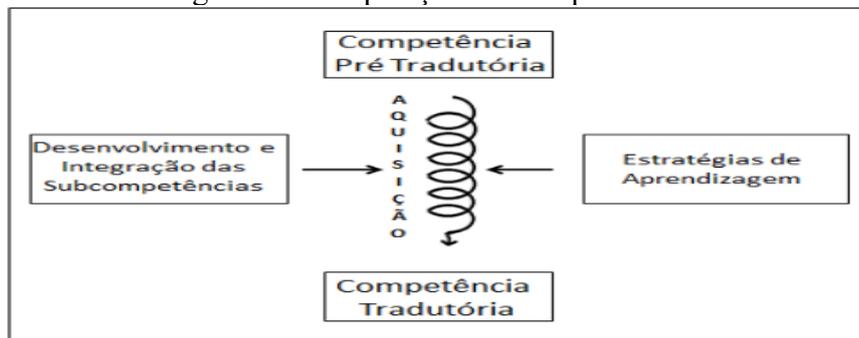
O Grupo PACTE, que define o modelo de CT discutido neste trabalho, também propõe um modelo dinâmico da sua aquisição, fundamentado em estudos empíricos e que propõe o desenvolvimento das cinco subcompetências e dos componentes psicofisiológicos (Figura 4), que em seu processo de aquisição, estão inter-relacionados e se compensam (PACTE, 2003). É importante ressaltar que o “contexto de aquisição (ensino, autodidata) e o tipo de ensino influem sobre o processo de aquisição” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 30).

No que diz respeito à aquisição da CT, Hurtado Albir (2001, p. 406) explica que “à medida que a CT se desenvolve em direção a um conhecimento especializado, o indivíduo adquire habilidades de reconhecimento de situações problemáticas e elege estratégias cada

vez mais adaptadas, automatizadas e intuitivas”. Destacam-se as seguintes afirmativas acerca do processo de aquisição da CT: (i) como qualquer processo de aprendizagem, é dinâmico, cíclico e consiste em um processo de reestruturação; (ii) desenvolve o conhecimento novato (competência pré-tradutória) até o conhecimento especializado (competência tradutória), o que requer uma competência de aprendizagem (estratégias de aprendizagem); (iii) reestrutura e desenvolve os conhecimentos declarativos e operacionais e; (iv) desenvolve a competência estratégica (HURTADO ALBIR, 2001). A

Figura 5 apresenta a aquisição da CT.

Figura 5 - A Aquisição de Competência Tradutória.



Fonte: Hurtado Albir (2001, p. 407); Tradução de Gysel (2017).

Assim como acontece com a CT, existem hierarquias e variações no processo de aquisição de suas subcompetências, conforme destacado por Hurtado Albir (2001, p. 407):

- (i) as subcompetências se interrelacionam e se compensam; (ii) nem todas se desenvolvem **em paralelo**; (iii) existem hierarquias; (iv) pode existir variações a depender de fatores como a identificação da tradução (**direta ou inversa**), a **combinação linguística**, a **especialidade** e o **contexto de aquisição**.

De acordo com os segmentos destacados acima, deve-se considerar que os processos de aquisição de competência tradutória em tradução direta e reversa⁶⁵ **não são paralelos**, uma vez que o processo pode ser mais rápido ou mais lento dependendo da **combinação linguística** em questão ou da **especialidade** de tradução que está sendo adquirida (legal, tradução literária etc.) e do **contexto de aquisição** (ensino, autodidata).

Nesta seção foram apresentados o conceito de tradução e de tradução no contexto institucional, a definição de competência tradutória e o seu processo de aquisição.

⁶⁵ Tradução direta e tradução inversa se referem à direcionalidade do processo tradutório. Quando o tradutor traduz para a língua materna tem-se uma ‘tradução direta’ e quando a tradução é para uma língua estrangeira, chama-se de ‘tradução inversa’ (HURTADO ALBIR, 2001).

Para dar continuidade aos aspectos conceituais que fazem parte da sustentação deste trabalho e partindo-se da definição de competência profissional, que garante a eficácia de um exercício profissional, a seguir é apresentada a definição de perfil profissional.

2.3 O CONCEITO DE PERFIL PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES FORMATIVAS

Nesta dissertação, que explora o tema da tradução institucional no contexto de processos de internacionalização na UFSC, busca-se identificar as necessidades formativas de TAEs nos PPGs com notas 6 e 7 pela avaliação da CAPES.

Nesse contexto, cumpre explicitar que tal identificação terá como desdobramento futuro a proposta de ações de capacitação, mais especificamente em termos de um projeto formativo. Cumpre também explicitar a orientação didático-pedagógica que está na base da proposta futura. Adota-se aqui a visão de Hurtado Albir (1999, 2001, 2005, 2007, 2010, 2015, 2017, 2020), que é pautada em uma orientação construtivista da aprendizagem, na linha pedagógica da formação por competências e no marco metodológico da abordagem por tarefas de tradução. É importante explicitar essa filiação, uma vez que, nesse viés didático-pedagógico, o primeiro passo para a construção de um projeto formativo é a identificação das competências a serem desenvolvidas, o que é feito a partir do delineamento do perfil profissional.

Em consonância com essa perspectiva, autores como Kelly (2005) e Yániz e Villardón (2006) argumentam que a elaboração de um desenho curricular baseia-se em uma descrição precisa dos resultados pretendidos ao final de um período formativo, descrição essa informada pela definição de competências a serem adquiridas/desenvolvidas. Por sua vez, as fontes para definição de tais competências devem ser buscadas em vários contextos: (i) no ambiente de trabalho, incluindo-se funções e tarefas realizadas pelo profissional em seu cotidiano e anúncios de empregos, que descrevem a chamada *job description* (descrição do trabalho); (ii) nas reflexões da literatura teórica da área sobre tais competências; (iii) em entrevistas ou questionários com profissionais expertos (KELLY, 2005; YÁNIZ; VILLARDÓN, 2006). Dentre essas fontes, para fins desta pesquisa, enfatiza-se a busca por definição de funções e tarefas exercidas por um profissional em seu contexto de trabalho. A ênfase se explica pelo fato de esta pesquisa explorar um profissional específico em seu

contexto de trabalho, ou seja, o servidor TAE lotado em secretaria de PPGs de notas 6 e 7 da UFSC, o qual, no exercício de suas funções, pode ser incumbido a exercer atividade de tradução; a ênfase também é evidenciada na pesquisa documental detalhada sobre as atribuições dos servidores TAEs lotados nesses programas; finalmente, a ênfase se traduz no instrumento de coleta de dados utilizado, ou seja, questionário aplicado junto a TAEs desse programas.

Nesse sentido, a presente pesquisa está em consonância com a afirmação de Hurtado Albir (2020, p. 370, grifo da autora):

A construção do desenho curricular, que perpassa pela **elaboração de um perfil profissional**, do ponto de vista dos desafios sociais, trata-se de implantar uma formação que desenvolva as competências necessárias para agir no mundo do trabalho e que garanta uma aprendizagem autônoma, polivalente e permanente, capaz de se adaptar a um mercado mundializado e em constante mudança.

O segmento negrito na citação acima está diretamente relacionado ao desenvolvimento da presente pesquisa: a elaboração de um perfil profissional irá informar a própria construção de um futuro projeto formativo, junto aos servidores TAEs dos PPGs da UFSC.

Yániz e Villardón (2006, p. 18) consideram a definição das competências como um dos aspectos para a construção do perfil profissional e acrescentam que “um perfil profissional define a identidade profissional das pessoas que realizam uma determinada tarefa e explica as principais funções que esta profissão cumpre, bem como as tarefas mais comuns em que essas funções são incorporadas⁶⁶”. Ademais, segundo Yániz e Villardón (2006, p. 18), deve-se considerar que:

Qualquer trabalho profissional pode ser **descrito em termos de funções e tarefas**; cada área de intervenção requer uma série de conhecimentos, atitudes e habilidades **concretamente identificáveis (competências)** que os profissionais devem ter para realizar sua tarefa e; profissionais especializados e aqueles que realizam seu trabalho efetivamente são a melhor fonte para descrever e definir a sua ocupação⁶⁷ (YÁNIZ; VILLARDÓN, 2006, p. 18, grifos da autora).

⁶⁶ No original: Un perfil profesional define la identidad profesional de las personas que llevan a cabo una determinada labor y explica las funciones principales que dicha profesión cumple, así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones.

⁶⁷ No original: Cualquier trabajo profesional puede ser descrito en términos de funciones y tareas; toda área de intervención requiere una serie de conocimientos, actitudes y habilidades identificables de manera concreta (competencias), que los profesionales deben tener para realizar su tarea; los profesionales expertos y aquellos que realizan su trabajo de manera efectiva son la mejor fuente para describir y definir su ocupación.

Os segmentos negritados na citação acima se referem às competências de qualquer profissional no exercício de suas atribuições (perfil profissional), o que pode ser identificado a partir de uma análise das funções e tarefas⁶⁸ da profissão. A melhor fonte para a descrição dessas funções e tarefas é constituída de pesquisa junto a profissionais especialistas que exercem a sua função de forma efetiva e por meio da análise das necessidades sociais e de pesquisa de mercado, ou seja, quais competências são exigidas para a profissão (YÁNIZ; VILLARDÓN, 2006).

Yániz e Villardón (2006) afirmam que o mapeamento e a identificação do perfil profissional auxiliam na identificação da capacitação necessária para que o aluno(a) possa realizar as suas tarefas com êxito (cf. Figura 7). Ademais, a identificação desse perfil permite adequação à realidade profissional, definição de uma identidade profissional, possibilidade de abertura de novos campos de desenvolvimento e estudo do mercado de trabalho (YÁNIZ, VILLÁRDON, 2006). Os fatores que devem ser considerados para definir os objetivos de aprendizagem são:

necessidades sociais (geralmente vinculadas à economia local ou regional); padrões profissionais (às vezes não expressos formalmente; em outros casos, muito claramente definidos e divididos em partes componentes); necessidades e pontos de vista do setor; política institucional (ou política corporativa do setor privado); restrições institucionais (regulamentos ou legislação nacional, recursos de treinamento disponíveis etc.); considerações disciplinares (pesquisa existente e literatura, prática comum em outros cursos similares em seu país ou em outros) perfis de alunos / estagiários⁶⁹ (KELLY, 2005, p. 22).

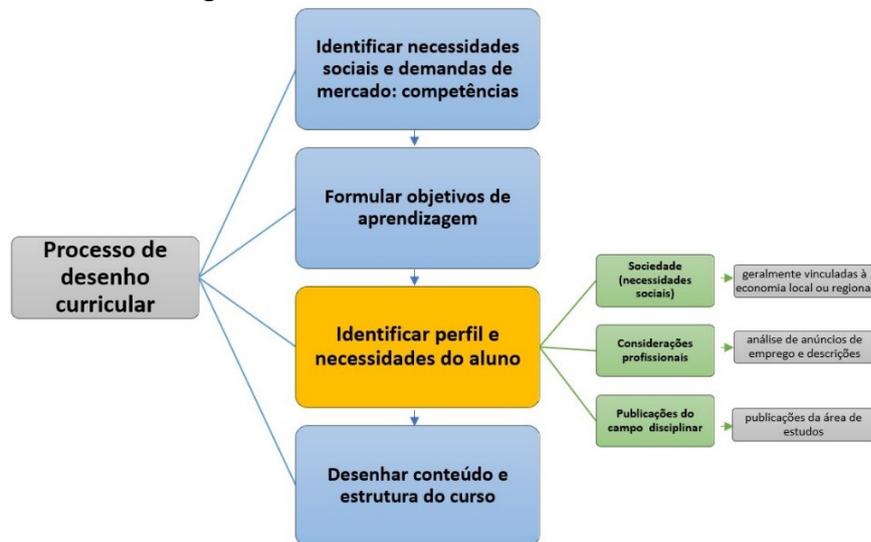
Dentre os fatores mencionados, Kelly (2005) salienta a existência de três aspectos centrais para o levantamento desse perfil: (i) a sociedade (o que se espera desse profissional em atuação), (ii) as considerações profissionais (quais as necessidades do mercado em que

⁶⁸ Função é o conjunto de responsabilidades a qual o colaborador foi designado no momento da contratação, o colaborador pode ter uma ou mais funções dentro do seu cargo. É baseada no conjunto de tarefas realizadas. Podemos afirmar que caracteriza a função de um cargo, o papel ou tipo de colaboração que o ocupante de um cargo exerce para a conscientização de uma atividade relativa a um órgão. As tarefas são tudo o que o colaborador faz no dia a dia do seu trabalho, para que possa cumprir suas responsabilidades. É o conjunto de atividades realizadas pelo funcionário (CÉSAR, 2020). Disponível em <<https://ibdec.net/geral/entenda-a-diferenca-entre-cargo-funcao-e-tarefa>>.

⁶⁹ No original: Social needs (often linked to the local or regional economy); professional standards (sometimes not expressed formally; in other cases, very clearly set out and broken down into component parts; industry's needs and views; institutional policy (or corporate policy in the private sector); institutional constraints (national regulations or legislation; available training resources, etc.); disciplinary considerations (existing research and literature; common practice on other similar courses in your country or others) student/trainee profiles.

esse profissional atuará) e, (iii) as publicações do campo disciplinar. Tanto Kelly (2005) como Yániz e Villardón (2006) concordam em um ponto comum: as demandas de mercado e a construção do perfil profissional são pontos de partida para o desenvolvimento das competências a serem requisitadas pela profissão (GYSEL, 2017) e para a identificação da capacitação necessária. Na Figura 6 é apresentado o processo do desenho curricular proposto por Kelly (2005).

Figura 6 - Processo do desenho curricular.



Fonte: Kelly (2005); tradução da autora.

A Figura 6 mostra que “o ponto de partida é a identificação das competências, quais sejam, do perfil profissional, assim como do contexto social e institucional no qual a formação acontece” (GYSEL, 2017, p. 124). O aspecto ‘considerações profissionais’ é apresentado de forma mais detalhada aqui nesta subseção, já que esse diz respeito à descrição das atribuições de um profissional. Kelly (2005) ilustra a descrição das atribuições do profissional com um exemplo do mercado em relação ao tradutor: ela cita os pré-requisitos exigidos para uma agência internacional de serviços de idiomas contratar um tradutor:

Capacidade de compreender questões variadas e muitas vezes complexas, reagir rapidamente a mudanças de circunstâncias, gerenciar informações e se comunicar efetivamente; uma tendência a mostrar iniciativa e imaginação, e a manter um alto grau de curiosidade e motivação intelectual; capacidade de trabalhar de forma consistente e sob pressão, de forma independente e como parte de uma equipe, e de se encaixar em um ambiente de trabalho multicultural; capacidade de operar sob

regras administrativas do tipo aplicável a uma grande organização de serviço público⁷⁰ (KELLY, 2005, p. 26).

Segundo Kelly (2005), esses requisitos básicos se encaixam nas exigências da maioria das agências de tradução para a contratação de um profissional tradutor. Essa autora traz outro exemplo em que são exigidas competências específicas, as quais são formuladas a partir dos conhecimentos e habilidades específicas das práticas profissionais mais comuns: habilidades em idiomas; habilidades temáticas (tais como economia, assuntos financeiros, assuntos jurídicos, campo técnico ou científico); habilidades de tradução. Nesse sentido, Kelly (2005, p. 28) identifica, em relação aos objetivos de aprendizagem, e com base na revisão do campo disciplinar e das atribuições da profissão, as principais áreas de competência para a formação de tradutores no contexto de uma instituição de ensino superior:

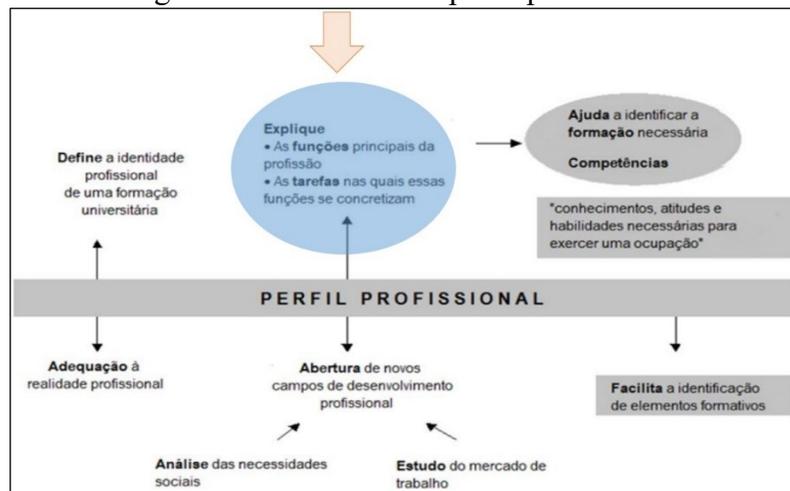
competência comunicativa e textual em pelo menos duas línguas e culturas; competência cultural e intercultural, competência de área temática, competência profissional e instrumental, competência atitudinal (ou psicofisiológica), competência interpessoal, competência estratégica⁷¹.

A Figura 7 abaixo mostra um ponto de consonância entre Yániz e Villárdon (2006) e Kelly (2005) no que concerne aos aspectos que envolvem o perfil profissional. Cumpre informar que foi realizada uma adaptação da imagem, destacando em azul, as funções e tarefas, que são os elementos que serão trabalhados nesta pesquisa (ou seja, os aspectos profissionais).

⁷⁰ No original: An ability to grasp varied and often complex issues, to react swiftly to changing circumstances, to manage information and to communicate effectively; *an inclination to show initiative and imagination, and to maintain a high degree of intellectual curiosity and motivation; *a capacity to work consistently and under pressure, both independently and as part of a team, and to fit into a multicultural working environment; an ability to operate under administrative rules of the type applicable to a large public-service organisation.

⁷¹ No original: communicative and textual competence in at least two languages and cultures; cultural and intercultural competence; subject area competence; professional and instrumental competence; attitudinal (or psycho-physiological) competence; interpersonal competence; strategic competence.

Figura 7 - O conceito de perfil profissional.



Fonte: adaptado de Yániz e Villárdon (2006); Tradução de Gysel (2017).

Trazendo as Figuras 6 e 7 para o contexto da presente pesquisa, localiza-se o perfil profissional, enquanto identificação das funções e tarefas de uma determinada profissão, no cenário das funções principais para a atuação dos servidores TAEs lotados nas secretarias de PPGs. Essas funções podem servir como indicadores (sendo traduzidos em competências) (GYSEL, 2017) e, posteriormente, poderão alimentar a elaboração de propostas didáticas (na forma de cursos de capacitação, por exemplo) para a formação de servidores técnico-administrativos.

Cabe esclarecer que, apesar do objetivo deste estudo não considerar a elaboração de uma proposta de capacitação para os participantes da pesquisa, essa definição de perfil profissional pode ser igualmente utilizada para alcançar o objetivo principal deste trabalho, uma vez que a identificação de competências profissionais “auxiliam na resposta do que os alunos devem aprender, o que os professores devem ensinar e como saberemos que alcançamos isso”⁷²(YÁNIZ; VILLARDÓN, 2006, p. 40). Fazendo uma analogia dessa afirmação ao contexto deste estudo, a identificação das necessidades formativas (traduzidas em competências) irá auxiliar na resposta sobre o que os servidores TAEs precisam aprender e como a instituição pode ensiná-los para atenderam a demandas de tradução no contexto das secretarias de PPGs internacionalizados.

⁷² No original: Nos ayudan a responder qué deben aprender los estudiantes, qué deben enseñar los profesores y cómo sabremos que lo hemos logrado.

Tendo esclarecido o conceito de perfil profissional, o qual se relaciona diretamente com competências, cumpre, neste momento, esclarecer o conceito de ‘necessidades formativas’.

Segundo Yániz e Villardón (2006, p. 71) "a intenção de se adaptar às exigências sociais e profissionais exige a aprendizagem de procedimentos e o desenvolvimento de competências que respondam às suas necessidades"⁷³. Sendo assim, entende-se ‘necessidade’ como a distância entre uma situação real e uma situação ideal (IMBERNÓN; BENEDITO; FÉLEZ, 2001). Valendo-se do mesmo sentido, as ‘necessidades formativas’ também consideram a distância de uma situação real (neste caso, o diagnóstico dos servidores TAES) e uma situação ideal (formação específica que atenda a situação real). Lang (1987, p. 38-39 apud LIMA, 2015, p. 344) considera que a análise das necessidades é explicada como:

precondição necessária a todo plano de formação e entendida como envolvendo práticas e escolhas heterogêneas. De modo muito formal, a análise das necessidades se inscreve no seguinte esquema de conjunto, lógico e cronológico: parte de uma expressão das necessidades [...]; ela é interpretada em uma definição das necessidades (análise das necessidades em sentido estrito), que é reelaborada em termos de necessidades de formação: estas são organizadas, ‘operacionalizadas’ em termos de plano de formação.

Nesse sentido, nesta pesquisa, consideram-se como ‘necessidades formativas’, as competências necessárias para a adaptação das exigências sociais e profissionais que emergem do diagnóstico com base no perfil profissional.

Para a construção do perfil profissional serão analisados os documentos legais que informam as atribuições de servidores TAEs que atuam nas secretarias dos PPGs, bem como a descrição das competências de acordo com o seu cargo assumido na instituição. Essas informações serão apresentadas e discutidas na subseção 4.3.

Tendo apresentado o conceito de perfil profissional, cumpre agora explicar o contexto teórico-metodológico no qual esta pesquisa é desenvolvida: a pesquisa-ação.

2.4 A PESQUISA-AÇÃO

A escolha do método de pesquisa-ação deve, inicialmente, levar em conta a sua história e sua fundamentação teórica. A pesquisa-ação, como uma abordagem qualitativa de

⁷³ No original: La intención de adaptarse a las demandas sociales y profesionales exige aprender procedimiento y desarrollar habilidades que respondan a sus necesidades.

pesquisa, tem sido objeto de estudo de vários teóricos. Neste trabalho, a base conceitual utilizada apoia-se nos fundamentos trazidos pelos pesquisadores Tripp (2005), Filippo (2011) e Thiollent (2011).

Nas subseções a seguir serão apresentados os seguintes tópicos: um breve histórico da pesquisa-ação e sua definição; a pesquisa-ação no meio organizacional e os ciclos da pesquisa-ação.

2.4.1 Breve histórico e definição de pesquisa-ação

A pesquisa-ação tem origem na psicologia social e se constitui como uma forma de investigar uma ação, com a tentativa de realizar uma melhora da prática (FILIPPO, 2011). Thiollent (2011, p. 32) explica que “se trata de um método ou uma estratégia de pesquisa, agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa-social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação”.

Não se sabe ao certo quando se iniciaram os primeiros trabalhos desse tipo de pesquisa, já que as pessoas sempre investigaram a própria prática para melhorá-la (TRIPP, 2005). Entretanto, sabe-se que um dos pioneiros da introdução da pesquisa-ação como uma estratégia de pesquisa é Kurt Lewin (FREITAS *et al.*, 2010). Na década de 1940, Lewin alegava que “a pesquisa em ciências humanas e sociais deveria ser voltada tanto para o estudo de leis gerais, quanto para o diagnóstico de situações particulares, integrando o abstrato e o concreto” (Ibid., p. 429).

No Brasil, ao longo da última década, notou-se a prática da pesquisa-ação em maior escala, tanto em projetos de pesquisa (dissertações e teses) e extensão, quanto em áreas sociais e técnicas cada vez mais diversificadas (THIOLLENT; COLETTE, 2020, p. 47). A pesquisa-ação “deixou de ser vista como prática apenas militante e passou a ser concebida e aplicada em contextos mais profissionais e institucionais” (THIOLLENT; COLETTE, 2020, p. 48).

A denominação pesquisa-ação foi considerada “um termo geral para quatro tipos de processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental” (THIOLLENT, 2011, p. 445). Existem diversas definições do conceito de pesquisa-ação que, embora diferentes, convergem para um ponto comum, ao mencionar uma ação e a melhora de uma prática. Dentre essas definições, salientam-se

aquelas atribuídas a Tripp (2005), Filippo (2011) e Thiollent (2011), por apresentarem uma formulação clara, didática e abrangente. No Quadro 10 apresentam-se as definições de pesquisa-ação propostas por esses autores.

Quadro 10 - Definições de Pesquisa-ação.

AUTOR	DEFINIÇÃO
Tripp (2005, p. 446)	A pesquisa-ação é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.
Filippo (2011, p. 449)	A pesquisa-ação é um método de pesquisa em que se busca ampliar o conhecimento científico a partir de ações para solucionar um problema que ocorre numa organização, comunidade ou grupo .
Thiollent (2011, p. 20)	Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ⁷⁴ ou participativo ⁷⁵ .

Fonte: elaborado pela autora; grifos da autora.

Observe-se que os termos salientados em negrito no Quadro 10 delineiam a evolução do conceito de pesquisa-ação. Tripp (2005) traz uma concepção mais genérica de pesquisa-ação como qualquer processo (ciclo) que promova melhorias em qualquer prática, oscilando entre **agir no campo** e **investigar**. Filippo (2011) apresenta uma proposta mais específica ao definir a pesquisa-ação como **método de pesquisa** que busca ampliar o conhecimento científico a partir de ações já caracterizadas em organizações, comunidades ou grupos. Por último, Thiollent (2011) menciona **pesquisa social**, de base **empírica**, para a resolução de um problema que ele já explicita como **coletivo**, da qual participam **pesquisadores e envolvidos** na situação.

Tendo em vista a discussão do Quadro 10 e considerando o contexto no qual a presente pesquisa é desenvolvida, adota-se a definição de Thiollent (2011) como base conceitual para a investigação aqui realizada, pelos seguintes motivos: (i) trata-se de uma pesquisa social e de base empírica, que busca solucionar um problema coletivo dos PPGs da UFSC; (ii) da pesquisa participam a pesquisadora, por fazer parte enquanto servidor TAE da UFSC, bem como os demais TAEs que atuam como secretários dos PPGs; e (iii) todos esses atores estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. O duplo objetivo de pesquisa e

⁷⁴ Tripp (2005, p. 454) considera cooperação como “quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre ‘pertence’ ao pesquisador (o ‘dono’ do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo”.

⁷⁵ Segundo Thiollent (2011, p. 21), “nesse caso, a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado”.

ação evidencia o envolvimento do pesquisador, que participa deliberadamente na busca de uma solução, interfere com ações e não se coloca como um observador neutro, integrando-se à equipe da organização onde a pesquisa está sendo realizada (FILIPPO, 2011). É chamado de *insider* o pesquisador que trabalha na organização onde é realizada a pesquisa e, portanto, vivencia e conhece o problema que dá origem à pesquisa⁷⁶ (FILIPPO, 2011).

A pesquisa-ação possui características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica, uma vez que exige ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa. Esse tipo de investigação também possui outras características, tais como ser inovadora, contínua, intervencionista, documentada, colaborativa e deliberada (TRIPP, 2005). A iteratividade também é uma de suas particularidades, por isso a pesquisa é conduzida num processo cíclico: “diagnosticar um problema, agir e refletir criticamente sobre as ações” (FILIPPO, 2011, p. 451).

A pesquisa-ação pode ser desenvolvida em diferentes campos de aplicação, tais como ensino, mudança organizacional, política, tecnologia, agricultura, desenvolvimento comunitário, entre outros (TRIPP, 2005). Neste trabalho, a pesquisa-ação será desenvolvida no ambiente organizacional⁷⁷, o que é detalhado na próxima subseção.

2.4.2 A pesquisa-ação no ambiente organizacional

A partir dos anos 60 a pesquisa-ação começa a fazer parte das organizações como instrumento de transformação dentro da problemática sociotécnica. São analisadas inter-relações dos aspectos sociais, tais como hierarquia, formação profissional, qualidade de vida, entre outros (THIOLLENT, 2011).

De uma forma sucinta, mas precisa, Filippo (2011) define a ‘pesquisa-ação em organizações’ como um método de pesquisa em que se busca avançar na teoria (conhecimento científico) a partir de ações práticas, tendo como objetivo resolver um problema específico no contexto de uma determinada organização. Thiollent (2011), complementa o pensamento de Filippo (2011) ao afirmar que esse tipo de pesquisa em organizações consiste em estabelecer

⁷⁶ Esclarece-se que, quando o pesquisador é uma pessoa externa à organização, ele é considerado um *outsider* (FILIPPO, 2011), o que não é o caso da pesquisa relatada nesta dissertação.

⁷⁷ O termo “organização” remete a um grupo de profissionais numa instituição, como numa empresa ou escola; enquanto o termo “comunidade” é usado para grupos sociais, como moradores de um bairro ou pré-adolescentes.

uma forma de cooperação entre técnicos, usuários e pesquisadores, com o intuito de resolverem em conjunto de problemas de ordem organizativa e tecnológica. Nesse processo, todos colaboram na definição do problema e na busca pela solução, ao mesmo tempo que colaboram para o aprofundamento do conhecimento científico disponível (THIOLLENT, 2011). Como resultado, a pesquisa-ação em ambientes organizacionais “suscita e facilita as mudanças da organização ao mesmo tempo que permite formular e difundir a experiência adquirida no decorrer dessas mudanças” (THIOLLENT, 2011, p. 97).

Os pesquisadores que se debruçam sobre a pesquisa-ação concordam que uma de suas características é a existência de um ciclo, roteiro e/ou etapas sistemáticas de intervenção. As diferentes propostas variam em termos da descrição (níveis diferentes de detalhamento) das etapas e da terminologia utilizada para caracterizá-las. Essa problemática será apresentada na subseção a seguir.

2.4.3 Ciclos da pesquisa-ação

Para contextualizar as contribuições dos diferentes pesquisadores no que tange à definição e à configuração (conjunto de parâmetros) da pesquisa-ação, apresenta-se a seguir um cotejo das propostas de Tripp (2005), Filippo (2011) e Thiollent (2011). Cumpre esclarecer, inicialmente e para evitar confusões terminológicas, que Tripp (2005) e Filippo (2011) se referem ao ‘ciclo da pesquisa-ação’, divergindo, entretanto, na denominação das partes desse ciclo: Filippo menciona ‘etapas’ do ciclo e Tripp menciona ‘fases’ do ciclo. Já Thiollent (2011) descreve a pesquisa-ação em termos de ‘roteiro’ ao invés de ciclo e se refere a uma ‘lista de temas’, ao invés de etapas ou fases.

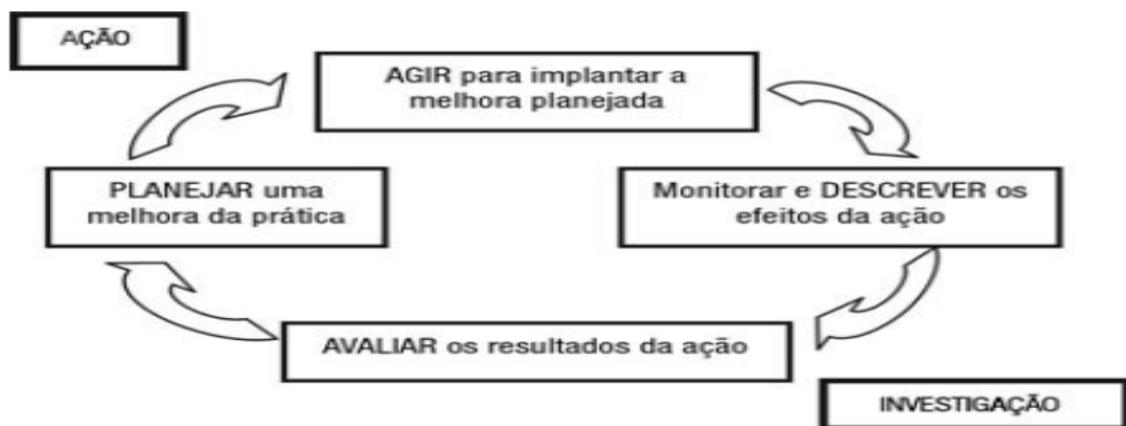
O processo da pesquisa-ação é tipicamente realizado em ciclos que se repetem sucessivamente com o intuito de refinar o ciclo anterior (FILIPPO, 2011; TRIPP, 2005). Os ciclos são divididos em etapas que, originalmente dividiam-se em duas: refletir (etapa de diagnóstico) e agir sobre o problema (FILIPPO, 2011). Na literatura encontram-se diferentes formas de se apresentar as etapas de um ciclo. Tripp (2005) divide o ciclo da pesquisa-ação em fases, que podem ser representadas pelo ciclo básico da investigação-ação: agir, descrever, avaliar, planejar. No decorrer do processo ocorre o aprendizado tanto a respeito da prática quando da própria investigação (TRIPP, 2005).

Tripp (2005, p. 446) explica que “a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu

monitoramento e a avaliação de sua eficácia”. Para se referir ao ciclo básico de pesquisa ação Tripp (2005) utiliza a terminologia ‘investigação-ação’.

A fim de elucidar as fases da investigação-ação, Tripp (2005, p. 446) faz uma analogia com um ciclo aplicado a um tratamento médico: “primeiro é realizado o monitoramento dos sintomas do paciente e diagnóstico da doença (fase Planejar), em seguida se prescreve o remédio e realiza o tratamento (Fase Agir) e por fim é realizado o monitoramento e avaliação dos resultados no paciente (fase Monitorar e Avaliar)”. A Figura 8 ilustra as 4 fases do ciclo básico da investigação-ação.

Figura 8 - As quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Cumprir mencionar que o ciclo básico da pesquisa-ação pode ser aplicado em diferentes contextos, que exigirão diferentes ações em cada fase e podem iniciar em momentos distintos (TRIPP, 2005). Tripp (2005, p. 446) reforça que “há muitos modos diferentes de utilizar o ciclo e executar cada uma das suas quatro atividades”.

A seguir são listadas características da pesquisa-ação como uma forma de investigação-ação (TRIPP, 2005): (i) processo corrente; (ii) natureza iterativa; (iii) o ciclo de investigação-ação é usado em cada fase. Tripp (2005, p. 454) exemplifica: “ao planejar, planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo”; levando-se em conta as características mencionadas, o que é alcançado em cada ciclo irá servir como ponto de partida para uma melhora no ciclo seguinte (TRIPP, 2005).

Para facilitar as fases descritas na Figura 8, Tripp (2005) ainda sugere um esquema de relatório que pode ser adotado em dissertações. O Quadro 11 apresenta esse esquema e a sua localização na fase específica do ciclo básico de investigação-ação.

Quadro 11 - Esquema de um típico relatório de pesquisa-ação.

Localização na fase do ciclo básico de investigação-ação	Detalhamento do esquema	Explicação
PLANEJAR uma melhora na prática	1. Introdução	Intenções do pesquisador e benefícios previstos.
PLANEJAR uma melhora na prática	2. Reconhecimento	Investigação de trabalho de campo e revisão da literatura; Análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, das práticas atuais, dos participantes e envolvidos. Divide-se em: 2.1 Análise da situação; 2.2 Análise dos participantes; 2.3 Análise das práticas profissionais atuais; e 2.4 Análise da intencionalidade e do foco temático.
AGIR para implementar uma melhora na prática e TODAS as outras fases	3. Execução de cada ciclo	Divide-se em: 3.1 Planejamento: da preocupação temática (ou ciclo anterior) ao primeiro passo de ação; 3.2 Implementação: relato discursivo sobre quem fez o quê, quando, onde, como e por quê; 3.3 Relatório da pesquisa sobre os resultados da melhora planejada; 3.4 Avaliação: 3.4a da mudança na prática: o que funcionou ou não funcionou e por que e, 3.4b da pesquisa: em que medida foi útil e adequada.
Monitorar e DESCRIVER os efeitos da ação e AVALIAR os resultados da ação	4. Conclusão	Divide-se em: 4.1 Sumário de quais foram as melhorias práticas alcançadas, suas implicações e recomendações para a prática profissional do próprio pesquisador e de outros; e 4.2 Sumário do que foi aprendido a respeito do processo de pesquisa-ação, suas implicações e recomendações para fazer o mesmo tipo de trabalho no futuro.

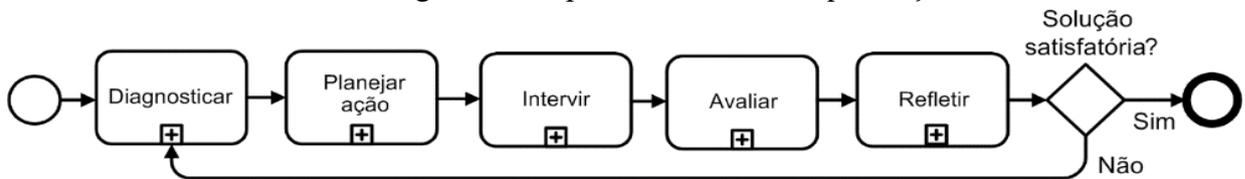
Fonte: adaptado de TRIPP (2005).

Como mostra o Quadro 11, na introdução é necessário que o pesquisador informe quais são as intenções de sua pesquisa. Em seguida, o reconhecimento traz “uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos” (TRIPP, 2005, p. 453). O reconhecimento está dividido em: (i)

análise da situação; (ii) análise dos participantes; (iii) análise das práticas profissionais atuais e; (iv) análise da intencionalidade e do foco atual desta pesquisa. Os itens 1 e 2 se encontram na fase **Planejar** uma melhora na prática, pois para que seja possível realizar esse planejamento é necessário primeiro reconhecer a situação e diagnosticar o problema. O item 3. Execução de cada ciclo descreve de forma detalhada a execução de todas as fases propostas no ciclo da investigação-ação. Esse item subdivide-se em: planejamento, implementação (isto é, a fase **Agir**), relatório de pesquisa e avaliação. Tripp (2005, p. 453) justifica o motivo pelo qual usou a nomenclatura ‘implementação’ ao invés de ‘ação’: “o planejamento, o monitoramento e a avaliação são, todos eles, formas diferentes de ação, de modo que a implementação é mais adequada para o que é chamado muitas vezes de fase de ação”. Na conclusão é realizada uma avaliação das melhorias e dos aprendizados, bem como recomendações futuras, por isso equivale às fases **Monitorar e Descrever os efeitos da ação e Avaliar os resultados da ação**.

Filippo (2011) apresenta os ciclos da pesquisa-ação de forma um pouco diferente de Tripp (2005). Ele divide o ciclo em 5 etapas bem definidas: diagnosticar, planejar a ação, intervir, avaliar e refletir. A Figura 9 apresenta o ciclo definido por Filippo (2011).

Figura 9 - Etapas do Ciclo de Pesquisa-ação.



Fonte: Filippo (2011, p. 453).

O Quadro 12 abaixo apresenta um detalhamento das etapas do ciclo de pesquisa-ação no ambiente organizacional, segundo Filippo (2011).

Quadro 12 - Ciclo de pesquisa-ação: definição e etapas.

Etapa	Explicação	Como realizar
Diagnosticar	Identificação e análise dos problemas que motivam a organização a realizar ações para melhorar algum aspecto de seu funcionamento. O diagnóstico a ser feito não é simplificado, envolve uma visão abrangente de todo o contexto e problema.	Pesquisadores, gerentes e profissionais da empresa fazem o diagnóstico da situação problema de forma colaborativa.

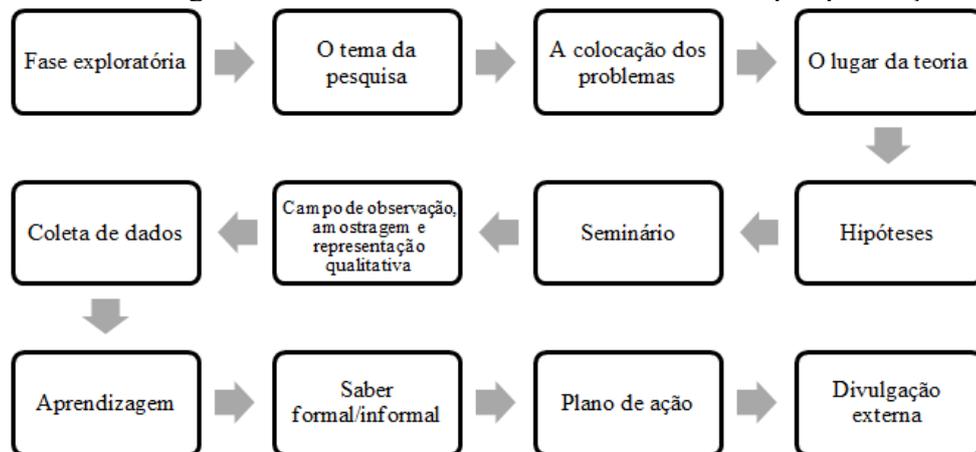
Etapa	Explicação	Como realizar
Planejar a ação	Planejamento das intervenções que serão realizadas para solucionar ou reduzir os problemas identificados. Nesta etapa devem ser planejados quais dados serão coletados antes, durante e depois da ação, quem são os responsáveis pela coleta e como será feita a análise dos dados.	Pesquisadores alinham-se aos objetivos estabelecidos, utilizam conhecimentos teóricos da área estudada e trocam ideias com os sujeitos da pesquisa.
Intervir	Execução das ações que causam modificações na organização, conforme planejado na etapa anterior.	Diversas formas, dependendo do contexto organizacional.
Avaliar	Avaliação dos resultados pelos pesquisadores e demais pessoas envolvidas, diante dos objetivos, buscando identificar os efeitos decorrentes das ações e até que ponto os problemas foram resolvidos.	Pesquisadores e demais atores respondem perguntas, tais como: houve melhorias de uma situação, em relação ao ciclo anterior? Como se deram essas melhorias?
Refletir	Reflexão sobre as atividades e os resultados obtidos na pesquisa-ação até aquele momento: etapa em que se define se um novo ciclo deve ser iniciado. É nesta etapa, também denominada “especificar aprendizagem”, que o conhecimento adquirido é explicitado e divulgado na organização.	Pesquisadores e demais atores refletem sobre as atividades e resultados obtidos até aquele momento.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Filippo (2011).

Diferentemente de Tripp (2005) e Filippo (2011), Thiollent (2011) não apresenta a pesquisa-ação em termos de ciclo, mas prefere apresentar o que chama de ‘roteiro’; esse pesquisador não utiliza ‘etapas’ ou ‘fases’ para a organização da pesquisa-ação, mas sim uma ‘lista de temas’ (ou tarefas), trazendo elementos práticos da concepção e da organização de uma pesquisa social baseada na pesquisa-ação; Thiollent (2011, p. 56) justifica a sua decisão de não usar ‘fases’ da seguinte maneira: “em geral, quando os planejadores de pesquisa elaboram *a priori* uma divisão em fases, eles sempre têm de infringir a ordem em função dos problemas imprevistos que aparecem em seguida”.

Na Figura 10 são apresentados os temas sugeridos para compor o roteiro da pesquisa-ação.

Figura 10 - Lista de temas/tarefas do roteiro de pesquisa-ação.



Fonte: elaborado pela autora a partir de Thiollent (2011).

O primeiro tema/tarefa, denominado ‘fase exploratória’, consiste em fazer um “primeiro levantamento ou diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56). Após os levantamentos de todas as informações iniciais, os pesquisadores e participantes estabelecem os principais objetivos da pesquisa. No ‘tema da pesquisa’ são designados os problemas práticos da pesquisa, de forma simples e direta. No próximo tema, ‘colocação dos problemas’, são apresentados os principais problemas que desencadearam a pesquisa (fazendo com que o tema escolhido adquira sentido), de acordo com o marco teórico-conceitual. No tema, ‘lugar da teoria’, o quadro teórico a ser utilizado é definido para ancorar a problemática da pesquisa, tendo a função de gerar ideias ou diretrizes de orientação. No tema ‘hipótese’ o pesquisador formula a sua hipótese, que é uma suposição de possíveis soluções em relação ao problema exposto. A partir de sua formulação, “o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza determinados segmentos do campo de observação, seleciona os dados etc.” (THIOLLENT, 2011, p. 65). O próximo tema, ‘seminário’, corresponde à constituição dos grupos que irão conduzir a investigação. De acordo com Thiollent (2011, p. 67) “o seu principal papel é examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação”. O tema ‘campo de observação, amostragem e representação qualitativa’ resume-se em delimitar o campo de observação (que pode englobar uma comunidade geograficamente concentrada, espalhada e/ou ainda pode estar relacionada a um quadro de atuação, como no caso de uma universidade, por exemplo); e, nos casos em que o campo delimitado é muito grande, é utilizada a ‘amostragem e representatividade’. O tema ‘coleta de dados’ consiste na definição das técnicas utilizadas (entrevistas, questionários, técnicas documentais, técnicas antropológicas). Independente da

técnica adotada, a coleta de dados busca informações necessárias para o andamento da pesquisa. O próximo tema, denominado ‘aprendizagem’, consiste em ações da investigação da pesquisa envolvendo a “produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes” (THIOLLENT, 2011, p. 76). Na sequência, no tema ‘saber formal e informal’, são considerados os conhecimentos dos especialistas/técnicos (saber formal) e a experiência dos participantes (saber informal) na busca de soluções aos problemas colocados. O tema ‘plano de ação’ corresponde à ação concreta (de teor educativo, técnico, político, comunicativo etc.) para a resolução do problema apontado. Por fim, o último tema do roteiro é a ‘divulgação externa’, que pode ser realizada de forma interna, por meio de retorno da informação aos grupos implicados e, de forma externa, por meio de conferências, congressos, artigos, dissertações, teses etc.

Com o intuito de comparar as semelhanças e diferenças, o Quadro 13, mostra a localização das etapas, fases ou temas de cada autor.

Quadro 13 - Quadro comparativo das fases/etapas/temas da pesquisa-ação.

Tripp (2005) - Fases	Filippo (2011) - Etapas	Thiollent (2011) - Temas
Planejar uma melhora na prática (Introdução e Reconhecimento)	Diagnosticar	Fase exploratória; tema da pesquisa; a colocação dos problemas; o lugar da teoria; Hipóteses
Planejar uma melhora na prática	Planejar a ação	Seminário; campo de observação, amostragem e representação qualitativa; coleta de dados; aprendizagem; saber formal e informal
AGIR para implantar a melhora planejada	Intervir	Plano de ação
Monitorar e DESCREVER os efeitos da ação	Avaliar	-
AVALIAR os resultados da ação	Refletir	Divulgação externa

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do quadro comparativo acima é possível notar diferenças e similaridades existentes entre os modelos de pesquisa-ação propostos. A organização do processo em um passo a passo quase didático parece ser o ponto de similaridade entre o roteiro proposto por Thiollent (2011) e os ciclos de Pesquisa-ação propostos por Tripp (2005) e Filippo (2011).

Em relação ao comparativo da localização das fases/etapas/temas de cada modelo, é possível identificar: (i) a fase ‘Planejar uma melhora na prática’ de Tripp (2005) considera

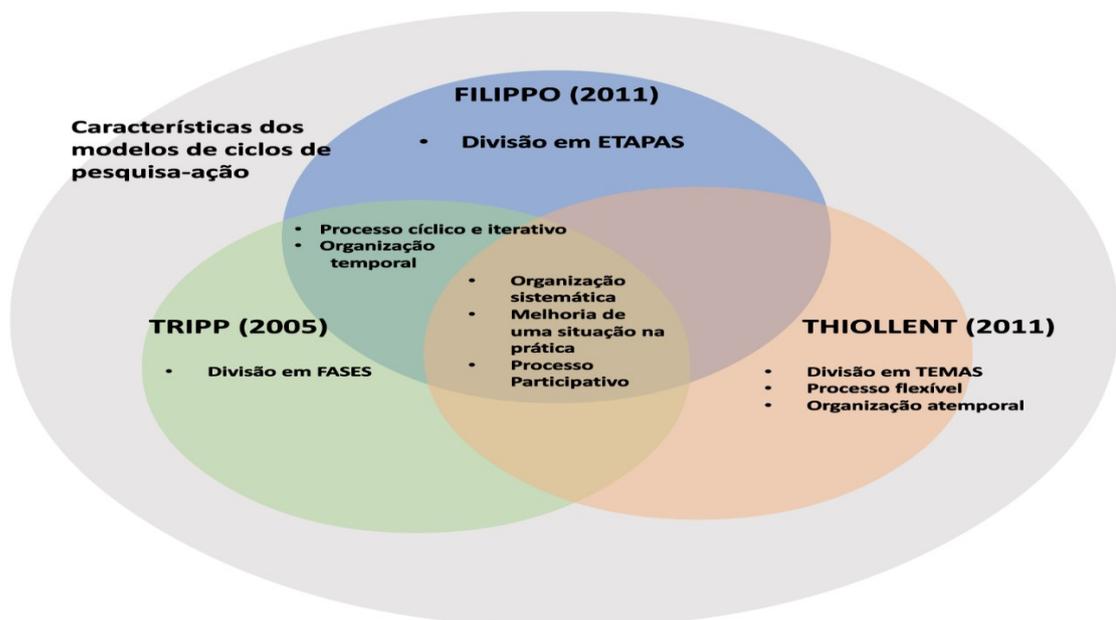
que é necessário realizar um reconhecimento da situação para em seguida realizar o ‘planejamento concreto’ de sua melhora. Considerando essa descrição, essa fase se identifica com a primeira e a segunda etapa do ciclo de Filippo, ‘Diagnosticar e Planejar a ação’ (Quadro 12) respectivamente. Os temas sugeridos por Thiollent (2011) que equivalem a esse período poderiam ser ‘fase exploratória’, ‘tema da pesquisa’, a ‘colocação dos problemas’, ‘o lugar da teoria’ e ‘hipóteses’; (ii) a etapa de Filippo ‘Planejar a ação’ também corresponde à fase de ‘Planejar uma melhora na prática’ de Tripp e aos temas ‘seminário’, ‘campo de observação, amostragem e representação qualitativa’, ‘coleta de dados’, ‘aprendizagem’ e ‘saber formal e informal’ de Thiollent; (iii) a fase ‘Agir para implantar a melhora planejada’ corresponde à etapa ‘Intervir’ de Filippo e ao tema ‘Plano de ação’ de Thiollent; (iv) a fase ‘Monitorar e Descrever os efeitos da ação’ condiz com a etapa ‘Avaliar’ de Filippo. Não foi identificado tema equivalente para essa fase/etapa no modelo proposto por Thiollent e; por fim, (v) a fase ‘Avaliar os resultados da ação’ de Tripp representa a etapa ‘Refletir’ de Filippo. É nesse momento do processo que ocorre a reflexão sobre o que foi aprendido, a análise de implicações futuras (se um novo ciclo deve ser iniciado) e a divulgação externa dos conhecimentos produzidos. Por conta desse último mencionado, o tema ‘divulgação externa’ de Thiollent se encaixa parcialmente na última fase de Tripp ou etapa de Filippo.

Resumidamente, por meio desse comparativo é possível notar que: (i) o ciclo proposto por Filippo (2011) tem como ponto positivo as etapas sistematizadas e com uma ordem cronológica clara a ser seguida (Quadro 12), trazendo uma descrição nítida de cada etapa e de como agir em cada situação; (ii) o ciclo de investigação-ação sugerido por Tripp (2005), por ele chamado de ‘básico’, é dividido em 4 fases (Planejar, Agir, Descrever e Avaliar); nesse ciclo, verifica-se que a fase de ‘Planejar’ engloba mais ações (talvez, devido ao ‘ciclo’ estar dividido em menos fases que o modelo de Filippo), como diagnosticar a situação e então realizar o planejamento da ação. O ponto positivo do seu ciclo é que o autor apresenta um esquema descritivo que norteia cada fase, como mostra o Quadro 11; por fim, (iii) o modelo sugerido por Thiollent (2011) é dividido em uma lista de temas e não fases ou etapas, os quais não são ordenados em uma sequência temporal (podendo haver um vaivém entre eles), dificultando assim uma comparação com as fases de Tripp ou etapas de Filippo. Como ponto positivo, há um detalhamento maior em alguns momentos do processo, incluindo temas não mencionadas pelos outros autores, tais como detalhamento sobre a forma de coletar os dados e a definição do tema da pesquisa e das hipóteses; por outro lado, não foi possível

identificar temas que pudessem equivaler às fases/etapas ‘Monitorar e Descrever os efeitos da ação’ e ‘Avaliar os resultados da ação’ de Tripp (2005) ou ‘Avaliar’ e ‘Refletir’ de Filippo (2011), deixando a impressão de um roteiro incompleto se comparado aos modelos de Tripp e Filippo. Por último, a partir da perspectiva do conceito de ciclo, que são “fatos ou ações de caráter periódico que partem de um ponto inicial e terminam com a recorrência deste”⁷⁸, seu roteiro não destaca a iteratividade como ponto fundamental no processo (o que não deixa totalmente clara a intenção de o processo se tornar um ciclo).

Na Figura 11, as características dos modelos de ciclos propostos por Tripp (2005), Filippo (2011) e Thiollent (2011) são avaliadas visualmente em cotejo, em busca de suas semelhanças/diferenças.

Figura 11 - Cotejo entre as características dos modelos dos ciclos de pesquisa-ação.



Fonte: elaborado pela autora.

As características dos modelos apresentados na Figura 11 convergem nos seguintes aspectos: sugerem uma organização sistemática e norteadora de processo de pesquisa-ação, o caráter participativo do processo (pesquisadores e técnicos estão envolvidos no processo) e o objetivo comum de melhoria de uma situação na prática. Os pontos divergentes são

⁷⁸ Dicionário Houaiss, disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#1>

encontrados: na divisão em fases (Tripp), etapas (Filippo) e temas (Thiollent); na flexibilidade do processo e na organização atemporal (Thiollent);

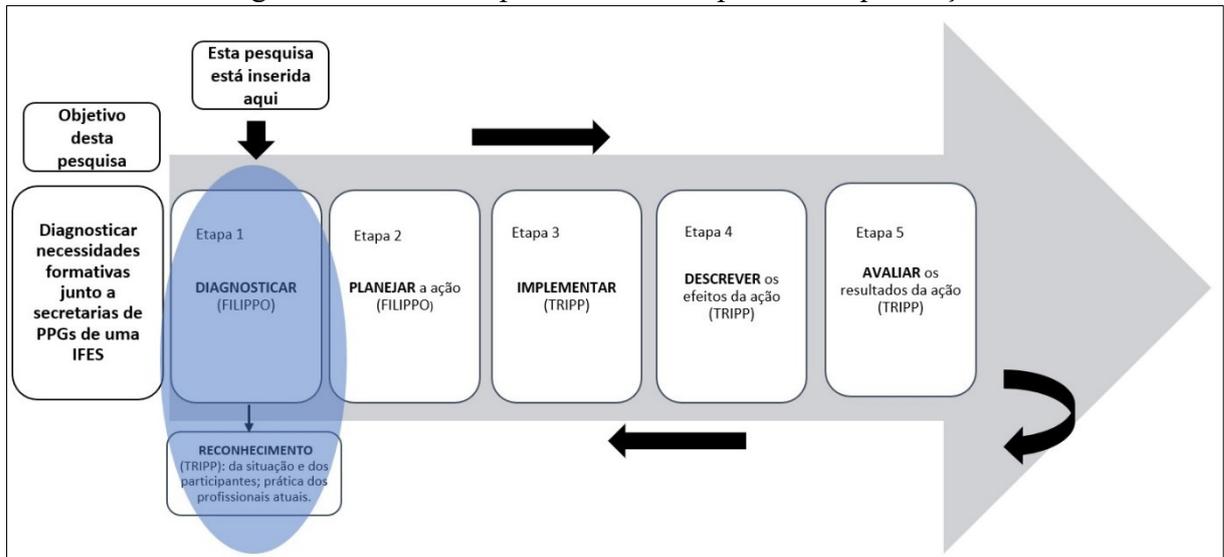
Devido às diferentes características de cada modelo, este trabalho irá sugerir um modelo de ciclo de pesquisa-ação específico para esta pesquisa (modelo operacional ou de trabalho), a partir dos modelos discutidos, o qual incluirá diferentes aspectos dos diferentes autores apresentados.

Inicialmente, cumpre fazer um esclarecimento em relação à terminologia adotada: a fim de evitar confusão terminológica, para a divisão do passo a passo do processo será utilizado o termo ‘etapas’, uma vez que entendemos esse termo como ‘período que compõe um processo’⁷⁹, o que está em consonância com a configuração da pesquisa feita nesta dissertação.

Assim, o modelo operacional proposto aqui terá como Etapa 1 o ‘diagnóstico’ sugerido por Filippo (2011). Para auxiliar no diagnóstico, será incluído o item ‘Reconhecimento’ descrito no esquema de relatório de dissertação de Tripp (2005), o qual se desdobra em (i) análise da situação; (ii) análise dos participantes e (iii) análise das práticas profissionais atuais. Esses itens trazem elementos que devem auxiliar na etapa de diagnóstico da situação problema, que é o objetivo desta pesquisa. A Etapa 2 (retirada do modelo de Filippo) do processo indica o momento de ‘Planejar a ação’, quando, após o diagnóstico, são planejadas as ações que podem levar a melhora do problema identificado. A Etapa 3, ‘Implementar’ (TRIPP, 2005), indica o momento quando a ação proposta é implementada. Foi escolhido o verbo ‘implementar’ ao invés de ‘agir’. Tripp (2005) sugere essa troca de termos, pois a “a nomenclatura também constitui problema porque planejamento, monitoramento e avaliação são, todos eles, formas diferentes de ação, de modo que a implementação é mais adequada para o que é chamado muitas vezes de fase de ação” (p. 453). As Etapas 4 e 5, também do ciclo proposto por Tripp (2005), são: ‘Descrever os efeitos da ação’ e ‘Avaliar os resultados da ação’. A Figura 12 ilustra o modelo operacional sugerido para esta pesquisa.

⁷⁹ Definição com base no dicionário *online* Houaiss, disponível em: <
https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#3>

Figura 12 - Modelo operacional de etapas da Pesquisa-ação.



Fonte: elaborado pela autora.

Uma vez que esta pesquisa irá diagnosticar um problema que ocorre em secretarias de PPGs de uma IFES específica com o intuito de apresentar resultados estratégicos para a tomada de decisão desses programas e a melhoria de uma situação diagnosticada como sendo passível de intervenção positiva, usar o modelo proposto acima facilita a localização da ação em todo o ciclo da pesquisa-ação. Se um cotejo for feito com os Quadros 11 e 12 apresentados anteriormente, fica claro que a pesquisa vai se deter apenas na etapa 1 - Diagnosticar, circulada em azul na Figura 12 e detalhada em: 'reconhecimento' - análise da situação; análise dos participantes e análise das práticas profissionais atuais. No caso específico desta pesquisa, a etapa 1 consiste em diagnosticar a situação da secretaria dos PPGs da UFSC, identificando o perfil dos participantes bem como as demandas de tradução desse setor para então identificar as necessidades formativas relacionadas a demandas de tradução que possam ser desenvolvidas pelos servidores TAEs desses programas. As etapas seguintes, 'Planejar', 'Implementar', 'Descrever os efeitos da ação' e 'Avaliar os resultados da ação' não farão parte do escopo desta pesquisa, já que o resultado diagnóstico não será utilizado para a realização de intervenção neste momento.

A seguir, para a contextualização do método utilizado nesta pesquisa, são apresentadas as bases conceituais da Análise de Conteúdo.

2.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO: BASES CONCEITUAIS

Com o intuito de contextualizar o método utilizado nesta pesquisa para analisar qualitativamente as questões abertas do questionário, são apresentadas nesta subseção as bases conceituais da Análise de Conteúdo (AC). Segundo Bardin (2016), a AC constitui um exemplo clássico e conhecido de análise do tipo classificatório. A fundamentação teórica apoia-se em Franco (2005, 2012) e Bardin (2016). Essas bases conceituais tratam de pressupostos que dizem respeito à ‘sistematização’ de análises de ‘conteúdos’ de mensagens, sejam elas verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas ou diretamente provocadas (obtidas a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador), vinculadas às condições contextuais de seus produtores (FRANCO, 2012).

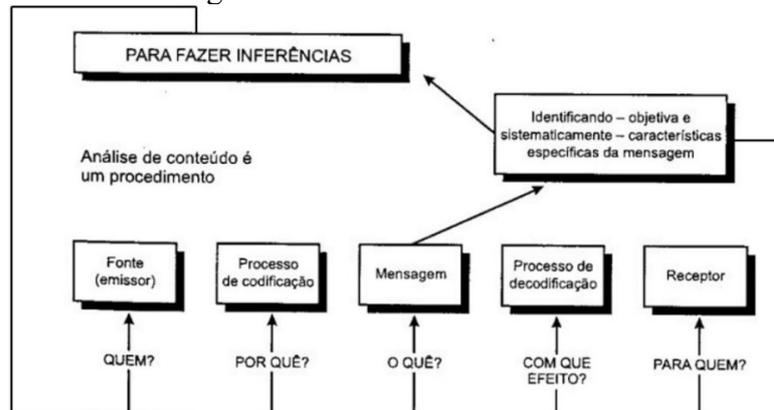
Em uma conceituação ampla, Bardin (2016, p. 48) define a AC como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por 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.

Em uma conceituação mais restrita, Franco (2012, p. 14) define a AC como “uma análise consistente e substantiva do conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções, a partir de indicadores figurativos”. As mensagens, como explica Franco (2012, p. 17), serão “sempre o ponto de partida para a identificação do conteúdo”. Tal identificação deve ser feita de forma objetiva e sistemática, seja o conteúdo explícito e/ou latente, o que irá permitir ao pesquisador produzir ‘inferências’ e, assim, comprovar ou refutar as hipóteses de sua pesquisa.

O termo ‘inferência’ está no âmago da intenção da AC. A Figura 13 mostra como toda a representação da Análise de Conteúdo está voltada ‘para fazer inferências’.

Figura 13 - Para fazer inferências.



Fonte: Franco (2005, p. 19)

Usando a expressão de Franco (2012, p. 32), “produzir inferências é, pois, *la raison d’être* da análise de conteúdo”. É por meio desse processo que o pesquisador busca ‘inferir’ conhecimentos a partir da produção de mensagens, que trazem em si “uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas etc.” (FRANCO, 2012, p. 27). Cabe ao pesquisador, munido de uma base teórica que informa o seu olhar investigativo, o papel de ‘inferir’ (de maneira lógica) e elaborar interpretações a partir das mensagens, considerando tanto seu ‘conteúdo manifesto e explícito’ quanto o seu ‘conteúdo latente’⁸⁰. O pesquisador deve ser capaz de estabelecer a ‘comparação’ do conteúdo das mensagens com sua base teórica, para conseguir relacionar os atributos das mensagens com os pressupostos conceituais que informam sua pesquisa (FRANCO, 2012).

Com o objetivo de sistematizar e conferir rigor à análise do conteúdo de mensagens, Franco (2012, p. 43-48) sugere que o pesquisador defina as chamadas ‘Unidades de Análise’, ou seja, as formas de ‘separar’ o conteúdo das mensagens para melhor analisá-las. Tais Unidades de Análise se dividem em (i) Unidades de Registro e (ii) Unidades de Contexto.

Iniciando com a explicação de (i) Unidade de Registro, Franco (2012) aponta que essa unidade de análise pode ser de diferentes tipos, a saber: ‘Palavra’, ‘Tema’, ‘Personagem’ ou ‘Item’. Abaixo, o Quadro 14 apresenta uma explicação dos tipos de Unidade de Registro, a partir de Bardin (2016, p. 133-135) e Franco (2012).

⁸⁰ As expressões ‘conteúdo manifesto e explícito’ e ‘conteúdo latente’ são de autoria de Franco (2012, p. 30).

Quadro 14 - Tipos de Unidade de Registro.

Tipo de unidade de registro	Explicação
Palavra	Qualquer palavra do texto, seja oral ou escrito, pode ser analisada como unidade de registro, assim como palavras-chave, termos ou conceitos; a limitação deste tipo de unidade de registro é que, dependendo do tamanho da amostra, a ‘palavra’ pode gerar um volume muito grande de dados a serem analisados.
Tema	Unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura; delimita-se o tema como uma asserção sobre um determinado assunto, o que pode ser uma simples sentença (sujeito predicado), um conjunto delas ou um parágrafo; ao realizar uma análise temática, o pesquisador procura encontrar no material analisado reverberações dos pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa e indicações de opiniões, crenças, atitudes dos participantes frente a uma informação ou pergunta.
Personagem	Qualquer pessoa particular (real ou fictícia) como potencial unidade, a qual pode ser classificada de acordo com diferentes indicadores; tipo muito útil na análise de personagens históricos, autores, filmes etc.
Item	É utilizado quando há necessidade de caracterizar atributos específicos de um artigo, um livro, um texto, um programa de rádio etc., por exemplo, o assunto tratado, a área de concentração, ou o campo de atividade.

Fonte: elaborado pela autora.

Salienta-se no Quadro 14, na explicação do Tema, que essa unidade é constituída por uma asserção sobre um determinado assunto, o que pode ser uma simples sentença (sujeito predicado), um conjunto delas ou um parágrafo; ao realizar uma análise temática, o pesquisador procura encontrar no material analisado ‘reverberações dos pressupostos teóricos’ que sustentam a pesquisa e indicações de opiniões, crenças, atitudes dos participantes frente a uma pergunta. As ‘reverberações dos pressupostos teóricos’ nesta pesquisa são os conceitos de internacionalização e de Competência Tradutória. Sendo assim, neste caso, o ‘Tema’ é considerado a Unidade de Registro mais apropriada, pois pretende-se investigar se os secretários manifestam em suas ‘asserções’ (aqui respostas às perguntas abertas do questionário e respostas das questões fechadas que solicitam uma justificativa ou explicação textual), ‘demandas de tradução no contexto da internacionalização’ e a ‘necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória’. Estabelece-se, então, esses dois ‘Temas’ a serem usados para a análise das respostas/mensagens.

Quanto à segunda unidade de análise apontada por Franco (2012, p. 49-52), (ii) Unidade de Contexto, essa se caracteriza como “o pano de fundo” que traz significado às

Unidades de Registro, permitindo compreender a sua significação. A Unidade de Contexto corresponde a dimensões “superiores às da unidade de registro” e pode se referir “ao contexto próximo ou longínquo da unidade a registrar” (FRANCO, 2012, p. 50). No caso desta pesquisa, o contexto ‘mais longínquo’, ou seja, as “contingências contextuais em que [as mensagens] foram produzidas” (FRANCO, 2012, p. 51), é o instrumento de pesquisa questionário; já o contexto ‘mais próximo’ se refere às diferentes questões do questionário, no âmbito das quais as mensagens analisadas são ‘reduzidas’ em Temas. Franco (2012) explica que “as Unidades de Contexto podem ser explicitadas via confecções de tabelas de caracterização”, em que “fique claro o contexto a partir do qual as informações foram elaboradas (...)” (p. 51).

Para a organização da Análise de Conteúdo, Franco (2012) propõe as seguintes etapas:

- (i) Pré-análise
- (ii) Definição das categorias de análise
- (iii) Inferências e interpretação

A ‘pré-análise’ é o momento de organização da pesquisa, no qual ocorre o primeiro contato com os materiais colhidos (FRANCO, 2012, p. 53). Essa etapa possui 4 (quatro) funções: a leitura flutuante, a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores. Essas funções não ocorrem, necessariamente, na mesma ordem cronológica, embora estejam ligadas umas as outras (BARDIN, 2016). A leitura flutuante equivale ao primeiro contato com os documentos a serem analisados, ou seja, a primeira leitura das respostas aos questionários enviadas pelos secretários dos PPGs. A escolha dos documentos pode ser definida de duas formas: *a priori* ou *a posteriori*. *A priori* é antes de definir os objetivos da pesquisa; Franco (2012, p. 640) explica que as categorias criadas *a priori* “são predeterminadas em função da busca a uma resposta específica do investigador”. A escolha dos documentos *a posteriori* ocorre depois da definição do objetivo de pesquisa, caso deste estudo em particular, pois buscou-se a amostra de secretários para posterior envio dos questionários, após a definição do tema e objetivos deste estudo.

Estando o universo demarcado, é muitas vezes necessária a construção de um *corpus* (conjunto de documentos considerados para proceder à análise). Essa construção envolve as

regras de Exaustividade, Representatividade e Homogeneidade, que influenciam na sua escolha (FRANCO, 2012). A autora explica a regra de Exaustividade como a necessidade de considerar todos os elementos do *corpus* constituído (no caso da presente pesquisa, todas as questões abertas que apresentam asserções explicitadas pelos participantes e também ‘as seções de questões fechadas que solicitam uma justificativa ou explicação textual’); quanto à regra de Representatividade, a autora explica que é possível recorrer à amostragem (no caso desta pesquisa, esta regra não é pertinente, uma vez que o *corpus* é de pequena escala, permitindo análise de todo material); com relação à regra de Homogeneidade, a explicação dada é que os documentos a serem analisados devem ser homogêneos (FRANCO, 2012, p. 55-57). No caso da presente pesquisa, todas as questões do questionário devem se referir ao ‘Tema’ escolhido e as respostas devem ser obtidas em situações semelhantes e realizadas por indivíduos similares – TAEs lotados nas secretarias de PPGs notas 6 e 7 da UFSC.

A próxima função considerada na pré-análise é a formulação das hipóteses. Segundo Franco (2005, p. 51) “uma hipótese é uma afirmação provisória que se propõe verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise”. Quando a origem da hipótese é fornecida por uma instância exterior: o quadro teórico/pragmático, por exemplo, trata-se de hipóteses levantadas *a priori*” (FRANCO, 2012). Entretanto, as hipóteses nem sempre são estabelecidas na ‘Pré-análise’. Elas podem ser estabelecidas também posteriormente, já que, como explica Franco (2005, p. 52), “algumas análises podem ser efetuadas sem hipóteses preconcebidas”.

Em relação às ‘referências aos índices e elaboração de indicadores’, “o índice pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem” e “o indicador corresponde à frequência observada acerca do tema em questão” (FRANCO, 2012, p. 60). Os indicadores são os temas encontrados e agrupados. Franco (2005, p. 55) afirma que “uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores seguros e precisos”.

A terceira etapa, ‘definição das categorias de análise’, é uma parte fundamental da AC, pois é o momento em que o pesquisador entra em contato com o material de análise selecionado e se utiliza dos indicadores (categorias criadas pelos índices) para definir as categorias de análise e, assim, comparar os elementos presentes no material com a teoria da área para possibilitar a futura produção de inferências. Nessa etapa já foram definidas as Unidades de Análise (Unidades de registro e de Contexto). De acordo com Franco (2005, p. 59) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um

conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Os critérios de categorização, de acordo com Franco (2012), podem ser: semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos. Neste estudo, optou-se por critérios semânticos, já que a unidade de registro escolhida é o Tema, formulando-se, assim, categorias temáticas que serão definidas mais adiante. Segundo Franco (2012, p. 63), “formular categorias é um processo longo, difícil e desafiante”. O pesquisador não pode ter pressa em criar as categorias, nem esperar uma fórmula mágica, o principal movimento é a revisitação aos pressupostos teóricos e partir de lá ao material de análise em busca da melhor maneira de produzir um sistema de categorias eficiente e que consiga produzir significado.

Franco (2012) aponta alguns requisitos para a criação de categorias:

1) Exclusão mútua: quando há homogeneidade de categorias, uma é excluída. É importante que um elemento não se repita em outra categoria, gerando duplicidade na interpretação da informação.

2) Pertinência: uma categoria pertinente é adequada ao material de análise e ao quadro teórico. As categorias devem estar ligadas às questões ou objetivos da pesquisa.

3) Objetividade e fidedignidade: sempre analisar de forma objetiva. As categorias são aplicadas ao material do mesmo modo.

4) Produtividade: um conjunto é produtivo quando tem a possibilidade de resultados férteis em índices de inferências, em novas hipóteses, orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

A última etapa, ‘Inferência e interpretação’, é quando o pesquisador, munido de uma base teórica, compreende as mensagens e elabora interpretações, considerando o seu conteúdo explícito e implícito (FRANCO, 2012). A interpretação refere-se à “utilização dos resultados de análise com fins teóricos ou pragmáticos” (BARDIN, 2016, 132).

Esta subseção situa a Análise de Conteúdo no plano conceitual. A organização da análise, que segundo Bardin (2016, p. 16) descreve cada operação do método fazendo referência à técnica fundamental, será apresentada no capítulo 3 - MÉTODO (cf. 3.5).

3 MÉTODO

Este capítulo descreve a caracterização da pesquisa e o método utilizado. No que tange à caracterização da pesquisa, são descritos os aspectos relacionados à ‘abordagem’, à ‘natureza do estudo’, aos ‘meios utilizados’, e, finalmente, aos ‘parâmetros da pesquisa-ação’.

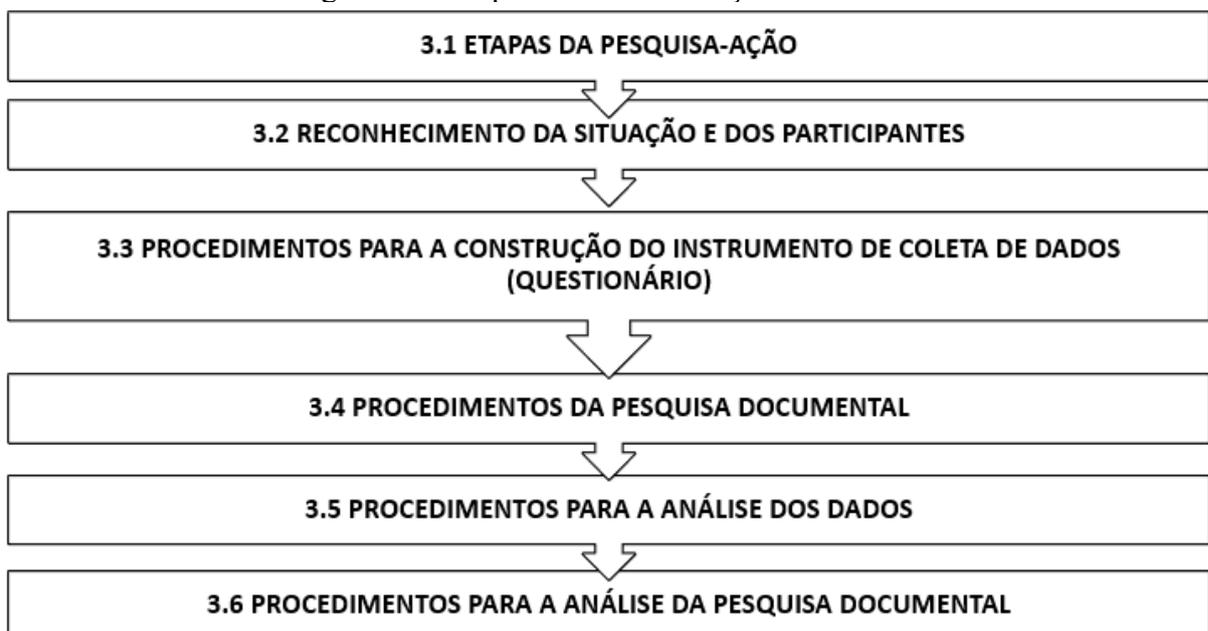
Este estudo tem a ‘abordagem’ quali-quantitativa. A dimensão quantitativa está relacionada aos dados coletados por meio de um questionário *online* (questões fechadas); a dimensão qualitativa está relacionada aos dados gerados pela análise de conteúdo dos dados brutos das questões abertas do questionário. Ambas as dimensões contribuem para a elaboração do perfil dos participantes (segundo objetivo específico desta pesquisa), bem como para a identificação das demandas de tradução (primeiro objetivo específico desta pesquisa), com vistas a promover uma melhoria na situação investigada. Quanto à ‘natureza do estudo’, a presente pesquisa se caracteriza como descritiva e aplicada. Descritiva, uma vez que descreve e identifica as características de uma determinada população ou de determinado fenômeno (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009); aplicada, por ser "fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos ou não para a aplicação na prática" (VERGARA, 2016, p. 42). Quanto aos ‘meios’, a pesquisa se configura como bibliográfica e documental. Em seu desenvolvimento e atendendo ao terceiro objetivo deste estudo, é realizada uma revisão bibliográfica tendo como fonte artigos, dissertações e livros, com o intuito de: (i) entender os processos de internacionalização em IFES e o papel da tradução nesse cenário; (ii) levantar as competências tradutórias identificadas na literatura, que possam estar relacionadas às atividades desenvolvidas nas secretarias dos programas de pós-graduação no contexto da internacionalização; (iii) compreender as premissas e os procedimentos da pesquisa-ação para possibilitar o reconhecimento da situação e identificar possíveis melhorias nesse contexto e; (iv) compreender os princípios da Análise de Conteúdo, que será aplicada para a análise dos dados brutos das questões abertas do questionário. Da mesma forma, será efetuada uma análise documental dos seguintes documentos: (i) Regimentos dos programas de pós-graduação; e (ii) Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) – descrição dos cargos. A coleta dos dados desses documentos busca verificar (i) as responsabilidades atribuídas ao servidor em função do contexto em que ele está lotado, as secretarias dos PPGs; (ii) a descrição do cargo administrativo do qual os servidores se enquadram. Os dados foram coletados no período de

julho a dezembro de 2021. A identificação das ‘responsabilidades atribuídas ao servidor em função do contexto em que ele está lotado’, enquanto secretário das PPGs, visa contribuir para a construção do perfil de funções e tarefas dos servidores técnico-administrativos que atuam nos programas de pós-graduação. A ‘descrição do cargo administrativo do qual os servidores se enquadram’ visa contribuir para a delimitação precisa das atividades típicas do cargo. A análise documental irá auxiliar na construção do perfil dos participantes e das demandas de tradução (objetivos específicos 1 e 2 desta pesquisa).

Esta pesquisa é desenvolvida segundo os ‘parâmetros da pesquisa-ação’, no contexto de uma organização específica, a saber, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). São percorridas as seguintes etapas: (i) reconhecimento da situação; (ii) reconhecimento dos participantes; e (iii) descrição das práticas dos profissionais atuais (via análise documental).

A Figura 14 abaixo um esquema ilustrativo do método, com vistas a possibilitar uma visualização integrada das várias etapas:

Figura 14 – Esquema de visualização do método.



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme Figura 14, em 3.1 são apresentadas as etapas da pesquisa-ação. Em 3.2 o foco está no contexto da pesquisa, ou seja, na unidade de análise deste estudo e seus participantes. Em 3.3 a atenção está voltada para a explicação dos procedimentos utilizados para a construção e aplicação do instrumento de coleta de dados. Em 3.4 concentram-se os

procedimentos aplicados para a realização da coleta dos dados documentais. Em 3.5 apresentam-se os procedimentos para a análise dos dados. Por último, em 3.6, apresentam-se os procedimentos da análise documental.

A seguir, são descritas as etapas da pesquisa-ação.

3.1 ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO

A presente pesquisa se localiza no contexto de pesquisa-ação, sendo aqui desenvolvida a etapa inicial do ciclo, a saber, a identificação de um problema (etapa Diagnosticar). Essa etapa se desdobra em: (i) reconhecimento da situação; (ii) reconhecimento dos participantes; e (iii) descrição das práticas dos profissionais atuais⁸¹.

O reconhecimento da situação apresenta o contexto da pesquisa, a saber, os PPGs notas 6 e 7; o reconhecimento dos participantes refere-se à identificação dos participantes, a saber, os servidores TAEs lotados nas secretarias dos programas de PPGs da UFSC; e, a descrição das práticas dos profissionais atuais refere-se às atribuições exigidas para exercer a função de secretário do PPG, em termos de funções e tarefas, a ser feito em 4.3.

Na seção, a seguir, são apresentados em conjunto o reconhecimento da situação e o reconhecimento dos participantes.

3.2 RECONHECIMENTO DA SITUAÇÃO E DOS PARTICIPANTES

No contexto da presente pesquisa (cf. 1.1), considera-se como unidade de análise a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mais especificamente, as secretarias dos PPGs de notas 6 e 7 pela avaliação quadrienal (2013-2016) da CAPES.

Dentre os 90 programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela UFSC, (59 de doutorado e 98 de mestrado), o recorte focaliza os programas com as maiores notas, já que esses se caracterizam com grau de internacionalização avançado⁸².

⁸¹ Cumpre lembrar que as etapas Planejar, Implementar, Descrever e Avaliar (Figura 12) não são parte do escopo desta pesquisa, já que, nesta dissertação, não são incluídas as etapas de planejamento e implementação de ação, a partir do resultado encontrado na primeira etapa.

⁸² De acordo com a CAPES (2020c), os critérios para a atribuição de notas 6 e 7 aos programas são: (i) apresentar nível de desempenho diferenciado e de padrão internacional comprovado por clara distinção dos demais programas que receberam Nota 5, considerando indicadores de excelência de formação e produção intelectual da área; (ii) apresentar notória demonstração de excelência nos indicadores de impacto da produção

A identificação desses programas é feita por meio de pesquisa ao *website* da Pró-reitoria de Pós-graduação da UFSC, na lista dos PPGs *strictu sensu*. São identificados os programas de notas 6 e 7, totalizando 20 programas, conforme mostra o Quadro 15.

Quadro 15 - Programas de pós-graduação da UFSC notas 6 e 7 (CAPES).

CURSO	GRANDE ÁREA	NÍVEL	NOTAS CAPES
Ciência e Engenharia de Materiais (acadêmico)	Engenharias	Mestrado e Doutorado	7
Engenharia Química (acadêmico)	Engenharias	Mestrado e Doutorado	7
Química (acadêmico)	Exatas e da Terra	Mestrado e Doutorado	7
Aquicultura (acadêmico)	Agrárias	Mestrado e Doutorado	6
Ciências dos Alimentos (acadêmico)	Agrárias	Mestrado e Doutorado	6
Direito (acadêmico)	Sociais Aplicadas	Mestrado e Doutorado	6
Educação Científica e Tecnológica (acadêmico)	Multidisciplinar	Mestrado e Doutorado	6
Educação Física (acadêmico)	Saúde	Mestrado e Doutorado	6
Enfermagem (acadêmico)	Saúde	Mestrado e Doutorado	6
Engenharia Ambiental (acadêmico)	Engenharias	Mestrado e Doutorado	6
Engenharia de Alimentos (acadêmico)	Agrárias	Mestrado e Doutorado	6
Engenharia de Automação e Sistemas (acadêmico)	Engenharias	Mestrado e Doutorado	6
Engenharia e Gestão do Conhecimento (acadêmico)	Multidisciplinar	Mestrado e Doutorado	6
Engenharia Elétrica (acadêmico)	Engenharias	Mestrado e Doutorado	6
Engenharia Mecânica (acadêmico)	Engenharias	Mestrado e Doutorado	6
Estudos da Tradução (acadêmico)	Linguística, Letras e Artes	Mestrado e Doutorado	6
Farmacologia (acadêmico)	Biológicas	Mestrado e Doutorado	6
Filosofia (acadêmico)	Humanas	Mestrado e Doutorado	6
Linguística (acadêmico)	Linguística, Letras e Artes	Mestrado e Doutorado	6
Recursos Genéticos Vegetais	Agrárias	Mestrado e	6

intelectual e internacionalização, bem como de clara liderança, inserção e reconhecimento no cenário nacional (CAPES, 2020c).

CURSO	GRANDE ÁREA	NÍVEL	NOTAS CAPES
(acadêmico)		Doutorado	

Fonte: elaborado pela autora a partir de PROPG (2021c).

Após o reconhecimento da situação, são identificados os participantes desta pesquisa, 20 servidores técnico-administrativos em Educação (TAEs) da UFSC, lotados nas secretarias dos PPGs mencionados no Quadro 15.

Cumprе explicar que a Secretaria é o órgão executivo dos serviços administrativos e técnicos, subordinada à Coordenação do programa de pós-graduação e dirigida pelo servidor TAE, que exerce funções de apoio administrativo. Esse servidor atua na função nomeada de ‘Chefia de expediente’, mas para fins desta pesquisa ele é denominado de ‘secretário’⁸³.

Em seguida, são apresentados os procedimentos para a construção do instrumento de coleta de dados (questionário).

3.3 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO)⁸⁴

Para o alcance dos objetivos específicos (i) e (ii) desta pesquisa, utiliza-se o instrumento de coleta de dados questionário semiestruturado⁸⁵ por meio de ferramenta disponibilizada pelo Google, Google Forms⁸⁶. O instrumento enquadra-se, portanto, no tipo eletrônico. Os procedimentos para a elaboração do questionário estão descritos no Quadro 16:

⁸³ Ainda, cada servidor possui um cargo, que pode pertencer a três grupos, segundo o Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 23 de 1987, que aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Esses grupos são: i) Grupo Nível de Apoio, inerentes atividades de apoio operacional, especializado ou não, que requeiram escolaridade de 1º Grau; ii) Grupo Nível Médio, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 2º Grau ou especialização ou formação de 1º Grau e iii) Grupo Nível Superior, compreendendo cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 3º Grau ou registro no conselho superior competente.

⁸⁴ A pesquisadora apresentou o tema dessa subseção em forma de Resumo Expandido no VII Encontro Nacional Acadêmico de Secretariado Executivo no dia 29 de outubro de 2021. O resumo intitulou-se: Questionário online como instrumento de coleta de dados em pesquisa em secretariado: desenho, refinamento e versão final. O tema também foi transformado em um artigo, publicado na Revista Expectativa no dia 23 de maio de 2022, v. 21, n. 1. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/28178/20538>. Sugere-se a leitura do artigo para a fundamentação teórica da construção do instrumento.

⁸⁵ A elaboração do questionário está amparada na literatura de Barbosa (1998); Günther (2003); Marconi e Lakatos (2003); Saunders, Lewis e Thornhill (2009); Gil (2017) e Hurtado Albir (2017).

⁸⁶ O Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e para a elaboração de questionários e formulários de registro.

Quadro 16 - Desenvolvimento e evolução do instrumento (questionário).

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Etapa 1: geração de itens para o questionário	Esta etapa consiste em gerar itens para compor o questionário, a partir da revisão da literatura da área (quadro teórico desta pesquisa relacionado aos temas de tradução e internacionalização). Nessa etapa, buscou-se definir os itens, desenvolvidos em alinhamento com os objetivos (i) e (ii) desta dissertação.
Etapa 2: seleção e classificação dos itens	Esta etapa consiste em, dentre os itens gerados na Etapa 1, selecionar e classificar aqueles que estão apropriados para compor o questionário e que poderão gerar dados alinhados aos objetivos da pesquisa. Logo que os itens foram selecionados, eles se transformam nas perguntas do questionário.
Etapa 3: seleção da escala apropriada	Esta etapa consiste em selecionar uma escala para cada pergunta do questionário que seja apropriada para gerar tanto dados qualitativos quanto dados quantitativos. Para a presente pesquisa não foram utilizadas escalas, mas foram apresentadas opções a serem selecionadas pelos respondentes e perguntas abertas, o que se mostrou apropriado para a natureza dos dados que se pretendia coletar.
Etapa 4: refinamento do questionário	Esta etapa consiste em submeter uma primeira versão do questionário (Apêndice A) a voluntários que não precisam ter, necessariamente, o mesmo perfil dos futuros participantes da pesquisa. Os voluntários não precisam responder o questionário, apenas verificar a clareza das instruções de cada questão e a formulação das escalas. No caso da presente pesquisa, o refinamento do questionário foi realizado pela pesquisadora e pela orientadora em várias sessões virtuais na Plataforma Google Meet. Durante essa etapa, foi possível realizar uma primeira revisão das questões e opções, levando-se em conta a literatura utilizada para a construção dos itens, os padrões para a elaboração de questionários e os objetivos específicos da pesquisa em andamento.
Etapa 5: pré-testagem do questionário ou Etapa Piloto	Esta etapa consiste em pilotar o questionário, já no Google Forms, junto a voluntários cujo perfil se assemelha aos participantes reais da pesquisa; nesta etapa, os voluntários devem responder o questionário, simulando uma participação real. No caso desta pesquisa, os voluntários foram 12 servidores TAEs lotados na UFSC, que estão enquadrados no cargo de Secretários Executivos. Neste caso específico, os voluntários também verificaram a clareza das instruções de cada questão (etapa 4), além de responder o próprio questionário.
Etapa 6: análise dos resultados do estudo piloto e revisões a partir dos comentários dos participantes.	Nesta etapa, o pesquisador deve analisar os resultados gerados pelo Google Forms para verificar se o questionário, enquanto instrumento de coleta de dados, está realmente oferecendo os dados necessários para alcançar os objetivos específicos da pesquisa; perguntas que não gerarem dados relevantes devem ser eliminadas; se necessário, o pesquisador poderá introduzir novas perguntas no questionário. Na presente pesquisa, este passo gerou novos encontros virtuais entre pesquisadora e orientadora para análise dos dados gerados e análise das sugestões dos voluntários e, por conseguinte, para decidir quanto à versão final.
Etapa 7: elaboração da versão final do questionário.	Nesta etapa, a partir dos procedimentos anteriores, o pesquisador elabora, então, a versão final do questionário a ser submetida aos participantes reais da pesquisa. Nessa versão é apresentada uma seção introdutória aos participantes (Apêndice B).

Fonte: adaptado de Hurtado Albir (2017).

Os critérios para a seleção dos participantes são: (i) lotação nos programas de pós-graduação com notas 6 e 7 (avaliação CAPES); (ii) manifestação explícita de interesse e disponibilidade, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C); e (iii) resposta efetiva ao questionário. Ao todo, 12 servidores TAEs cumpriram os critérios mencionados, sendo considerados participantes da presente pesquisa.

Cumpra esclarecer que, em termos de procedimentos éticos, de acordo com a Resolução Nº 510/2016, a proposta da presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC.

A seguir, serão apresentados os procedimentos da pesquisa documental.

3.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Nesta subseção estão descritos os procedimentos para a realização da pesquisa documental, envolvendo os seguintes documentos: (i) Regimentos dos PPGs⁸⁷; (ii) Plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação (PCCTAE) - descrição do cargo⁸⁸. Cada documento será tratado separadamente.

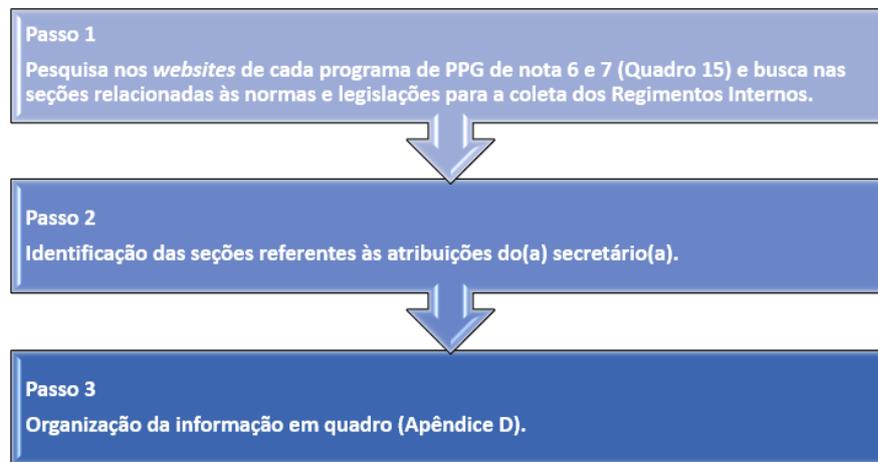
3.4.1 Pesquisa documental: Regimentos dos PPGs

Os procedimentos para a pesquisa documental nos regimentos das PPGs são descritos em três passos, conforme apresenta a Figura 15.

⁸⁷ Documentos disponíveis nos sites dos diferentes programas da UFSC que fazem parte do universo desta pesquisa.

⁸⁸ Documento disponível em <https://dafdc.paginas.ufsc.br/files/2019/05/Of%C3%ADcio-MEC-15-2005-ATRIBUICOES_CARGOS_PCCTAE.pdf>.

Figura 15 - Passos da pesquisa documental nos Regimentos das PPGs.



Fonte: elaborado pela autora.

Como mostra a Figura 15, primeiramente é realizada a busca dos Regimentos nos *websites* dos 20 PPGs investigados nesta pesquisa. Em seguida, é analisado cada Regimento para a identificação das seções referentes às atribuições do secretário(a). Por fim, a informação é organizada em um quadro (Apêndice D⁸⁹). A apresentação e discussão dos dados coletados a partir dos Regimentos será realizada na subseção 4.3.

Em seguida, são apresentados os procedimentos para a realização da pesquisa do documento PCCTAE - Descrição dos cargos.

3.4.2 Pesquisa documental: Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) - descrição dos cargos

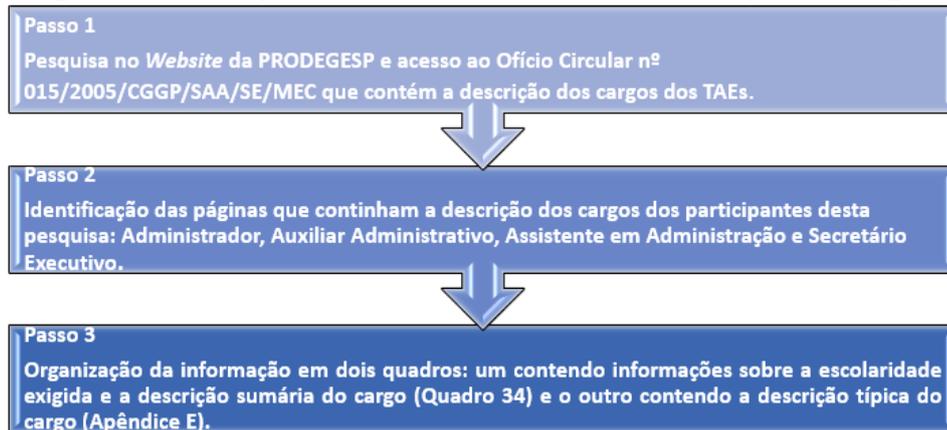
No documento consultado consta a descrição dos cargos dos servidores TAEs participantes desta pesquisa. Esse documento encontra-se na página da Pró-reitoria de

⁸⁹ Cumpre informar que, dos 20 programas consultados, 7 deles não disponibilizaram em seus Regimentos as atribuições que competem à secretaria do seu programa. Os programas são: Programa de Pós-graduação em Aquicultura, Programa de Pós-graduação em Engenharia Ambiental, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Automação e Sistemas, Programa de Pós-graduação em Engenharia Elétrica, Programa de Pós-graduação em Engenharia Mecânica, Programa de Pós-graduação em Filosofia e Programa de Pós-graduação em Linguística.

Desenvolvimento e Gestão de Pessoas da UFSC (PRODEGESP)⁹⁰ e está disponível como anexo do Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC⁹¹.

Na Figura 16 são apresentados os passos da pesquisa documental referente ao documento PCCTAE - descrição dos cargos.

Figura 16 - Passo para consulta ao documento de descrição dos cargos.



Fonte: elaborado pela autora.

Observe-se que foi adotado o mesmo procedimento para a pesquisa documental nos dois documentos consultados.

Em seguida, são apresentados os procedimentos para a análise dos dados quantitativos e qualitativos.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS

3.5.1 Dados Quantitativos

Os dados quantitativos são gerados a partir das respostas dos 12 participantes da pesquisa. A disponibilização dos dados é feita pela ferramenta Google forms, em planilha

⁹⁰ <https://prodegesp.ufsc.br/>

⁹¹ Cumpre informar que o Ofício Circular 015/2005 foi revogado pelo Ofício Circular 01/2017; entretanto, enquanto não houver a atualização das atividades pela Coordenação-Geral de Gestão de Pessoas do MEC, ele continua servindo como base para a análise das atividades dos servidores TAEs (UFSC, 2022d). Documento disponível em <https://dafdc.paginas.ufsc.br/files/2019/05/Of%C3%ADcio-MEC-15-2005-ATRIBUICOES_CARGOS_PCCTAE.pdf>.

excel. Para a sua análise, esses dados são representados em termos percentuais, em gráficos elaborados pela pesquisadora. Esses dados são apresentados e discutidos na subseção 4.2.1.

3.5.2 Dados Qualitativos

Para a análise dos dados qualitativos são seguidos os procedimentos da Análise de Conteúdo (cf. 2.5), identificando-se as unidades de análise (Contexto e Registro) e as categorias de análise. Nesse processo são seguidas as seguintes etapas: (i) pré-análise (definição das unidades de análise); (ii) definição das Categorias de Análise (ou Análise categorial); e, (iii) Análise inferencial e Análise interpretativa.

Na pré-análise são definidos os documentos de análise e, em seguida, o recorte da análise (Unidades de Contexto). Nesse caso, o recorte considera as narrativas das questões abertas do questionário, os dados brutos.

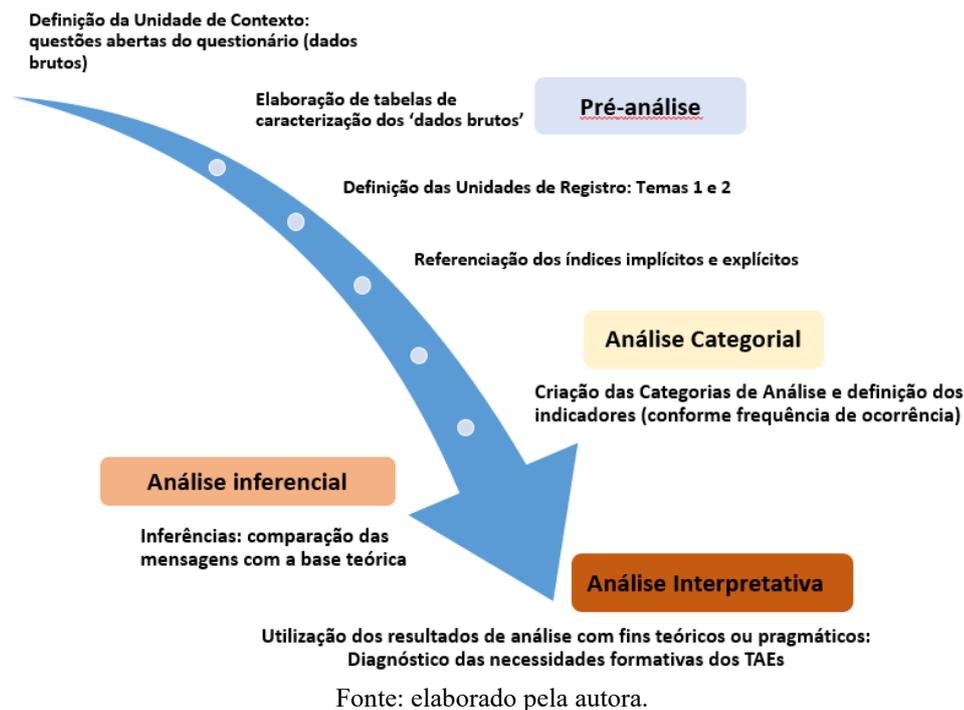
Essas narrativas são organizadas em quadros (chamados de tabelas de caracterização) para cada pergunta aberta do questionário. Nesses quadros, para garantir o sigilo quanto à identidade dos participantes, é utilizada a sigla ‘PART’ (de participante) e um número, respeitando a ordem crescente, para a diferenciação dos participantes (PART1, PART2 etc.). Procedese, então, a uma leitura ‘flutuante’, ou seja, o primeiro contato com os dados brutos para a obtenção das primeiras impressões, ainda que superficialmente, sobre as mensagens neles contidas.

Ainda na pré-análise, passa-se ao tratamento dos dados brutos dispostos nos quadros, por meio de recortes de ordem semântica, de uma porção do texto, que permitem ‘representar’ o conteúdo da narrativa. Esses recortes são definidos pelo pesquisador antes de iniciar o processo de análise e são teoricamente chamados de ‘Unidades de Análise’: Unidades de Registro e Unidades de Contexto (já definidas anteriormente neste caso). As Unidades de Registro se referem aos ‘índices’ que podem ser explícitos ou implícitos. Para a identificação dos índices selecionados para esta pesquisa são definidos dois ‘Temas: (i) Tema 1: ‘demandas de tradução no contexto da internacionalização’; e (ii) Tema 2: ‘necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória’. A partir dessas definições, o olhar da pesquisadora busca as asserções nas quais o ‘tema’ ocorre. Essas asserções são referenciadas em índices explícitos e subjacentes organizados em quadros. Os índices são separados pelos Temas (1 e 2) e então analisados para a definição de categorias de análise que permitam “agrupar elementos de significação, em razão das características em comum entre eles,

isolando-os, desse modo, da massa bruta dos dados” (GOMES, 2019, p. 164). O próximo passo é a elaboração/construção de ‘indicadores’ a partir da verificação da frequência de ocorrência dos índices (categorias de análise). Após a contagem das categorias, observa-se a sua frequência de ocorrência e são definidos os indicadores de importância do ‘Tema’. Esses dados são ilustrados em forma de quadros e gráficos.

A partir da visualização dos dados é feita a análise inferencial, por meio de uma dedução lógica (fase descritiva): nessa fase, é estabelecido um diálogo entre as inferências e o quadro teórico. Finalmente, é realizada a interpretação dos dados a partir do processo de inferência: o pesquisador interpreta os dados considerando os objetivos da pesquisa e o quadro teórico. A Figura 17 apresenta um resumo das etapas da AC adotadas aqui nesta pesquisa.

Figura 17 - Resumo das etapas da AC.



O Quadro 17 apresenta a versão do método para a Análise do Conteúdo aqui adotada e o detalhamento de cada etapa nas colunas ‘tipo de análise’, ‘o quê/documentos’, ‘como?’ e ‘tipo de atividade’.

Quadro 17 - Análise de Conteúdo da presente pesquisa.

Etapas	Tipo de análise	O quê/documentos	Como?	Tipo de atividade
1ª etapa	Pré-análise	Questões abertas do questionário <i>online</i> e seções de questões fechadas do questionário que solicitam uma justificativa ou explicação textual	Copiando e colando em um quadro as respostas discursivas do questionário <i>online</i> (dados brutos)	- Escolha do documento: questionário - Leitura flutuante das respostas - Visualização e organização dos dados brutos em quadros - Escolha das Unidades de Análise: Unidade de Contexto (questões abertas do questionário) e Unidade de Registro (Tema) - Referenciação dos índices
2ª etapa	Análise categorial	Descrição e Exploração do material	- Reagrupamento dos índices (categorias) em razão das características comuns e criação de categorias - Observação da frequência de ocorrência das categorias - Após contagem, definição de indicadores da importância do tema	- Codificação do Material: criação de quadros e gráficos de resultados
3ª etapa	Análise inferencial	Inferência produzida a partir de índices e indicadores dos Temas	Interpretação controlada e dedução lógica a partir dos índices fornecidos pela fase descritiva e da frequência de sua ocorrência ou indicadores	- Diálogo entre as inferências e o quadro teórico
4ª etapa	Análise interpretativa	Interpretação dos resultados	Interpretar os dados a partir da inferenciação	- Interpretar a partir dos objetivos da pesquisa e do quadro teórico

Fonte: adaptado de Gomes e Vasconcellos (2020, p. 148).

A AC é utilizada para possibilitar o alcance dos objetivos específicos (i) e (ii) desta pesquisa, quais sejam, (i) Identificar as demandas de tradução institucional dos PPGs de notas 6 e 7 pela avaliação quadrienal da CAPES (2013-2016) e (ii) Descrever o perfil dos servidores TAEs que atuam nas secretarias dos PPGs de notas 6 e 7 pela avaliação quadrienal da CAPES (2013-2016).

A seguir, são apresentados os procedimentos para a análise da pesquisa documental.

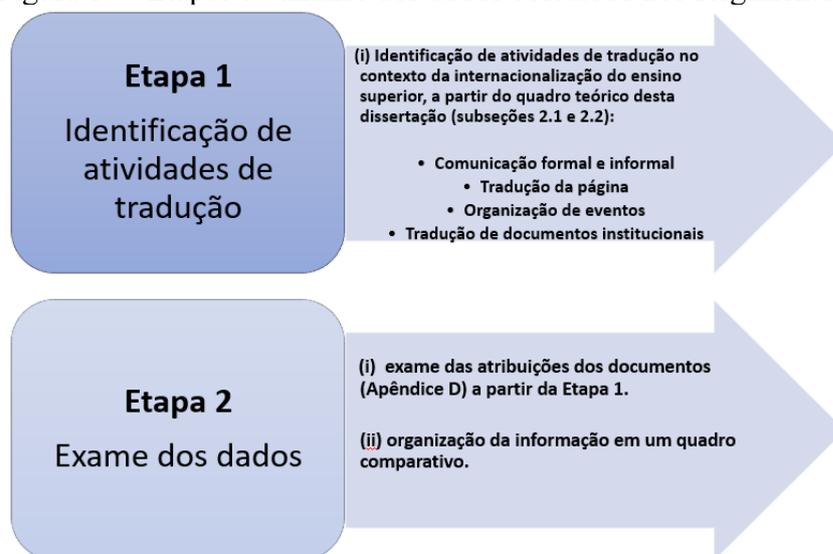
3.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DA PESQUISA DOCUMENTAL

A seguir, são apresentados os procedimentos utilizados para realizar a análise dos dois documentos pesquisados nesta pesquisa: Regimento dos PPGs e PCCTAE – descrição dos cargos.

3.6.1 Análise dos Regimentos dos PPGs

Os procedimentos para a análise dos dados coletados nos regimentos dos PPGs são descritos em termos de duas etapas, que, por sua vez, são subdivididas em passos. A Figura 18 apresenta as etapas e seus respectivos passos.

Figura 18 - Etapas da análise dos dados coletados nos Regimentos.



Fonte: elaborado pela autora

Como mostrado na Figura 18, na Etapa 1 foi realizada uma busca de atividades de tradução no contexto da internacionalização do ensino superior com base na fundamentação teórica desta pesquisa (subseções 2.1 e 2.2). Essa busca amparou-se nos seguintes temas: (i) ações de internacionalização que envolvem tradução (RAMOS, 2018); (ii) processo de internacionalização da UFSC (UFSC, 2018, 2020a); e (iii) indicadores de internacionalização da CAPES (CAPES, 2021).

A partir dessa pesquisa foram criadas quatro classificações (Etapa 1):

- Comunicação formal e informal
- Tradução da página institucional

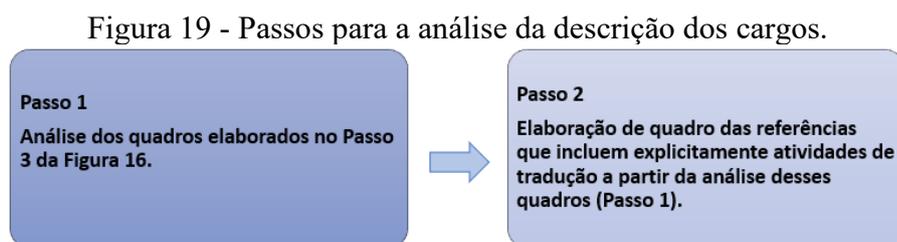
- Organização de evento
- Tradução de documentos institucionais

Essas quatro classificações são utilizadas como instrumento para examinar os dados, com vistas a verificar sua presença, de maneira implícita. O resultado dessa investigação é apresentado em um quadro (ver na 4.3.1).

Em seguida, é apresentada a análise do documento PCCTAE – descrição dos cargos.

3.6.2 Análise do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) – descrição dos cargos

Os procedimentos para a análise do documento PCCTAE – descrição dos cargos são descritos em dois passos, como mostrado na Figura 19.



Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 19 apresenta os passos correspondentes à análise da descrição sumária e da descrição típica das atribuições dos cargos (a primeira contém a descrição resumida e a segunda a descrição completa dos cargos). O quadro a ser elaborado no Passo 2 destaca as atividades de traduções conforme explícitas no documento.

A seguir, é apresentado o Capítulo 4 - APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO, INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.

4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO, INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

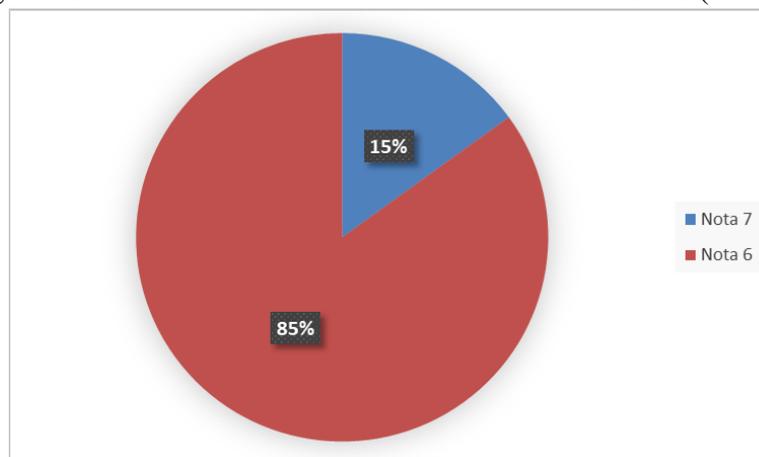
Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados coletados a partir de três eixos: (i) reconhecimento da situação (cf. 3.2) - no caso desta pesquisa os PPGs da UFSC -; (ii) dados quantitativos e qualitativos (respostas ao questionário); e, (iii) pesquisa documental.

Inicialmente, no eixo ‘reconhecimento da situação’ (4.1), são apresentadas visualizações dos dados, em forma de figuras, e são tecidos comentários a respeito da configuração emergente. Na sequência, os eixos ‘dados quantitativos e qualitativos’ (4.2) e ‘pesquisa documental’ (4.3) são organizados em 4 etapas: apresentação dos dados em quadros e figuras; discussão, inferências e interpretação dos dados; e, diagnóstico das necessidades formativas (4.4).

4.1 DO RECONHECIMENTO DA SITUAÇÃO: PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A Figura 20 apresenta o recorte desta pesquisa referente aos PPGs de notas 6 e 7 pela avaliação quadrienal (2013-2016) da CAPES.

Figura 20 - PPGs da UFSC de acordo com as notas 6 e 7 (CAPES).

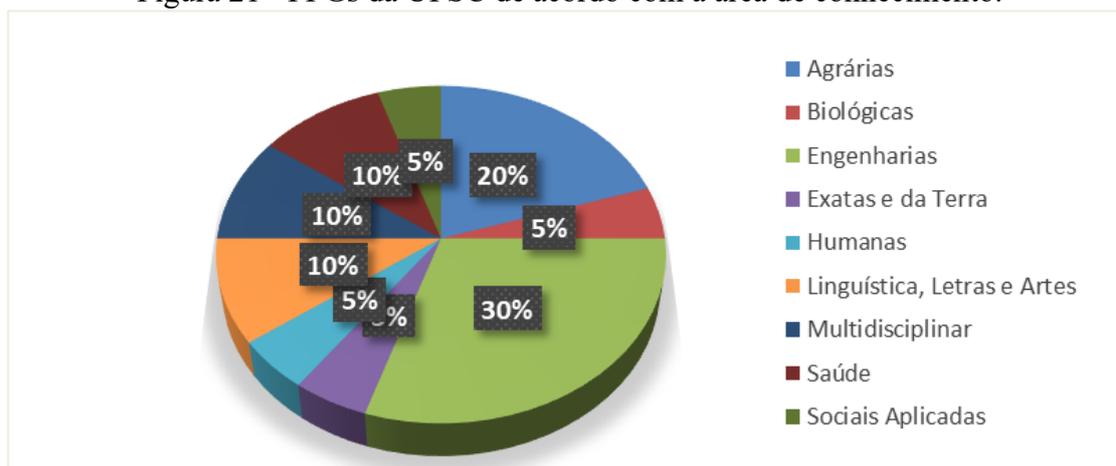


Fonte: UFSC (2021).

Como mostra a Figura 20, dentre os vinte (20) programas selecionados para o estudo, 85% estão enquadrados na nota 6 e 15% na nota 7, o que revela a predominância de nota 6.

Esses PPGs estão concentrados em nove grandes áreas do conhecimento: Agrárias, Biológicas, Engenharias, Exatas e da Terra, Humanas, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar, Saúde e Sociais Aplicadas. A Figura 21 apresenta a distribuição dos programas de acordo com as áreas de conhecimento.

Figura 21 - PPGs da UFSC de acordo com a área de conhecimento.



Fonte: UFSC (2021).

A Figura 21 revela que as áreas de conhecimento das Engenharias e Agrárias são predominantes dentre os programas notas 6 e 7 (30% e 20%, respectivamente). A área de conhecimento das Engenharias, especificamente, possui dois programas de nota 7 (Ciência e Engenharia de Materiais e Engenharia Química) e a área de Exatas e da Terra um programa de nota 7 (Química), totalizando 3 programas com a nota máxima.

4.2 DOS DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS DO QUESTIONÁRIO

Os dados coletados por meio questionário foram divididos de acordo com a sua natureza quantitativa ou qualitativa e de acordo com a sua relação com os objetivos específicos da pesquisa. O Quadro 18 apresenta esses dados, sendo a visualização organizada em três colunas, a saber, 'Tipo de dados', 'Itens coletados' e 'Objetivo específico da pesquisa' relacionado.

Quadro 18 - Dados coletados por meio do instrumento de coleta de dados.

Tipo de dados	Itens coletados	Objetivo específico da pesquisa
Dados quantitativos	faixa etária, gênero, cargo, escolaridade, formação, tempo de experiência na função, cargo, tempo de lotação na UFSC, tempo de lotação no PPG, proficiência em línguas estrangeiras e conhecimentos sobre tradução.	(ii) perfil dos participantes
Dados quantitativos	par linguístico mais utilizado no setor em que atua, demandas de tradução do setor	(i) demandas de tradução dos PPGs
Dados qualitativos (percepção dos participantes)	demandas de tradução do setor e conhecimentos sobre tradução	(i) demandas de tradução dos PPGs e (ii) perfil dos participantes

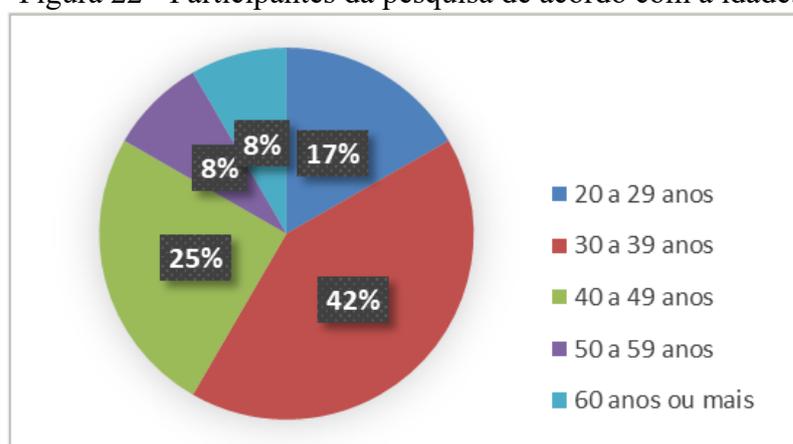
Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, são apresentados e discutidos os dados quantitativos.

4.2.1 Dados quantitativos do questionário

A Figura 22, abaixo, apresenta dados relativos à faixa etária dos participantes.

Figura 22 - Participantes da pesquisa de acordo com a idade.



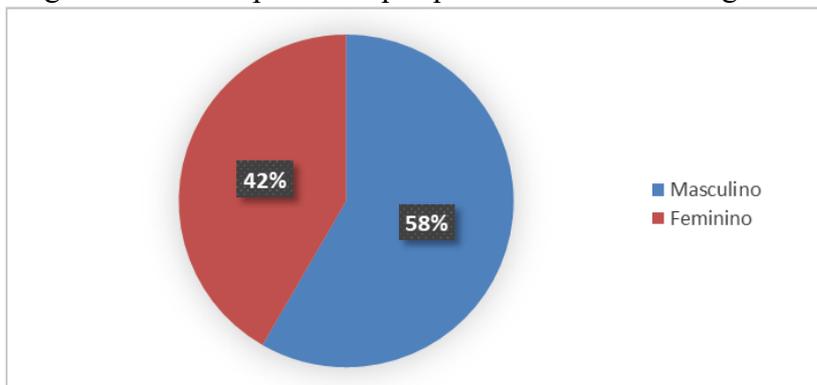
Fonte: elaborado pela autora.⁹²

Como mostra a Figura 22, a maioria dos participantes (42%) está na faixa etária entre 30 e 39 anos; 25% dos participantes estão entre 40 e 49 anos; 17% entre 20 e 29 anos; 8% entre 50 a 59 anos; e, 8% com 60 anos ou mais.

⁹²Todas as figuras apresentadas na presente seção foram produzidas pela autora da pesquisa com base nas respostas dos participantes às perguntas do questionário.

Em referência ao gênero dos participantes, 58% se apresentam como sendo do sexo masculino e 42% como sendo do sexo feminino, conforme mostra a Figura 23.

Figura 23 - Participantes da pesquisa de acordo com o gênero.



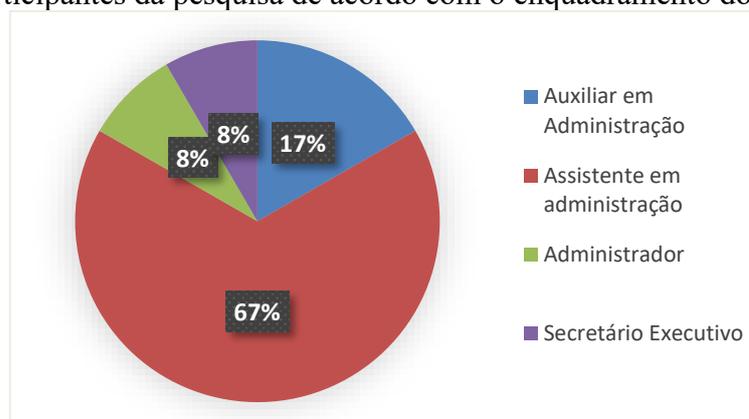
Fonte: elaborado pela autora.

Logo, no que concerne ao gênero, há um equilíbrio entre o sexo feminino e o sexo masculino. Esse dado merece uma reflexão: enquanto entre os egressos do curso de bacharelado em Secretariado Executivo a tendência é uma predominância do gênero feminino, o que é facilmente demonstrado em uma rápida busca na literatura da área⁹³, o que emerge na configuração da ‘função de secretário’ dos PPGs da UFSC é um quadro equilibrado entre o gênero masculino e feminino. Uma possível explicação para essa diferença é que a formação institucional de ensino superior do Secretário Executivo tende a captar mais mulheres, por conta de uma visão tradicional da profissão; por outro lado, para a ‘função de secretário’, a captação de recursos humanos se dá por meio de editais de concurso, em que não há especificação de gênero. Cabe esclarecer que as características de faixa etária e gênero apresentadas acima descrevem os participantes em termos de suas individualidades, não sendo, entretanto, consideradas categorias de análise nesta pesquisa, já que não são relevantes para a discussão em questão.

A Figura 24 abaixo descreve a situação a partir da perspectiva do cargo.

⁹³ O artigo publicado na Revista de Gestão e Secretariado (BILERT, BISCOLI, 2011), intitulado ‘Perfil dos discentes (ingressantes e concluintes) de secretariado executivo: um estudo comparativo nas instituições de ensino superior (IES) públicas’ revelou que 87% dos secretários executivos são do gênero feminino. Disponível em: <<https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/54/98>>.

Figura 24 - Participantes da pesquisa de acordo com o enquadramento do cargo na UFSC.



Fonte: elaborado pela autora.

Como mostra a Figura 24, 67% dos participantes se enquadram no cargo de Assistente em Administração; 17% no cargo de Auxiliar em Administração; 8% no cargo de Secretário Executivo e, finalmente, 8% no cargo de Administrador. Cumpre destacar que os cargos ‘Assistente em Administração’ e ‘Auxiliar em Administração’ não exigem formação universitária, enquanto os cargos ‘Administrador’ e ‘Secretário Executivo’ o fazem, conforme mostra o Quadro 19 abaixo.

Quadro 19 - Escolaridade exigida para os cargos.

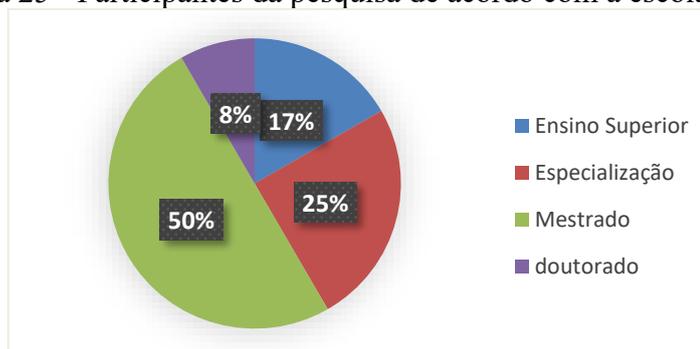
Cargo	Escolaridade
Administrador	Superior Completo em Administração
Assistente em administração	Médio Profissionalizante ou Médio Completo + experiência
Auxiliar em Administração	Ensino Fundamental Completo
Secretário Executivo	Curso Superior em Letras ou Secretariado Executivo Bilíngüe

Fonte: elaborado pela autora com base na descrição dos cargos dos servidores TAEs.⁹⁴

Entretanto, curiosamente, todos os participantes possuem a escolaridade acima da graduação, como apresentado na Figura 25.

⁹⁴ Descrição das atribuições dos cargos dos servidores TAEs participantes desta pesquisa, disponível em: <Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC>.

Figura 25 - Participantes da pesquisa de acordo com a escolaridade.

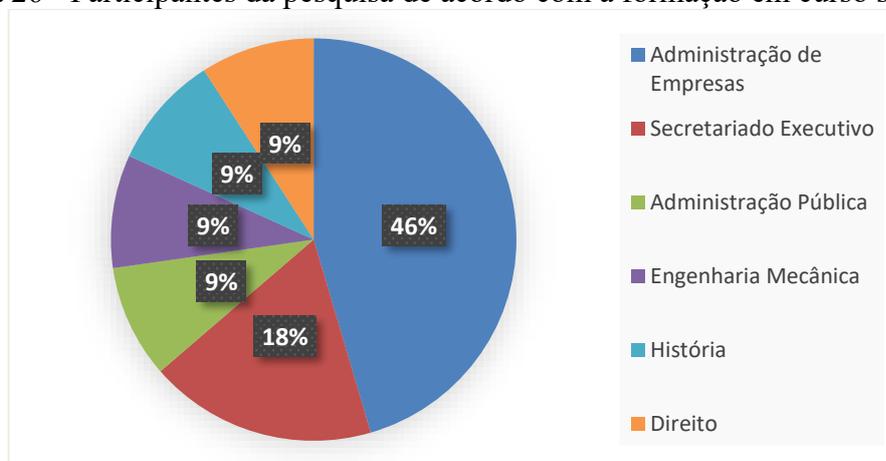


Fonte: elaborado pela autora.

Como mostra a Figura 25, 50% dos participantes possuem título de mestre; 25% possuem especialização; 17% Ensino Superior; e, 8% dos participantes alcançou o título de doutor. Uma possível explicação para esse superdimensionamento dos participantes para o cargo pode estar relacionada ao plano de carreira dos servidores TAEs, uma vez que há incentivo financeiro para formação superior (especialmente mestrado e doutorado). Além disso, esse dado constitui uma informação relevante para a discussão de propostas de ação de capacitação nas secretarias, como possível desdobramento da presente pesquisa, cujo objetivo é ‘diagnosticar as necessidades formativas dos servidores TAEs lotados nos programas de pós-graduação de notas 6 e 7 da UFSC (avaliação CAPES 2013-2016), no que diz respeito à aquisição de competências específicas para traduzir, no contexto de internacionalização’.

Com relação à questão da escolaridade dos participantes, essa informação emerge em resposta à ‘P4. No caso de ter formação de Ensino Superior, graduação, assinale a opção que se enquadra em seu caso’. A Figura 26 abaixo apresenta a visualização referente.

Figura 26 - Participantes da pesquisa de acordo com a formação em curso superior.

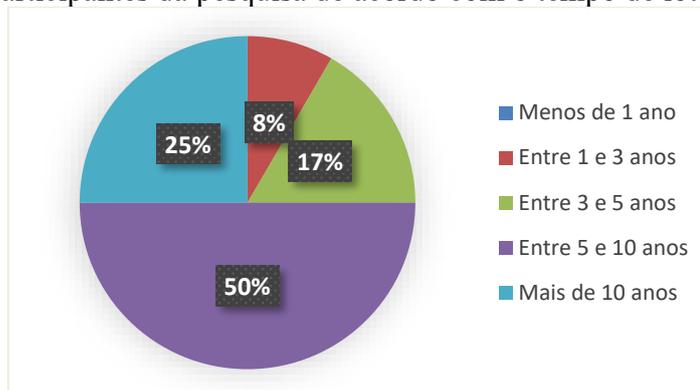


Fonte: elaborado pela autora.

Essa informação oferece insumo quanto aos conhecimentos prévios dos participantes, que, como mostra a Figura 26, estão divididos em grandes áreas: 46% dos participantes possuem formação em Administração de Empresas; 18% têm formação em Secretariado Executivo; 9% dos participantes têm formação em Administração Pública; 9% dos participantes são formados em Engenharia Mecânica; outros 9% em História; e, finalmente 9% em Direito. A configuração da formação dos secretários, majoritariamente relacionadas, de alguma forma, a atividades administrativas, será retomada quando da discussão dos dados da Pesquisa Documental (cf. 4.3), quando será feita uma comparação da formação dos participantes com os cargos de enquadramento.

A Figura 27 apresenta o tempo de lotação dos participantes na UFSC.

Figura 27 - Participantes da pesquisa de acordo com o tempo de lotação na UFSC.

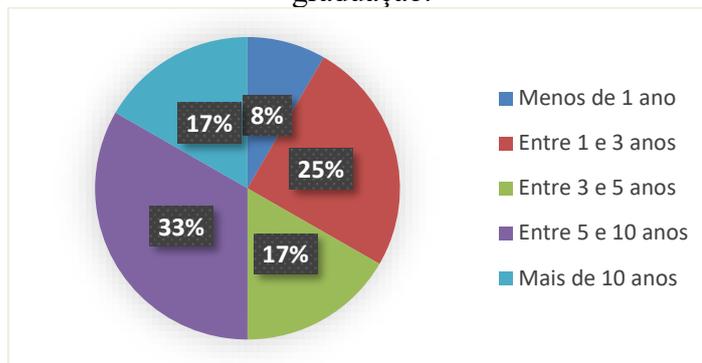


Fonte: elaborado pela autora.

A metade dos participantes tem entre 5 e 10 anos de tempo de serviço; 25% têm mais de 10 anos; 17% entre 3 e 5 anos; e, 8% entre 1 e 3 anos. Observe-se que 75% dos participantes possuem um tempo longo de atuação na UFSC (entre 5 e 10 anos ou mais de 10 anos). Esses dados podem ser um indicativo de que tais servidores já estão adaptados às convenções e regras no ambiente da organização como um todo, ou seja, já têm a capacidade de operar sob regras administrativas específicas.

A Figura 28 aponta o tempo de serviço dos TAEs na secretaria do programa de pós-graduação, o que significa a experiência de atuação dentro de um setor específico da organização.

Figura 28 - Participantes da pesquisa de acordo com o tempo de lotação na secretaria de pós-graduação.



Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 28 aponta que 33% atuam na secretaria entre 5 e 10 anos; 25% entre 1 e 3 anos; 17% mais de 10 anos; 17% entre 3 e 5 anos; e, por último, 8% com menos de 1 ano. Pelo menos um terço dos secretários (41% menos de 1 ano ou entre 1 e 3 anos) possui menos tempo de atuação na secretaria dos PPGs em comparação com o tempo de serviço na organização como um todo, o que pode sugerir que esses TAEs possuam menos experiência nos PPGs se comparado com a experiência dentro da UFSC. Maior tempo de atuação na função de secretário de uma PPG pode estar positivamente vinculado a uma maior adaptação ao setor e às atribuições a ele pertinentes.

As Figuras 22 a 28 apresentadas descreveram os participantes da pesquisa de acordo com faixa etária, gênero, cargo, escolaridade, formação, tempo de serviço na UFSC e nos PPGs. As Figuras 29 a 36, a seguir, apresentam a percepção dos participantes em relação às demandas de tradução da secretaria, ao par linguístico mais utilizado, bem como à percepção sobre conhecimentos em tradução e proficiência em línguas.

A questão 'P8. Com relação à **descrição sumária do cargo** que você marcou em P7, você percebe alguma possível relação com atividades de tradução?' diz respeito à percepção dos participantes sobre a descrição sumária do seu cargo e a relação com atividades de tradução. Cumpre esclarecer que, no questionário, foi informado link para acesso ao documento 'Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – descrição dos cargos' para eventual consulta. Para fins de resgate da informação, o Quadro 20 apresenta a descrição sumária dos cargos dos participantes da pesquisa.

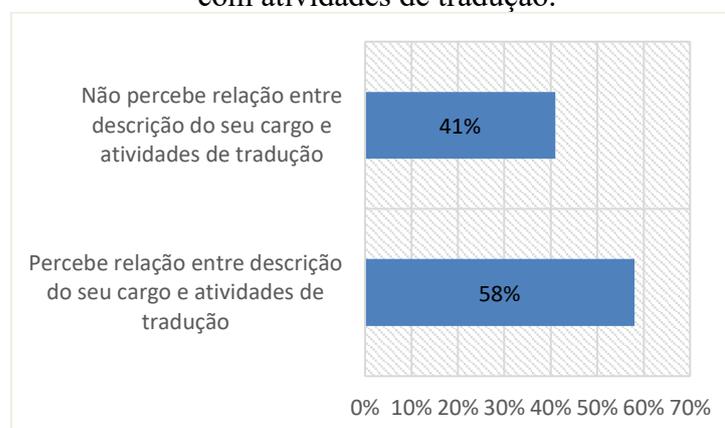
Quadro 20 - Descrição sumária do cargo.

Cargo	Descrição sumária do cargo
Administrador	Planejar, organizar, controlar e assessorar as organizações nas áreas de recursos humanos, patrimônio, materiais, informações, financeira, tecnológica, entre outras; implementar programas e projetos; elaborar planejamento organizacional; promover estudos de racionalização e controlar o desempenho organizacional; prestar consultoria administrativa. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Assistente em administração	Dar suporte administrativo e técnico nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender usuários, fornecendo e recebendo informações; tratar de documentos variados, cumprindo todo o procedimento necessário referente aos mesmos; preparar relatórios e planilhas; executar serviços áreas de escritório. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Auxiliar em Administração	Executar sob avaliação e supervisão, serviços de apoio à administração.
Secretário Executivo	Assessorar direções, gerenciando informações, auxiliando na execução de tarefas administrativas e em reuniões, marcando e cancelando compromissos; coordenar e controlar equipes e atividades; controlar documentos e correspondências; atender usuários externos e internos; organizar eventos e viagens e prestar serviços em idioma estrangeiro. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao responder a P8, os participantes tiveram acesso a essas informações visualizadas no Quadro 20. Suas percepções com relação a essa descrição do cargo e a relação que isso possa ter com tradução são agrupadas por esta pesquisadora e dispostas na Figura 29.

Figura 29 - Percepção dos participantes sobre a descrição sumária do seu cargo e a relação com atividades de tradução.



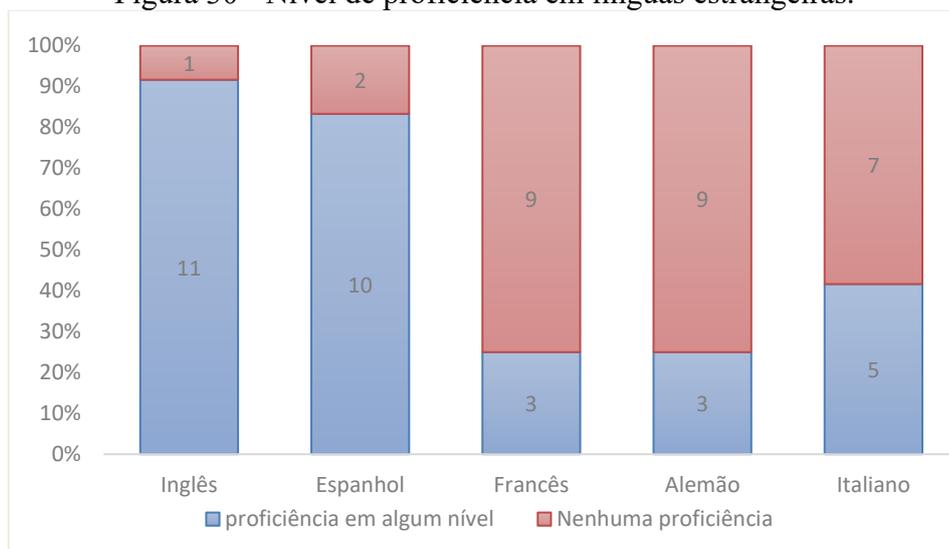
Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 29 aponta que 58% dos participantes percebem relação entre a descrição do seu cargo e atividades de tradução; em contrapartida, 41% não percebem essa relação. Tal resultado indica que a maioria dos participantes têm conhecimento sobre quais atribuições poderiam se desdobrar em atividades de tradução. Esse dado é relevante porque mostra o nível de consciência dos secretários em relação a possíveis demandas de tradução em seus programas, sobretudo no contexto de internacionalização. Ter consciência já constitui um início de percepção de necessidade de formação: o ideal seria que 100% tivessem manifestado esse nível de conscientização. Entretanto, entende-se que o fato de 41% não ter identificado demandas de tradução é, até certo ponto, justificado pela ausência de menção explícita na descrição de seu cargo a essa atividade tradutória.

Em seguida, após esse questionamento, foi perguntado aos participantes, conforme sua percepção, quais competências do cargo que poderiam estar ligadas a tarefas de tradução. Essa questão tinha o formato aberto (no qual o participante responde livremente) e as respostas são analisadas qualitativamente na subseção 4.2.2.

A próxima questão é: ‘P14. Informe, segundo a sua percepção, o seu nível de proficiência em outras línguas estrangeiras (além do par linguístico informado em P12). Assinale um X nas opções que se enquadram em seu caso’. Os dados referem-se ao nível de proficiência linguística dos participantes. A Figura 30 apresenta esses dados pelo nível de proficiência nas línguas inglês, espanhol, francês, alemão e italiano.

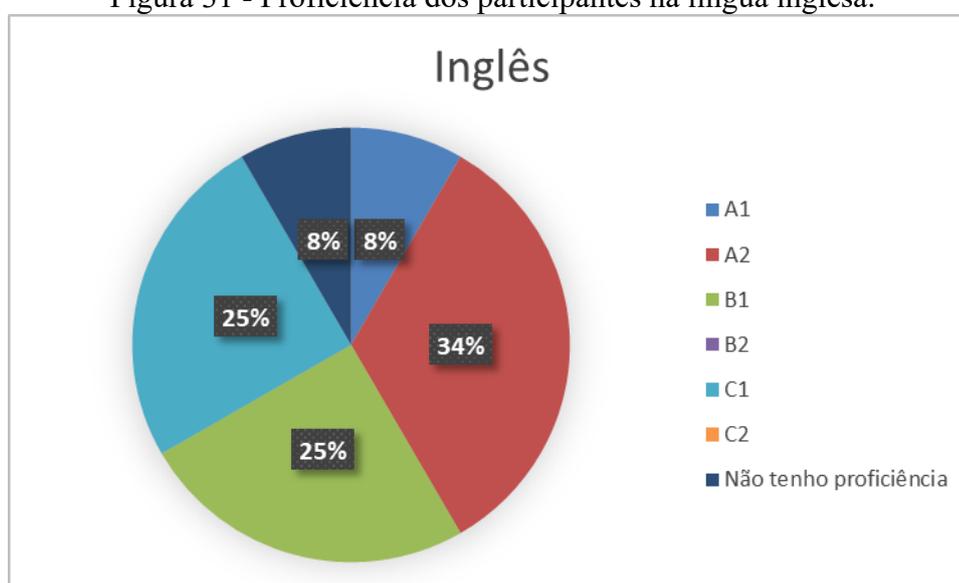
Figura 30 - Nível de proficiência em línguas estrangeiras.



Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 30 mostra que 11 participantes possuem algum nível de proficiência em língua inglesa e 10 possuem algum nível de proficiência em espanhol. Em terceiro lugar, ainda 5 participantes mencionaram o italiano e 3 mencionaram francês e alemão. Dois participantes mencionaram, na opção ‘outros’, que tinham proficiência em polonês. Como inglês e espanhol foram as línguas mais mencionadas pelos participantes (ao menos 80% deles), apresentam-se, abaixo, as figuras 31 e 32, detalhando o nível de proficiência⁹⁵ dos participantes em cada uma dessas línguas.

Figura 31 - Proficiência dos participantes na língua inglesa.

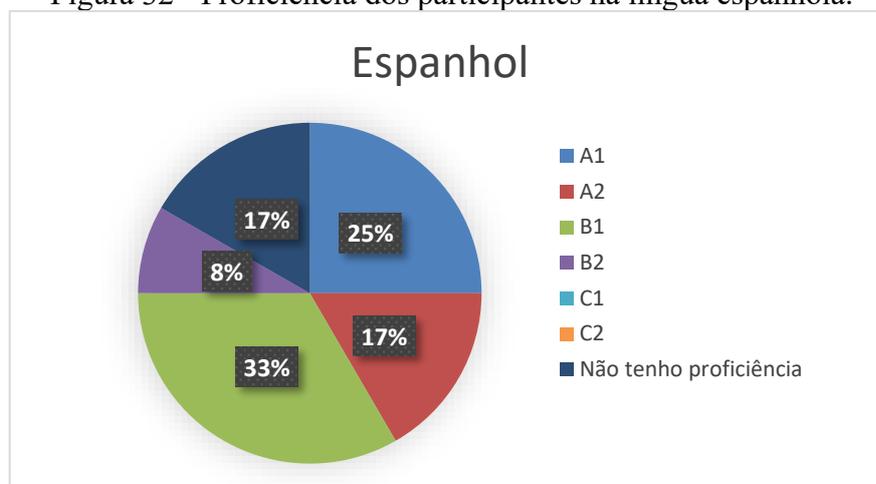


Fonte: elaborado pela autora.

Conforme mostra a Figura 31, em relação à proficiência em língua inglesa, 34% dos participantes se enquadram no nível básico A2; 25% se enquadram no nível B1 – intermediário; 25%, no nível C1 – Proficiência operativa eficaz (avançado); ainda, 8% dos participantes se enquadram no nível A1 – iniciantes; e, 8% não possuem proficiência. Em relação à língua espanhola, conforme Figura 32, abaixo, tem-se 33% dos participantes no nível intermediário (B1); 25% no nível iniciante (A1); 17% no nível básico (A2); 17% que não possuem proficiência; e, 8% com nível B2 – usuário independente.

⁹⁵ Segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, sendo esse o padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma, os níveis de proficiência são classificados em: A1– Iniciante; A2 – Básico; B1 – Intermediário; B2 – Usuário Independente; C1 – Proficiência operativa eficaz e C2 – Domínio Pleno. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>.

Figura 32 - Proficiência dos participantes na língua espanhola.

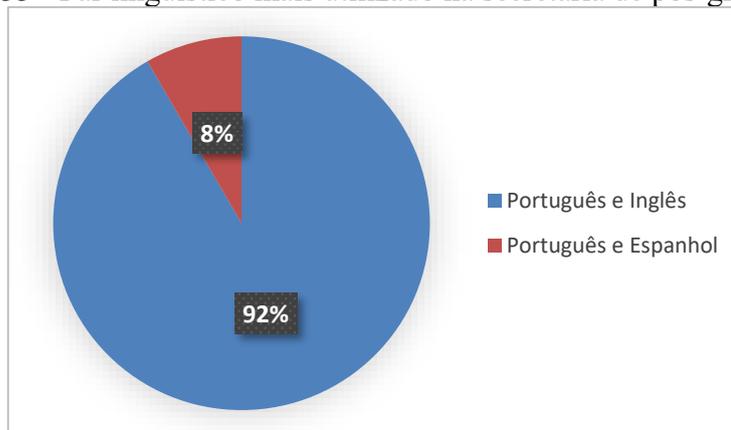


Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar as Figuras 31 e 32, ficou evidente que os participantes, no geral, possuem maior proficiência em língua inglesa em detrimento das outras línguas (metade dos participantes possui ao menos o nível intermediário em inglês, sendo que desses, 25% estão no nível inglês avançado). Esse resultado confirma uma tendência que é verificada nos últimos anos em relação à predominância da língua inglesa no mundo globalizado. Nessa linha de raciocínio, Fernandez (2011) destaca que a língua inglesa é hoje considerada global e internacional, já que não se restringe a uma cultura ou nação específica, mas atravessa fronteiras e envolve características culturais de todos que a falam. Fica evidente que parte desses secretários possui alguma competência bilíngue na língua inglesa, ou seja, conhecimento da língua alvo para a tradução no ambiente da internacionalização. Já na língua espanhola, apenas 33% estão no nível intermediário, e os outros participantes possuem nível básico, iniciante ou não têm proficiência nessa língua.

As respostas da questão 'P12. Informe qual é o par linguístico mais utilizado na secretaria de Pós-Graduação onde você atua' são analisadas a seguir, na Figura 33.

Figura 33 - Par linguístico mais utilizado na secretaria de pós-graduação.



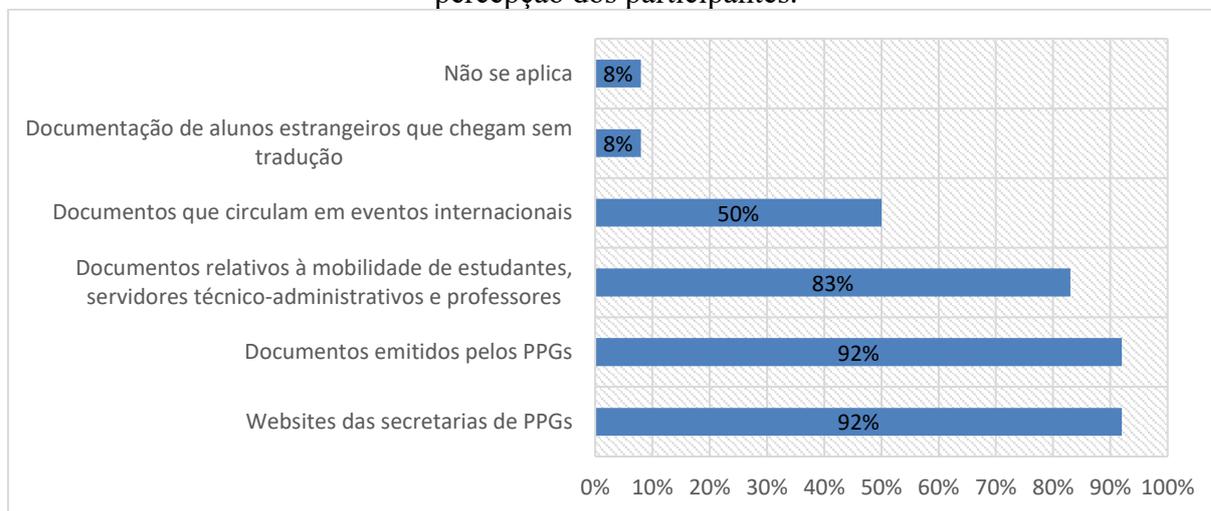
Fonte: elaborado pela autora.

Como visto na Figura 33, o par linguístico mais utilizado na secretaria (92% das respostas) é o par ‘Português e Inglês’. Esse resultado está em consonância com a reflexão de Fadanelli e Tcacenco (2022), que evidenciam a importância de línguas adicionais em instituições de ensino superior. No caso desta pesquisa, a língua adicional mais utilizada é a língua inglesa, que conforme os dados da Figura 30, é também a língua com maior nível de proficiência entre os participantes. Esse resultado vai ao encontro da afirmação de alguns autores citados no quadro teórico deste estudo, que mencionam a importância do idioma inglês no contexto da internacionalização do ensino superior (AMORIM; SILVA; SPERS, 2020; JENKINS, 2013). Além disso, há uma literatura já consolidada em relação à importância da disponibilização de versões em inglês do site institucional de IFES (CAPES, 2020b; FERNANDEZ-COSTALEZ, 2010; RAMOS, 2018; ZACARIAS; MARTINS DE OLIVEIRA, 2019). Em referência a essa questão, um dos critérios da CAPES, inclusive para a internacionalização dos PPGs, é a exigência da disponibilização das páginas institucionais dos PPGs em língua inglesa. Ademais, Jenkins (2013) corrobora a importância dessa exigência quando afirma que a língua inglesa é considerada a língua franca no ambiente de internacionalização em IFES. A combinação dos resultados das Figuras 31 e 33, referente ao nível dos participantes com relação à proficiência em língua inglesa e ao par linguístico mais utilizado na secretaria de PG, já anuncia necessidade de desenvolvimento da competência contrastiva/bilíngue, prioritariamente na língua inglesa.

As respostas da questão ‘P11. Abaixo você encontra uma lista de documentos que podem surgir a partir de ações de internacionalização. Assinale as opções que, a seu ver,

possam requerer atividades de tradução na secretaria de Programas de pós-graduação (PPGs) onde você atua' são tratadas a seguir, na Figura 34.

Figura 34 - Atividades que podem demandar tradução nas secretarias de PPGs segundo a percepção dos participantes.



Fonte: elaborado pela autora.

Como opções de respostas, foi disponibilizada aos participantes uma lista de documentos baseados nas ações de internacionalização do Relatório de Atividades da SINTER de 2020. A Figura 34 mostra que 92% dos participantes assinalaram as atividades relacionadas à tradução dos 'websites das secretarias de PPGs' e de 'documentos emitidos pelos PPGs'. Esse resultado vai ao encontro (i) das ações de internacionalização realizadas na UFSC, de acordo com o Plano Institucional de Internacionalização (PII) da UFSC, uma vez que esse documento preconiza a tradução para a língua inglesa de documentos emitidos por essa universidade e das suas páginas institucionais; (ii) dos indicadores da CAPES para a avaliação dos PPGs: a disponibilidade das páginas dos PPGs em língua inglesa para impulsionar a internacionalização; e, (iii) da literatura sobre a internacionalização, que confirma a importância da disponibilidade do *website* institucional de IFES em versões em inglês e outras línguas entre as justificativas para a internacionalização dos PPGs brasileiros. Como afirma Zacarias (2019, p. 84),

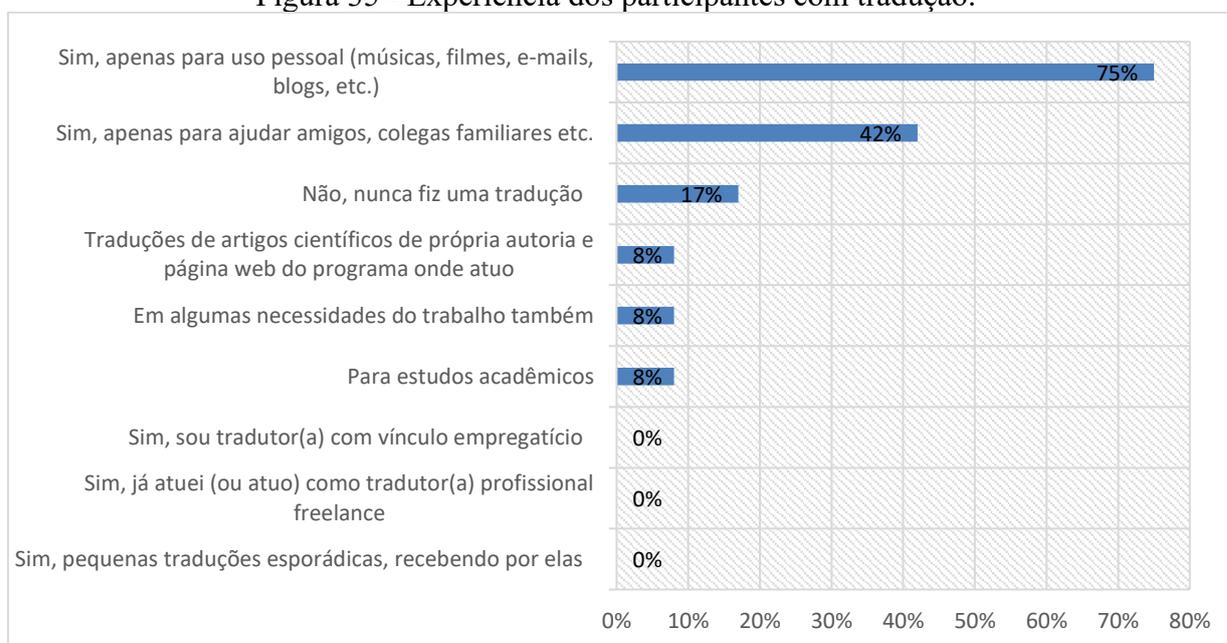
para se efetivar a internacionalização, surge a necessidade de inclusão das IES na comunidade científica e acadêmica internacional e, portanto, a demanda por divulgar seu perfil, em inglês em *websites* institucionais. Para tanto, a adoção de equivalentes institucionais português-ínglês claros é fundamental para garantir uma comunicação efetiva.

Na mesma linha, Fernández-Costales (2010) afirma que a tradução do conteúdo das páginas institucionais para outras línguas, principalmente o inglês, é fundamental para que a visibilidade internacional da instituição aconteça e possa atrair estudantes, pesquisadores e visitantes estrangeiros.

Ainda com relação à Figura 34, os participantes também responderam que a tradução de ‘documentos emitidos pelos PPGs’, ‘documentos relativos à mobilidade de estudantes, servidores técnico-administrativos e professores’ e ‘documentos que circulam em eventos internacionais’ é uma demanda frequente dos programas. Esses dados também serão resgatados e discutidos na subseção 4.2.2. As respostas dos participantes indicam que eles têm consciência de atividades que possam gerar demandas de tradução. Esse reconhecimento é extremamente importante, pois é indicativo de uma noção, pelo menos intuitiva, da necessidade de ação de capacitação para o desenvolvimento da Competência Tradutória. Cumpre esclarecer que é dada evidência aos três resultados de maior frequência de ocorrência, sendo esses considerados de maior importância.

As respostas da questão ‘P15. Você tem alguma experiência com tradução? Responda marcando as opções que representam sua situação’ é apresentada a seguir, na Figura 35.

Figura 35 - Experiência dos participantes com tradução.

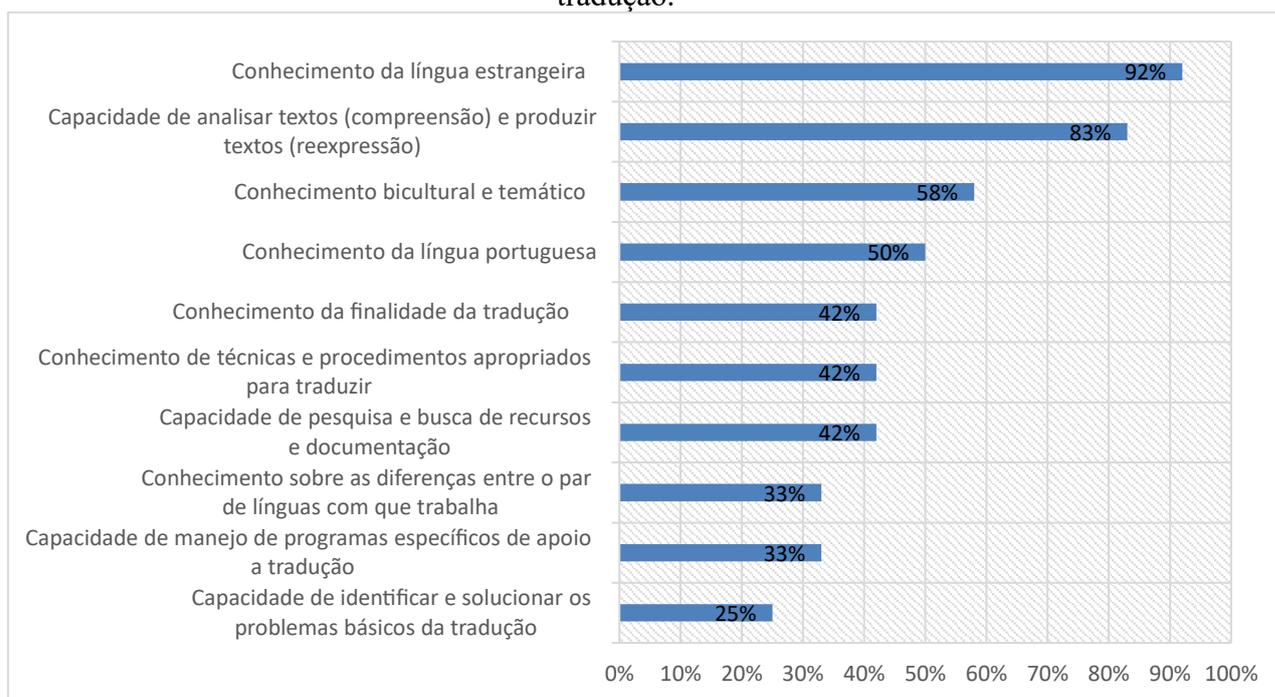


Fonte: elaborado pela autora.

Como mostrado na Figura 35, 75% dos participantes utilizam a tradução apenas para uso pessoal; 42% afirmam que já fizeram uso de tradução para ajudar amigos, colegas e familiares etc.; 17% nunca fizeram uma tradução; e, um pequeno grupo mencionou que utiliza a tradução de forma mais profissional, como em ‘traduções de artigos científicos de própria autoria e página web do programas onde atua’ (8%), ‘necessidades do trabalho’ (8%) e ‘estudos acadêmicos’ (8%). Esse resultado pode sugerir que os participantes não possuem experiência profissional com tradução, o que evidencia a necessidade do desenvolvimento de competências para traduzir e do conhecimento de tradução.

As respostas da questão ‘P16. O que você acha que é necessário para “fazer uma tradução”? Marque as opções que MAIS refletem sua opinião’ são visualizadas na Figura 36.

Figura 36 - Opinião dos participantes sobre os conhecimentos necessários para fazer uma tradução.



Fonte: elaborado pela autora.

Como observado na Figura 36, 92% assinalou ‘conhecimento em língua estrangeira’ como sendo a resposta que mais refletia a sua opinião; 83% mencionaram a ‘capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão)’; 58% ‘conhecimento bicultural e temático’; 50% ‘conhecimento da língua português’; 42% mencionaram ‘conhecimento da finalidade da tradução’; 42% ‘conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir’; outros 42% a ‘capacidade de pesquisa e busca de recursos e documentação’; 33%

mencionaram o ‘conhecimento sobre as diferenças entre o par de línguas com que trabalha’; outros 33% a ‘capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução’; e, por fim, 25% mencionaram a ‘capacidade de identificar e solucionar os problemas básicos da tradução’.

É interessante observar o resultado apresentado por 92%, que assinalaram ‘conhecimento em língua estrangeira’ como o que é necessário para fazer uma tradução: isso não é visto como surpresa, pois uma crença comum entre não especialistas é que basta ter conhecimento em línguas estrangeiras para realizar uma tradução. A literatura confirma essa crença (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000), em seu texto ‘Crenças sobre a tradução e o tradutor’. Outra observação interessante é que o fato de os participantes terem reconhecido, em grau variado, a relevância dos demais aspectos da Figura 36 para atividade tradutória, pode ser um indicativo de que, mesmo intuitivamente, percebam o que a teoria chama de componentes da competência tradutória. Para justificar essa observação, é apresentado no Quadro 21, abaixo, uma analogia entre as respostas da Questão P16 e as competências discutidas no quadro teórico, de acordo com o modelo proposto pelo por Hurtado Albir (cf. o Quadro 9).

Quadro 21 - Relação entre a percepção dos participantes sobre o que é necessário para traduzir e as competências propostas por Hurtado Albir (2007).

O que é necessário para traduzir	Competências específicas para formação de tradutores
Conhecimento da finalidade da tradução	Metodológicas e estratégicas
Conhecimento da língua portuguesa	Contrastiva/bilíngue
Capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão)	Bilíngue, Extralinguística e Metodológicas e estratégicas
Conhecimento da língua estrangeira	Bilíngue
Conhecimento sobre as diferenças entre o par de línguas com que trabalha	Bilíngue e Metodológicas e estratégicas
Capacidade de identificar e solucionar os problemas básicos da tradução	Metodológicas e estratégicas
Capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução	Instrumental
Capacidade de pesquisa e busca de recursos e documentação	Instrumental
Conhecimento bicultural e temático	Extralinguística
Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir	Instrumental, Metodológicas e estratégicas

Fonte: elaborado pela autora⁹⁶.

⁹⁶ A autora desta pesquisa agradece a contribuição da Dr.^a Edelweiss Gysel no Exame de Qualificação no dia 17 de março de 2022, para completar o conjunto de itens elencados no Quadro 21.

Tendo em vista que o ‘conhecimento da língua estrangeira’ e a ‘capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão)’ foram os itens que os participantes julgaram como mais necessários para a realização de uma tradução, tem-se como indicativo para o desenvolvimento dessas habilidades, conforme mostra o Quadro 21, as competências contrastiva/bilíngue, extralinguística e metodológicas e estratégicas.

Cumprido esclarecer aqui que, os resultados que aparecem com maior frequência nesta subseção serão aqueles considerados para a elaboração do diagnóstico de necessidades formativas.

A seguir, são analisados e discutidos os dados qualitativos do questionário.

4.2.2 Dados qualitativos do questionário (AC)

O método utilizado para o tratamento dos dados da pesquisa foi a Análise de Conteúdo (cf. 2.5).

Os Quadros 22, 23 e 24, mostrados abaixo, referem-se à tabela de caracterização dos dados brutos das três questões abertas, e estão divididos em duas colunas. A primeira identifica os participantes pela sigla PART (de Participante) e um número para cada um deles (seguindo a ordem cronológica); a segunda coluna apresenta as respostas de cada participante. Foi tomada a decisão metodológica de apresentar, num momento inicial e em sequência, os quadros de caracterização (22, 23 e 24), para, a seguir, realizar a referenciação dos índices de acordo com os ‘Temas’ definidos, a saber: (i) demandas de tradução no contexto da internacionalização e (ii) necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória. Nessa etapa apresenta-se um quadro para cada questão aberta do questionário (Quadros 25, 26 e 27).

A partir da identificação dos índices, são extraídas as Categorias de Análise, apresentadas em Quadros e Figuras, separados pelos Temas, o que possibilita a identificação dos indicadores, de acordo com a frequência de ocorrência de cada índice. Tendo a visualização dos indicadores, são realizadas as discussões e inferências sobre os dados.

Inicia-se, então, a apresentação das tabelas de caracterização dos ‘dados brutos’.

As respostas da questão aberta ‘P9 Em caso de resposta positiva na pergunta 8, conforme sua percepção, cite abaixo aquelas competências do cargo que poderiam estar

ligadas a tarefas de tradução⁹⁷ são apresentadas no Quadro 22, abaixo. A questão não exigia resposta obrigatória dos participantes, o que explica o número reduzido de respostas (5).

Quadro 22 - Categorização dos dados brutos das respostas à P9.

Unidade de contexto: P9 - Em caso de resposta positiva na pergunta 8, conforme sua percepção, cite abaixo aquelas competências do cargo que poderiam estar ligadas a tarefas de tradução.	
PART1	Prestar serviços em idioma estrangeiro, como: elaboração de documentos e atendimento a alunos e professores estrangeiros.
PART2	Emissão de atestado ou declaração para alunos; leitura e resposta de e-mails de alunos estrangeiro.
PART3	Elaboração de documentos e e-mails para alunos e professores estrangeiros; tradução de documentos de alunos estrangeiros; tradução e elaboração de conteúdo para a página web do programa em língua inglesa; elaboração de anúncio de defesas em língua inglesa, quando alguns conteúdos estão em língua portuguesa; manutenção de contato por e-mail com professores estrangeiros, para atender demandas da Plataforma Sucupira.
PART4	Precisamos ter a competência de traduzir documentos e compreender alunos das mais diversas línguas e procedências incluindo alunos surdos além da página do programa em outras línguas.
PART5	Somos um Programa nota 6. Nosso site precisa estar publicado em três idiomas. O Programa precisa oferecer disciplinas em língua estrangeira e temos vários alunos e docentes de instituições estrangeiras em contato constante conosco. É preciso conhecimento em idioma estrangeiro para atender as demandas inerentes à execução das atividades administrativas do Programa.

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas à pergunta vinculada à questão P10⁹⁸ ‘Dentre essas ações, você percebe alguma demanda que possa requerer atividades de tradução?’ são apresentadas no Quadro 23.

⁹⁷ Como a Questão P9, refere-se à Questão P8, cumpre esclarecer que essa última se refere à seguinte pergunta: ‘Com relação à descrição sumária do cargo que você marcou em P7, você percebe alguma possível relação com atividades de tradução?’. As respostas a essa pergunta estão apresentadas na subseção anterior, Figura 29.

⁹⁸ P10. O Relatório de Atividades de 2020 da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) (<https://arquivos.ufsc.br/f/70968154136e46499a34/>) apresenta algumas ações de internacionalização. Essas ações estão listadas a seguir:

1. Oferta de cursos de extensão e disciplinas em outros idiomas;
2. Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos;
3. Acordos de Cooperação;
4. Seção de Tradução da SINTER (*websites* institucionais, documentos, demandas de comunicação, disciplinas);
5. Programas de extensão do Núcleo Institucional de Línguas e Tradução da SINTER; e
6. Eventos internacionais.

Dentre essas ações, você percebe alguma demanda que possa requerer atividades de tradução?

Quadro 23 - Caracterização dos dados brutos das respostas à pergunta vinculada à P10.

Unidade de contexto: dentre essas ações, você percebe alguma demanda que possa requerer atividades de tradução?	
PART1	Oferta de disciplinas em outro idioma, mobilidade de alunos, tradução do site
PART2	Sim. Creio que todas as atividades listadas requerem atividades de tradução.
PART3	3. Acordos de cooperação; 4. Seção de Tradução da SINTER (<i>websites</i> institucionais, documentos, demandas de comunicação, disciplinas) e 6. Eventos internacionais
PART4	Item 4 listado acima
PART5	3, 4, 5 e 6
PART6	tradução de documentos recebidos de alunos e atendimento de alunos estrangeiros e surdos
PART7	Todas.
PART8	1,2,3,4,5,6
PART9	todas
PART10	Compreender alunos de outros países assim como professores e alunos surdos
PART11	Em nosso caso específico: Oferta de cursos de extensão e disciplinas em outros idiomas; Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos; Acordos de Cooperação; e Eventos internacionais

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas à pergunta vinculada à questão P16⁹⁹ ‘dentre as opções elencadas na questão anterior, qual delas o participante diria desconhecer’ são apresentadas no Quadro 24.

Quadro 24 - Caracterização dos dados brutos da pergunta vinculada à P16.

Unidade de contexto: dentre as opções elencadas na questão anterior (capacidades para traduzir), qual delas o participante diria desconhecer’.	
PART1	Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir, Conhecimento sobre as diferenças entre o par de línguas com que trabalha, Conhecimento bicultural e temático, Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir.
PART2	Técnicas e softwares de tradução eficientes.
PART3	Capacidade de pesquisa e busca de recursos e documentação.
PART4	Não tenho conhecimento para realizar tradução. Dito isto, desconheço os termos utilizados na questão acima, mas superficialmente são possíveis de compreender. Aqueles que assinalar considero essenciais e são, na minha opinião, a base para os demais itens.
PART5	Técnicas específicas para tradução.
PART6	Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir.
PART7	Capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução
PART8	Conhecimento temático tendo em vista que as traduções são de áreas técnicas que eu desconheço.
PART9	Técnicas específicas de tradução e utilização de tradutores como sistemas
PART10	Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir.
PART11	capacidade de solucionar problemas básicos de tradução.

⁹⁹ P16. o que você acha que é necessário para “fazer uma tradução”? Marque as opções que MAIS refletem sua opinião.

PART12 | 13

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da leitura flutuante das respostas apresentadas nos quadros 22, 23 e 24, são identificadas as Unidades de Registro, definidas em dois Temas: Tema 1 - ‘demandas de tradução no contexto da internacionalização’ e Tema 2 - ‘necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória’.

Passa-se, a seguir, à indicação da existência (ou não) de índices nas asserções dos participantes, ou seja, à referenciação dos índices. Para tanto, as asserções dos dados brutos de cada questão aberta (P9, P10 e P16), separadamente, são referenciadas de acordo com os Temas 1 e 2 (índices explícitos e subjacentes) (Quadros 25, 26 e 27).

O Quadro 25 está relacionado à P9. Esse quadro está assim configurado: na coluna ‘Asserção’, estão registradas as respostas dos participantes; nas colunas ‘Tema 1’ e ‘Tema 2’ identificam-se os índices relacionados a esses temas.

Quadro 25 - Referenciação dos índices da P9.

Unidade de contexto: P9 - cite abaixo aquelas competências do cargo que poderiam estar ligadas a tarefas de tradução’			
Participante	Asserção	Tema 1: demandas de tradução no contexto da internacionalização	Tema 2: necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória
PART1	Prestar serviços em idioma estrangeiro, como: elaboração de documentos e atendimento a alunos e professores estrangeiros	Índice explícito: - elaboração de documentos - atendimento a alunos e professores estrangeiros - prestar serviços em idioma estrangeiro	Índice não encontrado
PART2	Emissão de atestado ou declaração para alunos; leitura e resposta de e-mails de alunos estrangeiro	Índice explícito: - emissão de atestado - emissão de declaração	Índice não encontrado
PART3	Elaboração de documentos e e-mails para alunos e professores estrangeiros; tradução de documentos de alunos estrangeiros; tradução e elaboração de conteúdo para a página web do programa em língua inglesa; elaboração de anúncio de defesas em língua	Índice explícito: - elaboração de documentos - tradução de documentos - tradução e elaboração de conteúdo para a página web - elaboração de anúncio de defesas em língua inglesa - contato com professores estrangeiros	

Unidade de contexto: P9 - cite abaixo aquelas competências do cargo que poderiam estar ligadas a tarefas de tradução'			
	inglesa, quando alguns conteúdos estão em língua portuguesa; manutenção de contato por e-mail com professores estrangeiros, para atender demandas da Plataforma Sucupira		
PART4	Precisamos ter a competência de traduzir documentos e compreender alunos das mais diversas línguas e procedências incluindo alunos surdos além da página do programa em outras línguas	Índice explícito: - tradução documentos Índice subjacente: - compreensão de alunos das mais diversas línguas - [tradução] da página do programa em outras línguas	Índice explícito: - ter competência de traduzir documentos Índice subjacente: - compreender alunos das mais diversas línguas
PART5	Somos um Programa nota 6. Nosso site precisa estar publicado em três idiomas. O Programa precisa oferecer disciplinas em língua estrangeira e temos vários alunos e docentes de instituições estrangeiras em contato constante conosco. É preciso conhecimento em idioma estrangeiro para atender as demandas inerentes à execução das atividades administrativas do Programa	Índice subjacente: - [tradução] do site em três idiomas - vários alunos e docentes de instituições estrangeiras em contato - Atendimento às demandas administrativas	Índice subjacente: - ter conhecimento em idioma estrangeiro para atendimento às demandas administrativas

Fonte: elaborado pela autora.

O mesmo procedimento é realizado com os dados brutos da pergunta vinculada à P10, conforme apresentado no Quadro 26.

Quadro 26 - Referenciação dos índices da pergunta vinculada à P10.

Unidade de contexto: Pergunta vinculada à P10 - Dentre as ações de internacionalização, você percebe alguma demanda que possa requerer atividades de tradução?			
Participante	Asserção	Tema 1: demandas de tradução no contexto da internacionalização	Tema 2: necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória

Unidade de contexto: Pergunta vinculada à P10 - Dentre as ações de internacionalização, você percebe alguma demanda que possa requerer atividades de tradução?			
PART1	Oferta de disciplinas em outro idioma, mobilidade de alunos, tradução do site	Índice subjacente: - Tradução do site Índice subjacente: - Mobilidade de alunos	Índice não encontrado
PART2	Sim. Creio que todas as atividades listadas requerem atividades de tradução	Índice subjacente: - Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos - Acordos de Cooperação - Eventos internacionais	Índice não encontrado
PART3	3. Acordos de cooperação; 4. Seção de Tradução da SINTER (<i>websites</i> institucionais, documentos, demandas de comunicação, disciplinas) e 6. Eventos internacionais	Índice subjacente: - Acordos de cooperação - Eventos internacionais	Índice não encontrado
PART4	Item 4 listado acima	Índice não encontrado	Índice não encontrado
PART5	3, 4, 5 e 6	Índice subjacente: - Acordos de Cooperação - Eventos internacionais	Índice não encontrado
PART6	tradução de documentos recebidos de alunos e atendimento de alunos estrangeiros e surdos	Índice explícito: - Tradução de documentos recebidos de alunos - Atendimento de alunos estrangeiros	Índice não encontrado
PART7	Todas.	Índice subjacente: - Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos - Acordos de Cooperação - Eventos internacionais	Índice não encontrado
PART8	1,2,3,4,5,6	Índice subjacente: - Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos - Acordos de Cooperação - Eventos internacionais	Índice não encontrado
PART9	todas	Índice subjacente: - Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos - Acordos de Cooperação - Eventos internacionais	Índice não encontrado
PART10	Compreender alunos de outros países assim como	Índice subjacente: - Atendimento a alunos e	Índice subjacente: - Compreender alunos e

Unidade de contexto: Pergunta vinculada à P10 - Dentre as ações de internacionalização, você percebe alguma demanda que possa requerer atividades de tradução?			
	professores e alunos surdos	professores de outros países	professores de outros países
PART11	Em nosso caso específico: Oferta de cursos de extensão e disciplinas em outros idiomas; Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos; Acordos de Cooperação; e Eventos internacionais	Índice subjacente: - Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos - Acordos de Cooperação - Eventos internacionais	Índice não encontrado

Fonte: elaborado pela autora.

O mesmo procedimento é realizado novamente com os dados brutos da pergunta vinculada à P16, conforme apresentado no Quadro 27.

Quadro 27 - Referenciação dos índices da pergunta vinculada à P16.

Unidade de contexto: Pergunta vinculada à P16: Dentre os conhecimentos necessários para “fazer uma tradução”, qual/quais você diria desconhecer?			
Participante	Asserção	Tema 1: demandas de tradução no contexto da internacionalização	Tema 2: necessidade de desenvolver a Competência Tradutória
PART1	Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir, Conhecimento sobre as diferenças entre o par de línguas com que trabalha, Conhecimento bicultural e temático, Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir	Índice não encontrado	Índice explícito: - Conhecer técnicas e procedimentos apropriados para traduzir - Conhecer as diferenças entre o par de línguas com que trabalha - Conhecer aspectos biculturais e temáticos
PART2	Técnicas e softwares de tradução eficientes	Índice não encontrado	Índice explícito: - Manusear programas específicos de apoio à tradução
PART3	Capacidade de pesquisa e busca de recursos e documentação	Índice não encontrado	Índice explícito: - Desenvolver a capacidade de pesquisa e busca de recursos e documentação
PART4	Não tenho conhecimento para realizar tradução. Dito isto, desconheço os termos utilizados na questão acima, mas superficialmente são possíveis de compreender. Aqueles que assinali considero essenciais e são, na	Índice não encontrado	Índice explícito: - Desenvolver a capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão) - Conhecer aspectos biculturais e temáticos - Conhecer a finalidade e

Unidade de contexto: Pergunta vinculada à P16: Dentre os conhecimentos necessários para “fazer uma tradução”, qual/quais você diria desconhecer?			
	minha opinião, a base para os demais itens		destinatário como elemento estratégico da tradução
PART5	Técnicas específicas para tradução.	Índice não encontrado	Índice explícito: - Conhecer técnicas e procedimentos apropriados para traduzir
PART6	Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir	Índice não encontrado	Índice explícito: - Conhecer técnicas e procedimentos apropriados para traduzir
PART7	Capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução	Índice não encontrado	Índice explícito: - Manusear programas específicos de apoio à tradução
PART8	Conhecimento temático tendo em vista que as traduções são de áreas técnicas que eu desconheço	Índice não encontrado	Índice explícito: Conhecer aspectos biculturais e temáticos
PART9	Técnicas específicas de tradução e utilização de tradutores como sistemas	Índice não encontrado	Índice explícito: - Conhecer técnicas e procedimentos apropriados para traduzir - Manusear programas específicos de apoio à tradução
PART10	Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir	Índice não encontrado	Índice explícito: - Conhecer técnicas e procedimentos apropriados para traduzir
PART11	capacidade de solucionar problemas básicos de tradução	Índice não encontrado	Índice explícito: - Desenvolver a capacidade de identificar e solucionar os problemas básicos da tradução
PART12	13	Índice não encontrado	Índice não encontrado

Fonte: elaborado pela autora.

Como mostrado no Quadro 27, a resposta do PART12 não foi identificada; por isso, não foi considerada para a contagem de nenhuma categoria.

As asserções separadas pelos Temas (índices explícitos e subjacentes) são reagrupadas em razão das características comuns e transformadas em Categorias de Análise. O Quadro 28 apresenta as Categorias de Análise extraídas a partir do Tema 1 ‘Demandas de tradução no contexto da internacionalização’.

Quadro 28 - Reagrupamento dos índices em categorias – Tema 1.

Índices do Tema 1 - Demandas de tradução no contexto da internacionalização'	Categorias de Análise			
	Documentos	Página institucional	Comunicados escritos do PPG	Atendimento ao público estrangeiro
Elaboração de documentos	x			
Atendimento a alunos e professores estrangeiros				x
Prestar serviços em idioma estrangeiro				x
Emissão de atestado	x			
Emissão de declaração	x			
Elaboração de documentos	x			
Tradução de documentos	x			
Tradução e elaboração de conteúdo para a página web		x		
Elaboração de anúncio de defesas em língua inglesa			x	
Contato com professores estrangeiros				x
Tradução documentos	x			
Compreensão de alunos das mais diversas línguas				x
[tradução] da página do programa em outras línguas		x		
[tradução] do site em três idiomas		x		
Vários alunos e docentes de instituições estrangeiras em contato				x
Atendimento às demandas administrativas	x		x	
Tradução do site		x		
Mobilidade de alunos	x		x	x
Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos	x		x	x
Acordos de Cooperação	x			
Eventos internacionais	x		x	x
Acordos de cooperação	x			
Eventos internacionais	x		x	x
Acordos de Cooperação	x			
Eventos internacionais	x		x	x
Tradução de documentos recebidos de alunos	x			
Atendimento de alunos estrangeiros				x
Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos	x		x	x
Acordos de Cooperação	x			
Eventos internacionais	x		x	x

Índices do Tema 1 - Demandas de tradução no contexto da internacionalização'	Categorias de Análise			
	Documentos	Página institucional	Comunicados escritos do PPG	Atendimento ao público estrangeiro
Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos	X		X	X
Acordos de Cooperação	X			
Eventos internacionais	X		X	X
Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos	X		X	X
Acordos de Cooperação	X			
Eventos internacionais	X		X	X
Atendimento a alunos e professores de outros países				X
Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos	X		X	X
Acordos de Cooperação	X			
Eventos internacionais	X		X	X

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 28 mostra nas colunas 2, 3, 4 e 5 as Categorias de Análise 'Documentos', 'Página institucional', 'Comunicações do PPG' e 'Atendimento ao público estrangeiro' e identifica com um 'X' a presença do índice em cada categoria.

A partir da contagem da frequência de ocorrência de cada categoria (viabilizada pelo Quadro 28), o Quadro 29 apresenta essa frequência em números, mostrando os indicadores do Tema 1, em ordem crescente.

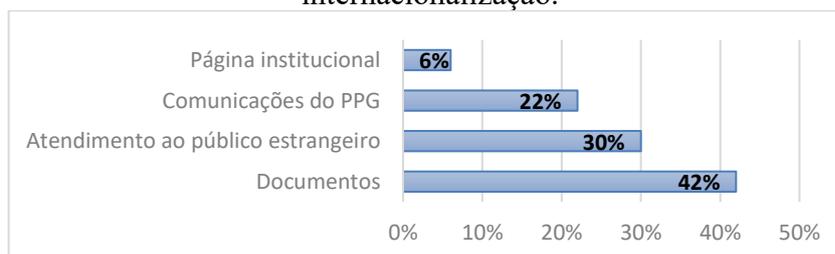
Quadro 29 - Indicadores do Tema 1 - Frequência de ocorrência das categorias.

Categorias de Análise	Ocorrência
Página institucional	4
Comunicações do PPG	15
Atendimento ao público estrangeiro	20
Documentos	28

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, os mesmos dados são expressos em valores percentuais, na Figura 37.

Figura 37 - Indicadores do Tema 1 - Demandas de tradução no contexto da internacionalização.



Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados apresentados na Figura 37 mostram que as demandas de tradução relacionadas à categoria ‘documentos’ e à categoria ‘atendimento ao público estrangeiro’ estão entre os índices mais frequentes (42% e 30%, respectivamente); por isso, essas categorias emergem como de maior relevância em termos de demandas de tradução, sendo considerados os indicadores de importância para o delineamento do diagnóstico proposto nesta pesquisa. Dentre as demandas explícitas de tradução de ‘documentos’ citados pelos participantes são identificadas: declarações, atestados e acordos de cooperação. Dentre as demandas implícitas de ‘documentos’, identificam-se: ‘mobilidade acadêmica para docentes, TAEs e alunos’ e a realização de ‘eventos internacionais’.

Esse resultado encontra eco nas respostas quantitativas dos participantes à questão fechada P11 (Figura 34): quando perguntados sobre as atividades que podem demandar tradução nas secretarias de PPGs, responderam que 92% das demandas de tradução advinham de documentos emitidos pelos PPGs, ou seja, os participantes já sabiam, mesmo que intuitivamente, que os documentos poderiam demandar a atividade de traduzir. Esse indicador pode sugerir que os secretários lotados nos PPGs necessitam desenvolver as competências de tradução bilíngue/contrastiva, extralinguística e estratégica (cf. Quadro 8 e Quadro 9).

Ainda em relação ao indicador ‘documentos’, cabe mencionar que a tradução de modelos de documentos para a língua inglesa é uma das ações de internacionalização já promovidas pela UFSC, que vem adotando, por meio da Secretaria de Relações Internacionais, políticas tradutórias que se pautam pela manutenção da identidade institucional (cf. 2.2.2).

O segundo índice que apareceu com mais frequência foi ‘atendimento ao público estrangeiro’. Dentre as demandas explícitas desse índice, são citadas pelos participantes o ‘atendimento a alunos e professores estrangeiros’ e dentre as demandas implícitas estão ‘prestar serviços em idioma estrangeiro’, ‘mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos’ e ‘eventos internacionais’. Esses resultados validam o que foi analisado por Ramos (2018) que menciona a comunicação formal e informal com colegas estrangeiros como forma de internacionalização em PPGs (cf. 2.1.2). A demanda de ‘atendimento ao público estrangeiro’ faz parte de ações de internacionalização em ‘casa’ já promovidos pela UFSC, que sugerem a integração com diferentes comunidades étnicas (KNIGHT, 2018) (cf. 2.1).

As demandas explícitas do índice ‘atendimento ao público estrangeiro’ podem sugerir que os secretários lotados nos PPGs necessitam do desenvolvimento de competências específicas de interpretação de conversas nas direções português-inglês e inglês-português, descritas na literatura como ‘interpretação de enlace’ (cf. 2.2.3), uma das modalidades de interpretação apontadas por Hurtado Albir (1999).

Cumprir observar que o índice relacionado à demanda de tradução das ‘páginas institucionais’ apareceu com pouca frequência, encontrando eco nas respostas quantitativas visualizadas na Figura 35: apenas 8% dos participantes relataram ter experiência com a tradução do *website* do programa onde atuam. Por outro lado, quando perguntados sobre a sua percepção em relação a atividades que podem demandar tradução nas secretarias de PPGs, na P11 (Figura 34), os participantes responderam que 92% das demandas de tradução advinham dos *websites* das secretarias. Nota-se, aqui, uma contradição entre dados quantitativos e dados qualitativos. Uma possível explicação para essa contradição pode estar relacionada ao fato de que os *websites* dos programas tenham sido traduzidos por outrem (embora no estado atual de nosso conhecimento não podemos rastrear quem); ou seja, a demanda de traduzir os *websites* não parece ser direcionada aos secretários dos PPGs. Outra possível explicação pode estar relacionada ao fato de a questão quantitativa fechada (P11) ter mencionado essa demanda como uma das opções a serem assinaladas.

O mesmo procedimento de reagrupamento dos índices realizado com o Tema 1 acima (Quadro 28) é repetido com o Tema 2 - ‘necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória’. O Quadro 30 apresenta as Categorias de Análise extraídas a partir desse Tema.

Tema 2: necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória	Categorias de Análise									
	Conhecimento da finalidade da tradução	Conhecimento da língua portuguesa	Capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão)	Conhecimento da língua estrangeira	Conhecimento sobre as diferenças entre o par de línguas com que trabalha	Capacidade de identificar e solucionar os problemas básicos da tradução	Capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução	Capacidade de pesquisa e busca de recursos e documentação	Conhecimento bicultural e temático	Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir
Manusear programas específicos de apoio à tradução							X			
Conhecer aspectos biculturais e temáticos									X	
Conhecer técnicas e procedimentos apropriados para traduzir										
Manusear programas específicos de apoio à tradução							X			
Conhecer técnicas e procedimentos apropriados para traduzir										X
Desenvolver a capacidade de identificar e solucionar os problemas básicos da tradução						X				

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da contagem da frequência de ocorrência de cada categoria (viabilizada pelo Quadro 30), o Quadro 31 apresenta essa frequência em números, mostrando os indicadores do Tema 2, em ordem crescente.

Quadro 31 - Indicadores do Tema 2 - Frequência de ocorrência das categorias.

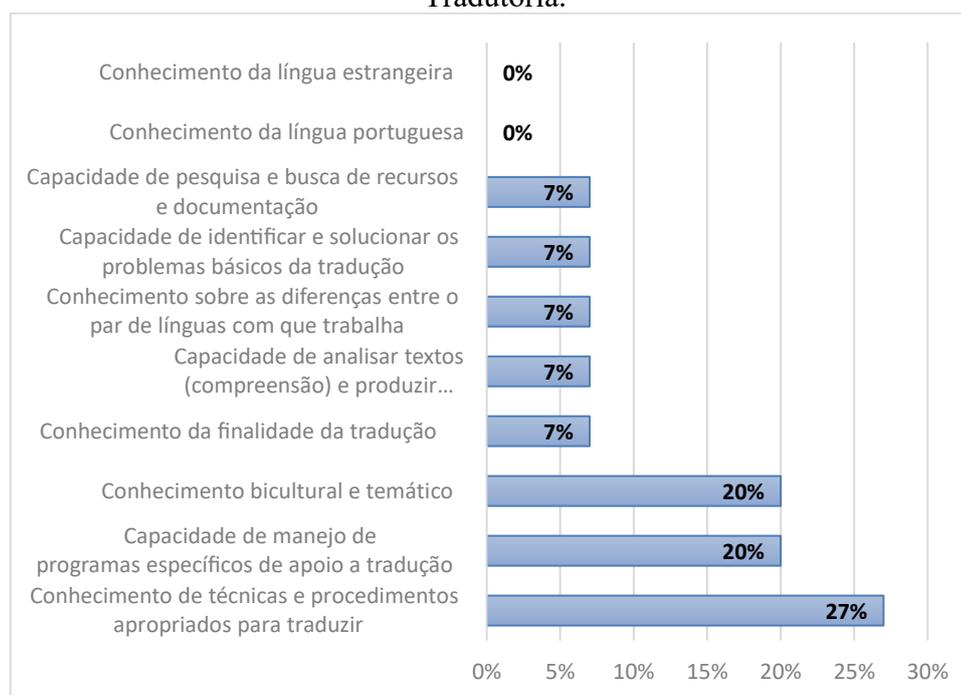
Categorias de Análise	Ocorrência
Conhecimento da língua portuguesa	0
Conhecimento da língua estrangeira	0
Conhecimento da finalidade da tradução	1
Capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão)	1

Categorias de Análise	Ocorrência
Conhecimento sobre as diferenças entre o par de línguas com que trabalha	1
Capacidade de identificar e solucionar os problemas básicos da tradução	1
Capacidade de pesquisa e busca de recursos e documentação	1
Capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução	3
Conhecimento bicultural e temático	3
Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir	4

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, os mesmos dados são expressos em valores percentuais, na Figura 38.

Figura 38 – Indicadores do Tema 2 – Necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória.



Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados apresentados na Figura 38 mostram que as categorias ‘Conhecimentos de Técnicas e procedimentos apropriados para traduzir’, ‘Conhecimento bicultural e temático’ (20%) e ‘Capacidade de manejo de programas específicos de apoio à tradução’ (20%) estão entre os índices mais frequentes, sendo esses três, então, os indicadores de importância do Tema ‘necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória’. Esses resultados podem ser indicativos da necessidade de os participantes desenvolverem competências estratégica, instrumental e extralinguística (cf. Quadro 21 e Quadro 9).

Tendo apresentado a discussão dos dados qualitativos do questionário, passa-se, a seguir, à discussão dos dados da pesquisa documental.

4.3 DOS DADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

4.3.1 Dados dos Regimentos dos PPGs

A pesquisa documental consta da análise das atribuições do(a) secretário(a) dos PPGs, conforme o Regimento desses Programas. A identificação das funções e tarefas (cf. 2.3) visa a construção do perfil dos participantes (YÁÑIZ; VILLARDÓN, 2006) e contribui para o alcance do segundo objetivo específico desta pesquisa.

Seguindo os procedimentos para a análise da coleta documental (cf. 3.6.1), as atribuições das secretarias dos PPGs são coletadas e dispostas em um quadro (Apêndice D). Dentre essas atribuições, conforme descrito no Capítulo 3, são destacadas aquelas que se relacionam, de forma implícita, com as ‘atividades de tradução no contexto da internacionalização’ (cf. Figura 18), a saber: (i) Comunicação formal e informal; (ii) Tradução da página institucional; (iii) Organização de evento; e, (iv) Tradução de documentos institucionais.

Para visualizar essa relação das ‘atribuições’ com as ‘atividades de tradução no contexto da internacionalização’, o Quadro 32 apresenta na coluna ‘atribuições do secretário(a)’, os segmentos selecionados que se relacionam, de forma implícita, com as atividades classificadas nas colunas 2, 3, 4 e 5.

Quadro 32 - Relação das atribuições dos PPGs com as atividades de tradução.

Atribuições do secretário(a)	Atividades de tradução no contexto da internacionalização			
	Comunicação formal e informal	Tradução da página institucional	Tradução de documentos institucionais	Organização de evento
Expedir aos professores e estudantes os avisos de rotina ou comunicações referentes às atividades do Programa	x			
Divulgar avisos, materiais, editais e outros documentos no	x		x	

Atribuições do secretário(a)	Atividades de tradução no contexto da internacionalização			
	Comunicação formal e informal	Tradução da página institucional	Tradução de documentos institucionais	Organização de evento
site do Programa e em suas redes sociais				
Processar e informar ao Coordenador do Programa sobre todas as correspondências e requerimentos	x			
Expedir documentos de cunho eminentemente administrativos	x		x	
Preparar documentos relativos ao Histórico Escolar dos alunos			x	
Manter atualizada a página do Programa		x		
Participar da organização e execução de eventos promovidos pelo Programa	x			x
Tomar providências administrativas relativas à recepção, deslocamento e instalação de convidados do Programa	x			

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 32 acima estão destacados em negrito os segmentos na coluna à esquerda que possuem relação implícita com atividades de tradução mencionadas na coluna à direita. Por exemplo, ‘comunicação formal e informal’ com colegas estrangeiros, já mencionada na pesquisa de RAMOS (2018) como uma justificativa para a internacionalização de PPGs, pode ser encontrada nas ‘atribuições’ dos programas, sendo que a comunicação formal é exercida por meio de atividades como a **expedição e divulgação de documentos, aviso de rotina, comunicações do programa**; e a comunicação informal pode estar relacionada à atribuição de **processar e informar ao Coordenador do Programa sobre todas as correspondências**

quando, por exemplo, o secretário recebe uma correspondência em língua estrangeira e precisa traduzir esse documento para, então, repassar as informações à sua chefia imediata. As atribuições de **expedição de documentos, declarações e certidões** se relacionam com a ação de internacionalização proposta pela UFSC de ‘tradução de documentos institucionais’. A atribuição **manter atualizada a página do Programa** se relaciona com a atividade de ‘Tradução da página institucional’, vista como uma das principais ações para a promoção da visibilidade internacional da instituição (FERNANDEZ-COSTALEZ, 2010; ZACARIAS; MARTINS DE OLIVEIRA, 2019). A **organização e execução de eventos** também contém, de forma implícita, atividades de tradução, considerando-se a possibilidade de participação de público internacional, também uma das ações de internacionalização incluídas no Plano Institucional de Internacionalização da UFSC (2018). Essa atribuição também se relaciona com ‘comunicação formal e informal’, considerando-se, por exemplo, a elaboração de convites em língua estrangeira. Por fim, as **providências administrativas** relativas à **recepção, deslocamento e instalação** de convidados do programa relacionam-se também com ‘comunicação formal e informal’ ao incluir atividades de interpretação (cf. 2.2.3), como por exemplo, atendimento e recepção de visitante estrangeiro. Essa relação é citada teoricamente por Teacenco (2020): em se tratando de relações internacionais, emerge a situação de línguas e culturas em contato, bem como a existência de novos públicos, não necessariamente falantes da língua oficial materna da instituição.

Após essa breve discussão, o Quadro 33 apresenta a frequência de ocorrência das atividades de tradução mencionadas acima em números, em ordem crescente.

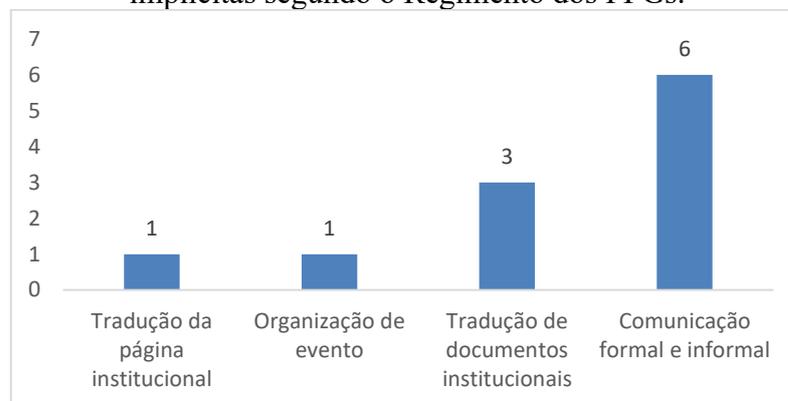
Quadro 33 - Frequência da ocorrência das atividades de tradução implícitas segundo o Regimento dos PPGs.

Atividades de tradução no contexto da internacionalização	Ocorrência
Tradução da página institucional	1
Organização de evento	1
Tradução de documentos institucionais	3
Comunicação formal e informal	6

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, os mesmos dados são expressos na Figura 39.

Figura 39 - Frequência da ocorrência das atribuições relacionadas às atividades de tradução implícitas segundo o Regimento dos PPGs.



Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se na Figura 39 que as atividades que aparecem com mais frequência segundo as atribuições dos Regimentos são ‘comunicação formal e informal’ e ‘tradução de documentos institucionais’. Esses resultados dialogam com os achados nas respostas do questionário, tanto dos dados quantitativos, quanto dos dados qualitativos (cf. 4.2.1 e 4.2.2).

As atividades de tradução de maior frequência serão aquelas consideradas na elaboração do diagnóstico de necessidades formativas (4.4).

A seguir, são apresentados os dados do documento PCCTAE – descrição dos cargos.

4.3.2 Dados do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) – descrição dos cargos

Em relação à descrição dos cargos dos participantes, foi realizada uma coleta das informações no documento PCCTAE, o qual contém a descrição sumária e típica dos seguintes cargos: Administrador, Assistente em Administração, Auxiliar em Administração e Secretário Executivo. A ‘descrição sumária’ é um resumo das atribuições e responsabilidades atribuídas ao servidor e a ‘descrição típica’ é a descrição completa das suas atribuições e responsabilidades.

Cumprе informar a definição de ‘cargo’: “o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor” (Art. 5º da Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005)¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Em complementação, o artigo Art. 8º da referida Lei define que “são atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de

O Quadro 34 apresenta os cargos nos quais se enquadram os participantes da pesquisa, a escolaridade exigida para cada cargo, bem como a sua descrição sumária de acordo com o documento do PCCTAE.

Quadro 34 - Escolaridade exigida e descrição sumária dos cargos dos participantes da pesquisa.

Cargo	Escolaridade	Descrição Sumária do Cargo
Administrador	Superior Completo em Administração	Planejar, organizar, controlar e assessorar as organizações nas áreas de recursos humanos, patrimônio, materiais, informações, financeira, tecnológica, entre outras; implementar programas e projetos; elaborar planejamento organizacional; promover estudos de racionalização e controlar o desempenho organizacional; prestar consultoria administrativa. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Assistente em administração	Médio Profissionalizante ou Médio Completo + experiência	Dar suporte administrativo e técnico nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender usuários, fornecendo e recebendo informações; tratar de documentos variados, cumprindo todo o procedimento necessário referente aos mesmos; preparar relatórios e planilhas; executar serviços áreas de escritório. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Auxiliar em Administração	Ensino Fundamental Completo	Executar sob avaliação e supervisão, serviços de apoio à administração.
Secretário Executivo	Curso Superior em Letras ou Secretariado Executivo Bilíngüe	Assessorar direções, gerenciando informações, auxiliando na execução de tarefas administrativas e em reuniões, marcando e cancelando compromissos; coordenar e controlar equipes e atividades; controlar documentos e correspondências; atender usuários externos e internos; organizar eventos e viagens e prestar serviços em idioma estrangeiro. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: elaborado pela autora; grifos da autora.

O Quadro 34 mostra que para o cargo de Administrador é exigida a formação em Ensino Superior Completo em Administração; para o cargo de Assistente em Administração é exigido o Ensino Médio Profissionalizante ou Médio Completo; para Auxiliar em

qualificação e competências definidos nas respectivas especificações: I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino; II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino; III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

Administração, Ensino Fundamental Completo; e, para Secretário Executivo, formação em curso Superior em Letras ou Secretariado Executivo Bilíngüe.

Fazendo uma comparação da formação dos participantes (cf. Figura 26) com os cargos de enquadramento, percebe-se que grande parte dos TAEs possui formação de ensino superior em áreas correlatas à administração, tais como Administração de Empresas (42%), Secretariado Executivo (17%) e Administração pública (9%), o que está em consonância com atribuições conferidas aos seus cargos na UFSC (Assistente em Administração, Secretariado Executivo e Auxiliar em Administração e Administrador). Ou seja, o perfil dos secretários dos PPGs é semelhante no que concerne às suas competências relativas ao cargo que assumiram na UFSC. Em relação ao conhecimento para traduzir, neste momento, somente no cargo de secretário executivo constam atribuições relacionadas à tradução. Sobre esse aspecto, na coluna da descrição sumária do cargo, é possível ter uma noção prévia dos conhecimentos e habilidades exigidas dos participantes (destacadas em negrito), sendo o cargo de secretário executivo o que descreve explicitamente a competência de prestar serviços em idioma estrangeiro, o que pode ser entendido como atividade correlata à tradução.

Enquanto o Quadro 34 mostra a descrição sumária das atividades, no Apêndice E estão disponíveis as descrições típicas das atividades dos cargos¹⁰¹. Da descrição típica dos cargos, também foram destacadas, em negrito (no Apêndice E), as instâncias que podem se enquadrar em atividades de tradução. Essas instâncias foram selecionadas e estão apresentadas no Quadro 35 abaixo.

¹⁰¹ O documento 'PCCTAE – descrição dos cargos' não forneceu a lista completa de atividades do cargo de Auxiliar em Administração.

Quadro 35 - Atividades de tradução na descrição típica do cargo de Secretário Executivo.

Cargo	Atividades típicas do cargo	Descrição
Secretário executivo	Elaborar documentos	Redigir textos, inclusive em idioma estrangeiro; elaborar convites e convocações, planilhas e gráficos; preparar apresentações; taquigrafar ditados, discursos, conferências, palestras, inclusive em idioma estrangeiro; traduzir em idioma estrangeiro , para atender às necessidades de comunicação da instituição.

Fonte: elaborado pela autora; grifos da autora.

O Quadro 35 mostra que na descrição típica, novamente somente o cargo de Secretário Executivo descreve atividades correlatas à tradução. Como exemplo, a atividade de traduzir em idioma estrangeiro, destacada acima. A partir dessa descrição, fica evidente que o servidor que se enquadra nesse cargo deve possuir competências em tradução, mesmo que algumas vezes, de forma rudimentar. Esse dado tem impacto direto no planejamento de capacitação pensada a partir dos resultados da pesquisa documental.

Embora não constitua o foco do estudo discutir a descrição dos diferentes cargos dos participantes e, sim, ‘identificar e descrever as atribuições do servidor lotado nas PPGs’, é essencial verificar se essas atribuições (conforme explicitadas nos regimentos das PPGs) estão compatíveis com a descrição dos cargos: dependendo do grau da compatibilidade, um projeto formativo deveria forçosamente concentrar esforços para suprir as lacunas daqueles participantes cujo cargo não inclui, explícita ou implicitamente, a competência tradutória.

Tendo realizada a apresentação e discussão dos dados quantitativos, dados qualitativos e da pesquisa documental, a seguir, na subseção 4.4, será apresentado o diagnóstico das necessidades formativas dos participantes desta pesquisa.

4.4 DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS

Para fazer um diagnóstico das necessidades formativas relacionadas à tradução dos servidores TAEs lotados nas secretarias dos PPGs de notas 6 e 7 da UFSC, optou-se por fazer, inicialmente, um rastreamento de menções explícitas a tais necessidades ao longo do texto desta dissertação, com vistas a delinear a construção paulatina do diagnóstico (4.4.1); em seguida, optou-se por apresentar essas necessidades, separadamente, por Temas; e, finalmente, realizar um cotejo das necessidades evidenciadas com as competências tradutórias

a serem desenvolvidas, para, finalmente, elaborar um diagnóstico geral das necessidades formativas.

4.4.1 Rastreamento de menções explícitas a necessidades formativas relacionadas à tradução

Na introdução desta dissertação, é anunciada a tradução no contexto de internacionalização do ensino superior, adotando-se o conceito de ‘tradução institucional’ para informar as discussões. Nesse contexto, a hipótese é que, por meio da investigação do perfil dos servidores TAEs lotados nas secretarias dos PPGs, bem como das suas demandas de tradução, seria possível diagnosticar as necessidades de formação e cotejar essas necessidades com a proposta de Hurtado Albir (2007) de competências específicas para a formação de tradutores (cf. Quadro 9), e as modalidades de tradução oral propostas por essa pesquisadora (cf. Quadro 6).

O quadro teórico desta pesquisa discute a noção de competência tradutória e as modalidades de tradução oral que irão nortear a construção do diagnóstico de necessidades formativas, juntamente com o conceito de perfil profissional, incluindo-se aqui reflexões vindas da literatura, das necessidades sociais e de pesquisas de mercado (KELLY, 2005).

O método da presente pesquisa traz a pesquisa-ação (FILIPPO, 2011; THIOLENT, 2011; TRIPP, 2005), que, como explicado, é motivada pela necessidade de resolver problemas concretos no contexto em que atua a pesquisadora, no caso, a UFSC. O questionário aplicado para a coleta de dados dos participantes traz informações relevantes para a construção do diagnóstico das necessidades formativas.

A análise das respostas dos questionários e a análise documental apontam e evidenciam necessidades formativas. Os achados das respostas fechadas do questionário (dados quantitativos) evidenciam necessidade de desenvolvimento de proficiência em língua estrangeira, o que foi apresentado nas Figuras 30, 31, 32 e 33. Também fica evidenciado que várias atividades das secretarias dos PPGs podem demandar tradução (cf. Figura 34). A pouca experiência profissional dos participantes com tradução (cf. Figura 35) é outro dado que evidencia a necessidade de formação. Esse dado é corroborado pelos achados da Figura 36, segundo a qual os participantes equacionam ‘conhecimentos em língua estrangeira’ com competência tradutória, o que demonstra sua pouca familiaridade com o traduzir e a tradução.

Com relação às questões abertas do questionário (dados qualitativos), as inferências possibilitadas pelo indicador 1 (cf. Figura 37) apontam prioritariamente para demandas de tradução relacionadas à tradução de documentos e ao atendimento ao público estrangeiro. As inferências possibilitadas pelo indicador 2 (cf. Figura 38) apontam, prioritariamente, para necessidade de ‘conhecimentos de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir’, ‘conhecimento bicultural e temático’ e ‘capacidade de manejo de programas específicos de apoio à tradução’.

Em relação à análise documental, os seus resultados, a partir das atribuições explicitadas nos ‘Regimentos dos PPGs’ (cf. Quadro 32) e das descrições dos cargos no ‘PCCTAE – descrição dos cargos’ (cf. Quadros 34 e 35), apontam para a necessidade de desenvolvimento de competências relacionadas a: comunicação formal e informal, tradução da página institucional, tradução de documentos institucionais e organização de evento.

A partir desse rastreamento, torna-se possível realizar um cotejo das principais necessidades evidenciadas com as competências tradutórias a serem desenvolvidas, para, finalmente, elaborar um diagnóstico geral das necessidades formativas.

4.4.2 Cotejo das necessidades evidenciadas com as competências tradutórias e diagnóstico das necessidades formativas

Nesta subseção é realizado o cotejo das necessidades evidenciadas e apresentadas resumidamente na subseção 4.4.1 com a proposta de Hurtado Albir (2007) de competências específicas para a formação de tradutores (cf. Quadro 9), apresentado no quadro teórico desta dissertação.

Para fins de sistematização, optou-se por apresentar, inicialmente, as necessidades evidenciadas na subseção 4.4.1, considerando-se os Temas da Análise de Conteúdo, a saber: Tema 1 – demandas de tradução no contexto da internacionalização do ensino superior e Tema 2 - necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória’. No Quadro 36, inicia-se com dados referentes ao Tema 1.

Quadro 36 - Demandas de tradução e conhecimentos necessários.

Demandas de tradução	Necessidades formativas (conhecimentos)
<i>Websites</i> das secretarias de PPGs	Conhecimento de tecnologias; conhecimento de terminologia institucional; conhecimento contrastivo das línguas envolvidas; capacidade de resolver problemas de tradução; conhecimento de técnicas e procedimentos de tradução.
Documentos emitidos pelos	Conhecimento relacionado a gêneros textuais; conhecimento de

Demandas de tradução	Necessidades formativas (conhecimentos)
PPGs; Tradução de documentos institucionais;	terminologia institucional; conhecimento contrastivo das línguas envolvidas; capacidade de resolver problemas de tradução; conhecimento de técnicas e procedimentos de tradução.
Documentos relativos à mobilidade de estudantes, servidores técnico-administrativos e professores	Conhecimento relacionados a gêneros textuais; conhecimento de terminologia institucional; conhecimento contrastivo das línguas envolvidas; capacidade de resolver problemas de tradução; conhecimento de técnicas e procedimentos de tradução.
Atendimento ao público estrangeiro	Conhecimento do par linguístico; conhecimentos sobre a modalidade oral de interpretação de enlace; conhecimento terminologia institucional; capacidade de resolver problemas de tradução; conhecimento de técnicas e procedimentos de tradução.
Comunicação formal e informal	Conhecimento do par linguístico; conhecimento terminologia institucional; conhecimento contrastivo das línguas envolvidas; capacidade de resolver problemas de tradução; conhecimento de técnicas e procedimentos de tradução.

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 36, apresentam-se na primeira coluna os achados referentes a demandas de tradução; na coluna 2, a interpretação desta pesquisadora quanto às necessidades formativas ligadas e essas demandas.

No Quadro 37, apresentam-se os dados referentes ao Tema 2: os achados referentes às demandas formativas relacionadas à necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória.

Quadro 37 - Demandas formativas associadas à necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória.

Necessidade de desenvolvimento da Competência Tradutória
Conhecimento em língua inglesa
Conhecimento de técnicas e procedimentos de tradução
Capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão)
Conhecimento bicultural e temático
Capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando os achados expostos nos Quadros 36 e 37, é possível mapear as competências específicas que possam atender às necessidades formativas evidenciadas ao longo do estudo no contexto dos PPGs investigados (objetivo específico iii). Esse cotejo é apresentado no Quadro 38.

Quadro 38 - Mapeamento das competências específicas para atender às necessidades formativas.

Necessidades formativas	Competências específicas a serem desenvolvidas
Conhecimento de tecnologias	Instrumental
Conhecimento de terminologia institucional	Extralinguística
Conhecimento do par linguístico / conhecimento contrastivo	Contrastiva/bilíngue
Capacidade de resolver problemas de tradução	Metodológicas e Estratégicas
Conhecimento de técnicas e procedimentos de tradução	Metodológicas e Estratégicas
Conhecimento relacionado a gêneros textuais	Textuais
Conhecimentos sobre a modalidade oral de interpretação de enlace	Contrastiva/bilíngue, Metodológicas e Estratégicas
Capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão)	Metodológica e estratégica, Textuais
Conhecimento bicultural e temático	Extralinguística
Capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução	Instrumental

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 38 mostra que os diversos conhecimentos e capacidades que emergiram do estudo ‘se traduzem’ nas competências específicas para a formação de tradutores (cf. Quadro 9), quais sejam: **instrumental, extralinguística, contrastivas/bilíngue, metodológicas e estratégicas e textuais**. A necessidade de desenvolvimento de ‘competência instrumental’ emerge em situações ligadas ao gerenciamento de documentação básica e resolução de problemas de tradução (ferramentas de busca e metodologias de *corpus*), bem como ao uso de ferramentas de apoio à tradução (*softwares*, tais como Trados, Wordfast etc.). No contexto dos PPGs, essa competência é necessária para auxiliar na tradução de documentos institucionais e do *website*. A necessidade de desenvolvimento de ‘competência extralinguística’ se manifesta em questões relacionadas a conhecimento temático aqui associado às demandas dos PPGs notas 6 e 7 da UFSC (tradução institucional), incluindo-se tópicos específicos, situações típicas, receptores da tradução (alunos, docentes e TAEs) em suas diversidades culturais regionais, nacionais, internacionais, sociais etc. A necessidade de desenvolvimento de ‘competências estratégicas e metodológicas’ são evidenciadas ao longo deste estudo ao emergirem possíveis atividades relacionadas à produção de traduções de textos especializados (tradução institucional), empregando estratégias adequadas; além disso, observa-se a emergência de necessidades ligadas a estratégias para identificar a função de um texto, considerando a informação a ser traduzida, incluindo-se aqui conhecimento

extralinguístico em termos da terminologia institucional, bem como a resolução de problemas básicos de tradução e o entendimento das etapas, a saber: compreensão, redação e revisão. A necessidade de desenvolvimento de ‘competências textuais’ se manifesta em questões ligadas à identificação de problemas de tradução que surgem em função de diferentes tipos de texto, gêneros e discursos, bem como à necessidade de entender o funcionamento textual diferente de cada língua, incluindo-se o uso de estratégias apropriadas para distinguir textos com diferentes registros (formal, informal), dependendo das convenções de cada língua. A necessidade de desenvolvimento de ‘competências contrastivas/bilíngues’, emerge em questões relacionadas às diferenças entre as duas línguas em contato no que se refere aspectos morfossintáticos e lexicais, incluindo-se o uso de diferentes convenções de escrita (datas, pontuação, tradução de acrônimos), tradução de nomes próprios, por exemplo, o nome das universidades. A esse respeito, resgatamos o comentário da subseção 2.2.2.1 acima, referente a ações de tradução institucional, incluindo-se a necessidade de manutenção da identidade universitária, mencionada pelo Prof. Lincoln Fernandes (nota de rodapé 51).

Cumprе esclarecer que uma dimensão que emergiu do estudo com bastante frequência (30%), ‘atendimento ao público estrangeiro’ (cf. Figura 37) está diretamente relacionada à chamada ‘interpretação de enlace’ (cf. 2.2.3) definida como a forma mais antiga de comunicação oral entre falantes de diferentes línguas (HURTADO ALBIR, 1999, p. 196–197) na qual a preocupação do intérprete é traduzir oralmente para facilitar a comunicação entre interlocutores que não compartilham a mesma língua; tipicamente tal interpretação é do tipo conversacional e, em princípio, não muito extensa, nas duas direções. Com relação aos participantes desta pesquisa, essa atividade ocorre no ‘atendimento ao público’ (ligações telefônicas, atendimento no balcão, acompanhamento de estrangeiro no campus) a saber, a comunidade universitária de pós-graduação interessada em questões de mestrado, doutorado e pós-doutorado, incluindo-se aqui discentes e docentes estrangeiros; para atender a essa demanda faz-se necessário desenvolver a capacidade de mudar automaticamente de uma língua para a outra, a que Hurtado Albir (1999) dá o nome de ‘capacidade de reversibilidade’.

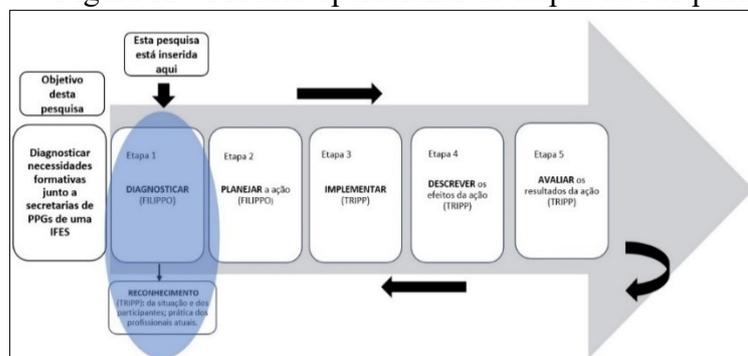
Cumprе ainda mencionar uma demanda de atividade tradutória que emergiu nos dados quantitativos e qualitativos (cf. 4.2.1 e 4.2.2), contemplada no Quadro 38 como ‘conhecimento de tecnologia’ associado à ‘competência instrumental’, a saber, ‘websites das secretarias de PPGs’ (cf. Quadro 36); essa demanda tem caráter contraditório, pois embora emerja na análise de conteúdo das respostas do questionário como algo que os secretários

percebem como atividade do programa, tipicamente ela é terceirizada (cf. p. 127 desta dissertação); na opinião desta pesquisadora, essa configuração pode ser explicada pelo fato de que esses secretários não possuem formação específica para fazer a tradução¹⁰² dos *websites*; entretanto, essa demanda é um dos critérios da CAPES para a internacionalização, influenciando diretamente na avaliação e nota dos PPGs (cf. p. 111 desta dissertação).

A discussão feita nesta subseção atende ao objetivo específico da pesquisa, qual seja, (iii) mapear as competências tradutórias que possam atender às necessidades evidenciadas no contexto dos PPGs investigado.

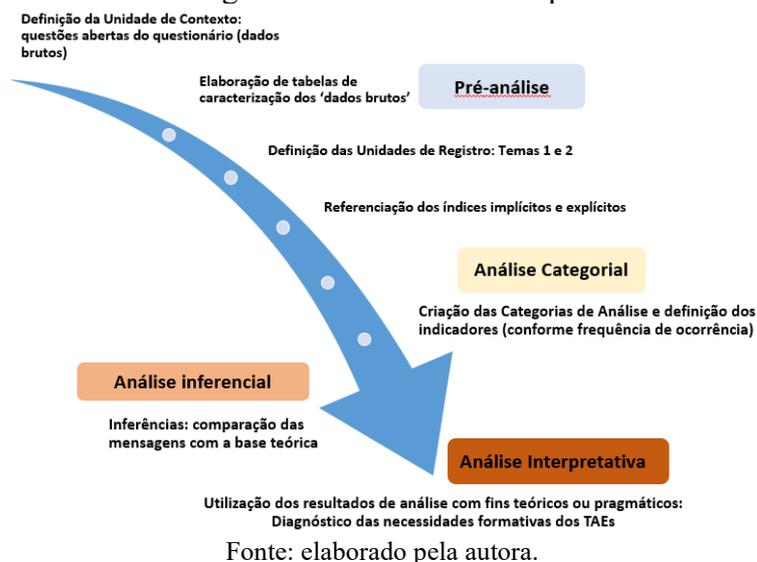
Considera-se relevante, neste momento, resgatar as Figuras 12 e 17 (cf. subseções 2.4.3 e 3.5.2), copiadas abaixo:

Figura 12 - Modelo operacional de etapas da Pesquisa-ação.



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 17 - Resumo das etapas da AC



Fonte: elaborado pela autora.

¹⁰² Descrita na literatura como 'localização de *websites*'. Disponível em: SCHÄLER, R. Localization and Translation. In: GABIER, Y. *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010.

Observe-se que na parte inferior da Figura 17, a análise inferencial possibilitou a comparação das mensagens (respostas dos questionários) com a base teórica da pesquisa; nota-se, também, que a partir da análise interpretativa, torna-se possível a ‘utilização dos resultados de análise com fins teóricos ou pragmáticos’. Nesta pesquisa, tal utilização dos resultados está em consonância com a Figura 12, ‘Etapa 1 – Diagnosticar’, incluindo o reconhecimento da situação, dos participantes e das práticas profissionais, que está diretamente relacionada com ao objetivo geral desta pesquisa que é ‘diagnosticar as necessidades formativas dos servidores TAEs lotados nos PPGs de notas 6 e 7 da UFSC (avaliação CAPES 2013-2016), no que diz respeito à aquisição de competências específicas para traduzir, no contexto de internacionalização’.

Considera-se, então, que os quadros teóricos e metodológicos utilizados para o desenvolvimento da presente investigação estão apropriados e resultaram em achados que, espera-se, contribuam para a resolução dos problemas concretos relacionados a demandas de tradução nos PPGs, no contexto em que atua a pesquisadora, no caso, a UFSC.

A seguir, são tecidas as considerações finais desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a apresentação das considerações finais deste trabalho, este capítulo foi organizado nos seguintes tópicos: (i) revisitando as perguntas de pesquisa; (ii) reflexões sobre a pesquisa; (iii) limitações do estudo; e, (iv) sugestões de pesquisas futuras.

5.1 REVISITANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

O presente estudo teve como objetivo geral ‘diagnosticar as necessidades formativas dos servidores TAEs lotados nos PPGs de notas 6 e 7 da UFSC (avaliação CAPES 2013-2016), no que diz respeito à aquisição de necessidades formativas específicas para traduzir, no contexto de internacionalização’. Para atingir esse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (i) identificar as demandas de tradução institucional dos PPGs de notas 6 e 7 pela avaliação quadrienal da CAPES (2013-2016); (ii) descrever o perfil dos TAEs que atuam nas secretarias dos PPGs de notas 6 e 7 pela avaliação quadrienal da CAPES (2013-2016); e, (iii) mapear as competências tradutórias que possam atender às necessidades evidenciadas no contexto dos PPGs investigados. Três perguntas de pesquisa nortearam o estudo. A seguir, cada uma delas é apresentada juntamente com suas respectivas respostas:

PQ1 - Quais são as demandas de tradução dos PPGs desta pesquisa?

Para responder essa pergunta foram consideradas: (i) a literatura da área; (ii) a análise dos dados quantitativos e qualitativos (por meio das respostas ao questionário); e, (iii) a análise documental.

Em relação à literatura da área, foi realizada uma varredura dos seguintes temas: internacionalização do ensino superior, especificamente em PPGs e a sua associação com a tradução; demandas relacionadas à tradução de documentos institucionais da UFSC (PPI e o PDI); e, critérios de avaliação dos PPGs de acordo com a CAPES. Após essa varredura, identificaram-se demandas que poderiam estar ligadas à tradução, tais como ‘comunicação formal e informal com estrangeiros’, ‘tradução de documentos institucionais’, ‘tradução dos *websites* institucionais’ e demandas relacionadas à ‘organização de eventos’.

A partir da análise dos dados quantitativos e qualitativos, foi possível identificar demandas de tradução advindas dos PPGs investigados. Os achados das respostas fechadas do questionário (dados quantitativos) evidenciaram as seguintes atividades que poderiam

demandar tradução: ‘tradução dos *websites* das secretarias de PPGs’, ‘documentos emitidos pelos PPGs’, ‘organização de eventos’ e ‘atendimento ao público estrangeiro’.

Os achados das respostas abertas do questionário (qualitativas), coletados a partir da Análise de Conteúdo, identificaram demandas de tradução relacionadas a ‘documentos’ e ao ‘atendimento ao público estrangeiro’.

A análise documental dos Regimentos dos programas, a partir da seleção das atribuições que poderiam implicitamente trazer demandas de tradução, também permitiu fazer inferências com relação às demandas de tradução, como por exemplo, as atribuições listadas no Quadro 32 relacionadas à ‘comunicação formal e informal’, à ‘tradução de documentos institucionais’, à ‘tradução da página institucional’ e à ‘organização de evento’. Citam-se como exemplos as atribuições relacionadas à emissão de documentos, à elaboração de comunicações/avisos e à recepção de estrangeiros.

PQ2 - Qual é o perfil dos servidores TAEs que atuam nas secretarias dos PPGs desta pesquisa?

A resposta a essa pergunta foi alcançada por meio de (i) pesquisa à literatura; (ii) análise dos dados quantitativos e qualitativos do questionário; e, (iii) análise da pesquisa documental.

A pesquisa à literatura relacionada ao conceito de perfil profissional, atrelado às necessidades sociais e de pesquisas de mercado, trouxe reflexões sobre como elaborar um perfil profissional. A literatura ligada à Competência Tradutória e Modalidades de Interpretação informou sobre competências que poderiam estar ligadas às necessidades formativas dos participantes.

Os achados das respostas fechadas e abertas do questionário (dados quantitativos e qualitativos) também auxiliaram na construção do perfil dos participantes. Os dados quantitativos informaram, inicialmente, uma descrição dos participantes quanto à faixa etária, ao gênero, ao cargo, à escolaridade, à formação e experiência de trabalho na UFSC e nos PPGs.

Esses dados também revelaram a sua percepção sobre conhecimentos em tradução e proficiência em línguas. Sobre os conhecimentos em tradução ficou evidente a pouca experiência e familiaridade dos participantes com o tema. Em relação à proficiência em língua estrangeira, as respostas destacaram as línguas inglês e espanhol como sendo as mais citadas para algum nível de proficiência. Nesse aspecto, a língua inglesa sobressai-se como aquela na

qual alguns participantes declararam nível avançado. Inclusive, evidenciou-se que o par linguístico mais utilizado para o desenvolvimento de atividades de tradução na secretaria dos PPGs é o par português-inglês. Esses aspectos evidenciados sinalizaram para a necessidade do desenvolvimento de conhecimento contrastivo/bilíngue, prioritariamente no par linguístico português-inglês.

Os resultados das questões abertas do questionário (dados qualitativos) possibilitaram inferências, a partir da Análise de Conteúdo, revelando a pouca familiaridade dos participantes com ‘conhecimentos de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir’, ‘conhecimento bicultural e temático’ e ‘capacidade de manejo de programas específicos de apoio à tradução’, evidenciando assim, a necessidade de desenvolvimento desses conhecimentos.

Por fim, a análise documental dos Regimentos dos PPGs, a partir das atribuições dos secretários, apontou para um perfil que necessita desenvolver competências relacionadas, principalmente, a demandas de ‘comunicação formal e informal’ e de ‘tradução de documentos institucionais’.

PQ3 - Quais são as competências tradutórias que podem atender às necessidades formativas encontradas nos programas analisados?

Para responder essa pergunta foi realizado um apanhado da literatura referente aos seguintes temas do quadro teórico desta pesquisa: Modalidades de Interpretação e Competência Tradutória. Após esse apanhado, na subseção 4.4, foram identificadas as necessidades formativas dos secretários dos PPGs. Na sequência, após vasta discussão dos achados nas respostas do questionário e na análise documental, essas necessidades foram cotejadas com as competências específicas para a formação de tradutores, tendo como resultado 5 (cinco) competências específicas a serem desenvolvidas pelos secretários dos PPGs, a saber: instrumental, extralinguística, contrastivas/bilíngue, metodológicas e estratégicas e textuais.

5.2 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

A proposta deste estudo abrangeu as dimensões relacionadas aos temas de Tradução Institucional, Competência Tradutória (CT) e de Internacionalização, no ambiente de IFES. O trabalho se estruturou da seguinte forma: (i) introdução; (ii) fundamentação teórica; (iii)

método; (iv) apresentação, discussão, inferências e interpretação dos dados; e, (iv) considerações finais, apresentadas neste capítulo.

A introdução apresentou o contexto da pesquisa, que envolveu a trajetória da pesquisadora como servidora TAE da UFSC, informando que seus conhecimentos ligados à sua função na Secretaria de Relações Internacionais dessa universidade e a sua formação em Secretariado Executivo em Inglês influenciaram diretamente o delineamento do tema. Trouxe também a relevância da pesquisa, sua justificativa e seus objetivos.

O quadro teórico desta pesquisa, ao tratar da internacionalização, salientou as mudanças econômicas em nível global que expandem a necessidade de os programas se internacionalizarem, para o que existe a demanda clara de competências tradutórias, sobretudo, no par linguístico português-inglês, sendo a última a língua franca dos processos de internacionalização. Ainda no quadro teórico, discutiu-se a tradução institucional, as modalidades de interpretação e a noção de competência tradutória, que nortearam a construção do diagnóstico de necessidades formativas, juntamente com o conceito de perfil profissional (incluindo-se aqui reflexões vindas da literatura, das necessidades sociais e de pesquisas de mercado).

O método da pesquisa desenvolveu-se no âmbito da pesquisa-ação, o que se explica como uma forma de investigar uma ação, com a tentativa de realizar uma melhora da prática. Os procedimentos da Análise de Conteúdo foram utilizados para sistematizar as respostas abertas do questionário e assim realizar inferências, o que possibilitou a interpretação dos dados de forma rigorosa e sem achismos.

Com relação ao alcance de cada objetivo específico, foram traçados os seguintes procedimentos, a saber:

Objetivos específicos (i) e (ii): a coleta de dados para esses objetivos se deu por meio da aplicação do questionário *online* aos participantes. As respostas às questões fechadas do questionário geraram dados quantitativos apresentados em forma de gráficos pela ferramenta Google forms. Os dados qualitativos foram gerados a partir da implementação dos procedimentos da AC, no que tange às respostas abertas do questionário. O tratamento desses dados possibilitou inferências com relação à identificação de demandas de tradução dos PPGs, bem como com relação à descrição do perfil dos participantes. A interpretação dos dados possibilitou identificar as necessidades formativas dos participantes.

Objetivo específico (iii): o rastreamento das necessidades e a pesquisa da literatura relacionada às bases conceituais da tradução possibilitaram a identificação das competências específicas que os participantes necessitam desenvolver para o atendimento das demandas dos PPGs.

O alcance dos objetivos específicos permitiu alcançar o objetivo geral desta pesquisa e confirmar a hipótese levantada na introdução:

Esta proposta prevê que, com a investigação do perfil dos servidores TAEs lotados nas secretarias dos PPGs bem como das suas demandas de tradução seja possível diagnosticar as necessidades de formação desses servidores no contexto de internacionalização da UFSC, e assim, auxiliar na tomada de decisões estratégicas relacionadas a ações de capacitação.

Nesse sentido, a relevância do trabalho foi confirmada em termos de contribuições em duas dimensões, a saber: uma dimensão prática, relacionada à melhoria da qualidade dos serviços das secretarias dos PPGs, uma vez que traz direcionamentos específicos para a elaboração de ações de capacitação futuras, para atendimento das demandas desses setores; uma dimensão teórica, em termos de contribuição conceitual ao campo disciplinar Estudos da Tradução, uma vez que traz uma associação direta entre ‘internacionalização do ensino superior’, ‘tradução institucional’ e ‘CT’, instigando pesquisas futuras associadas a tais temas bastante incipientes.

Finalmente, a partir dos achados práticos e reflexões conceituais da pesquisa, é possível concluir que, de alguma forma, os objetivos de internacionalização das instituições de ensino superior podem ser amparados por esse profissional, o TAE-tradutor.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Alguns aspectos que emergiram durante o desenvolvimento da pesquisa não puderam ser discutidos ou realizados, em função do seu escopo e finalidade. Um desses aspectos é mencionado, a seguir, como uma limitação deste estudo:

(i) no âmbito dos ciclos da pesquisa-ação, este estudo percorreu somente a primeira etapa do ciclo - o diagnóstico -, não sendo desenvolvidas as etapas seguintes, de planejamento da ação e implementação, que se referem a propostas didáticas e ações de capacitação;

5.4 SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS

A limitação apontada em 5.3 pode ser atendida em pesquisas futuras, como indicado a seguir:

(i) desenvolver as etapas seguintes da pesquisa-ação: planejamento, implementação, descrição dos efeitos da ação e avaliação dos seus resultados, que se referem a propostas didáticas e ações de capacitação (cf. Figura 12); nesse sentido, o diagnóstico apresentado na subseção 4.4.2 apontou para o desenvolvimento de necessidades formativas relacionadas às competências específicas: instrumental, extralinguística, contrastivas/bilíngue, metodológicas e estratégicas e textuais. Com base nesses resultados, pode-se pensar em uma ação de capacitação, em fase introdutória, em termos de um projeto formativo relacionado aos achados da pesquisa, contemplando os seguintes tópicos, tais como:

- Processos de internacionalização em IFES e demandas de tradução relacionadas
- Tradução Institucional da UFSC no contexto da internacionalização: utilização de termos padronizados, tradução de documentos institucionais, tais como declaração de matrícula, certificado de notas, histórico escolar convites de eventos
- Competências específicas para a formação de tradutores
- Métodos de documentação e uso de TICs
- Modalidades de Interpretação – tradução à vista e interpretação de enlace para atendimento ao público internacional da UFSC.

Finalmente, como palavra final, cumpre lembrar a incipiência de pesquisas relacionadas ao tema da tradução institucional, sobretudo no contexto da internacionalização. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa contribua para futuros estudos, auxiliando no estabelecimento e na consolidação da pesquisa nessa interface, em diálogo com propostas de capacitação que busquem o desenvolvimento de competências específicas para a formação de ‘TAEs tradutores’ que trabalham nas instituições de ensino superior do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ÁGUIA, A. L. P. **Questões de Tradução de Documentos Institucionais**. 2017. - Departamento de Linguística e Literaturas. Escola de Ciências Sociais. Universidade de Évora, Évora, 2017.
- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3–4, p. 290–305, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com Autonomia: Estratégias para o tradutor em formação**. Belo Horizonte: Editora Contexto, 2000.
- AMORIM, J. C. de; SILVA, S. S. da; SPERS, R. G. O futuro da Pós-Graduação no Brasil em 2030. **Revista Administração em Diálogo**, v. 22, n. 3, p. 55–72, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4272/978-84-9745-209-0.ch2>
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. *In*: CURAJ, A., MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (Eds.). **The European higher education area: Between critical reflections and future policies**. Rockvill e Londres: Springer Open, 2015. v. 1p. 59–72. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/aia.0b013e31818623cd>
- BRASIL. **Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG**. 2021. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- BRITISH COUNCIL. **Universidade para o mundo: desafios e oportunidades para a internacionalização**. 2018. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guia_universidades_para_o_mundo.pdf.
- BRITISH COUNCIL. **Universidades para o Mundo - Estratégias e Avanços no caminho da Internacionalização**. 2019. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/universidades_para_o_mundo_2019.pdf.
- CAPES. **Competências**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/competencias>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- CAPES. **História e Missão**. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- CAPES. **Avaliação da Pós-graduação**. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- CAPES. **Sobre a avaliação**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CAVALLO, P.; REUILLARD, P. C. R. Estudos sobre Interpretação: Tendências Atuais da Pesquisa Brasileira. **Letras & Letras**, v. 32, n. 1, p. 353–368, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/1163-v32n1a2016-18>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CÉSAR, C. **Entenda a diferença entre: Cargo, função e tarefa**. Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://ibdec.net/geral/entenda-a-diferenca-entre-cargo-funcao-e-tarefa>. Acesso em: 12 maio. 2022.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Iah: Internacionalização E / Ou Interculturalidade At Home? **Linguagem, Educação e Sociedade**, n. 47, p. 83–108, 2021.

CNPQ. **Histórico**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historico>. Acesso em: 26 nov. 2021.

COUTO, A.; CHORÃO, G.; PASCOAL, S. Traduzir palavras, aproximar culturas: o ensino da Interpretação de Acompanhamento no ISCAP. **Polissema: revista de letras do ISCAP**, v. 10, p. 43–64, 2010.

DE WIT, H. Internationalization in Higher Education, a Critical Review. **SFU Educational Review**, v. 12, n. 3, p. 9–17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>

DE WIT, H. The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 538–545, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659471>

DE WIT, H.; HUNTER, F. The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. **International Higher Education**, n. 83, p. 2–3, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>

ECKERT, C.; NEVES, B. Internacionalização da Educação Superior no Brasil : avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias, Porto Alegre**, v. 22, n. 54, p. 144–175, 2020.

FADANELLI, S.; TCACENCO, L. A atuação da Linguística de Corpus nos processos de internacionalização em ambientes de formação acadêmico-profissional. In: **MONZÓN, A.J. B.; FADANELLI, S. B. (org.). Ensino de Línguas e Formação Profissional**. Araraquara: Letraria, 2022. v. II.

FAUBAI. **Sobre a FAUBAI**. 2021. Disponível em: <https://faubai.org.br/sobre/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FERNANDES, L. P.; MICHELS, P. E. **Internacionalização e tradução institucional na UFSC: construção de uma identidade universitária em língua inglesa (no prelo)**. Florianópolis: Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), [s. d.]

FERNANDEZ-COSTALEZ, A. **Traducción, localización e internacionalización. El caso de las páginas web universitarias**. Tese (Doutorado). Departamento de Filología Anglogermánica Y Francesa, Universidad de Oviedo. Oviedo, Espanha, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.tplants.2011.03.004%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.pbi.2010.01.004%0Ahttp://www.biomedcentral.com/1471-2156/12/42%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.biotechadv.2009.11.005%0A>. Acesso em: 29

mar. 2022.

FERNANDEZ, R. A. **Glossário bilíngue de termos institucionais universitários para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_b964a12379d3b4fe504b9c81256e410a. Acesso em: 29 mar. 2022.

FILIPPO, D. Pesquisa-ação em sistemas colaborativos. **Sistemas Colaborativos**, p. 449–466, 2011.

FINARDI, K.; SANTOS, J. A Relação entre Línguas Estrangeiras e o Processo de Internacionalização: Evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 233–255, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/interfaces.v16i1.7514>

FRANCISCO, R. Estrangeirização e domesticação: indo além de mais uma dicotomia. **Scientia Traductionis**, n. 16, p. 91–100, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4237.2014n16p91>

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2ª Ed. ed. Brasília: LiberLivro Editora Ltda., 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

FREITAS, J.; CALBINO, D.; SANTOS, A.; PEREIRA, R. D. Em defesa do uso da Pesquisa-ação na Pesquisa em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 425–445, 2010.

GACEL-ÁVILA, J. Comprehensive internationalisation in Latin America. **Higher Education Policy**, v. 25, n. 4, p. 493–510, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/hep.2012.9>

GOMES, L. T. **Delimitação do Espaço Didático do Ensino de Língua Francesa na Formação de Tradutores: Fundamentos Teórico-Metodológicos e Proposta de Unidades Didática**. 2019. - Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GOMES, L. T.; VASCONCELLOS, M. L. Ensino de Línguas Estrangeiras na Formação de Tradutores: fundamentos teórico: metodológicos e proposta de Unidade Didática. In: **VASCONCELLOS, M. L.; ARCEGO, E.; COSTA, M. P. P.; DOS SANTOS, W. (orgs.). Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. v. 2.

GYSEL, E. V. **Competência Tradutória e Didática de Tradução no contexto do curso de Secretariado Executivo**. 2017. - Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HUDZIK, J. K. Comprehensive internationalization: From concept to action. **NAFSA e-Publications**, p. 1–42, 2011. Disponível em: http://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Publications_Library/2011_Comprehen_Internationalization.pdf

- HURTADO ALBIR, A. **Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes**. Madrid: Edelsa, 1999.
- HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología. Introducción a la traductología**. Madrid: Cátedra, 2001.
- HURTADO ALBIR, A. A aquisição da Competência Tradutória. Aspectos teóricos e didáticos. *In: Pagano, A. Magalhães, C. Alves, F. Competência em Tradução - Cognição e Discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19–57.
- HURTADO ALBIR, A. Competence-based curriculum design for training translators. **Interpreter and Translator Trainer**, v. 1, n. 2, p. 163–195, 2007.
- HURTADO ALBIR, A. Competence. *In: Gambier Y., Doorslaer, L. (ed.). Handbook of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2010. p. 55–60.
- HURTADO ALBIR, A. The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training. **Meta (Canada)**, v. 60, n. 2, p. 256–280, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- HURTADO ALBIR, A. **Researching Translation Competence by PACTE Group**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017.
- HURTADO ALBIR, A. Competência Tradutória e Formação por Competências. Tradução de GOMES, L. T. e DANTAS, M. P. **Cadernos de Tradução**, v. 40, n. 1, p. 367–416, 2020.
- IMBERNÓN, F.; BENEDITO, V.; FÉLEZ, B. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la universidad de Barcelona. **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 5, n. 2, p. 75–102, 2001. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=837974&info=resumen&idioma=SPA>
- JENKINS, J. Conversations with international students. *In: English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy*. Inglaterra: Routledge, 2013. p. 1–245. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203798157>
- KANG, J.-H. Institutional Translation. *In: SALDANHA, G., BAKER, M. Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2 ed. ed. Londres e Nova York: Routledge, 2009. p. 141–145.
- KELLY, D. **A Handbook for Translator Trainers**. ST Jerome ed. Manchester, United Kingdom: ST Jerome, 2005.
- KNIGHT, J. **Internationalization: Elements and checkpoints**. Ottawa: Canadian Bureau for International Education (CBIE), 1994. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>
- KNIGHT, J. Internationalisation of Higher Education. *In: Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), 1999. p. 13–23.
- KNIGHT, J. Updating the Definition of Internationalization. **International Higher**

Education, n. 33, p. 2–3, 2003. Disponível em:

https://htmlbprod.bc.edu/prd/f?p=2290:4:0::NO:RP,4:P0_CONTENT_ID:99928

KNIGHT, J. The international university. Models and muddles. *In: The idea of the university-Volume 2. contemporary perspectives*. New York: Peter Lang Publishing, 2018. p. 99–119.

KNIGHT, J. Higher Education internationalization: concepts, rationales and frameworks. **Revista REDALINT**, v. 1, n. 1, p. 65–88, 2021.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Past and Future.

International Higher Education, n. 95, p. 2, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10679>

KOSKINEN, K. **Translating Institutions: An ethnographic study of EU translation**.

Londres e Nova York: Routledge, 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.4324/9781315759760>

LAUS, S. P. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. - Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internationalization of Higher Education in Brazil. *In: Higher Education in America*. Washington, D.C.: The World Bank, 2005. p. 111–147.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 317–340, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772016000200002>

MIRANDA, J. A. A. de; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 3, p. 589–613, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300002>

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, v. 33, n. 0, p. 1–27, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>

MOSSOP, B. Translating Institutions and “Idiomatic” Translation. **Meta: Journal des traducteurs**, v. 35, n. 2, p. 342–355, 1990.

NECKEL, F. M. **Metalinguagem e regulação na formação de tradutores: uma proposta de disciplina e material didático sob a ótica da perspectiva cognitivo-construtivista de aprendizagem**. 2019. - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2019.

NORD, C. Defining Translation Functions - the translation briefs as a guideline for the Trainee Translator. **Revista Ilha do Desterro Ilha do Desterro**, n. 33, p. 41–55, 1997.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/9208>

OLOHAN, M. The status of scientific translation. **Journal of translation studies**, v. 10, n. 1, p. 131–144, 2007.

PACTE. La competencia traductora y su adquisición. **Quaderns: revista de traducció**, n. 6, p. 39–45, 2001.

PACTE. Building a translation competence model. *In: Alves, F. (ed.). **Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research***. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003. v. 45p. 43–66.

PACTE. Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. **Meta**, v. 50, n. 2, p. 609–619, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/011004ar>

PEIXOTO, R. A. J. R. O espaço da tradução em âmbito institucional: considerações sobre os contextos acadêmico e governamental sob a ótica da virada do poder. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 50, n. 1, p. 384–402, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v50i1.3074>

PEREIRA, G. H. P. R. C. R. D. **Formação de Tradutores: desafios de sala de aula**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

RAMOS, M. Y. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 0, p. 1–22, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201706161579>

SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research methods for business students**. 5. ed. Harlow: Pearson Education, 2009.

SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. **Developing Translation Competence**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/btl.38.03neu>

SCHÄFFNER, C.; TCACIUC, L. S.; TESSEUR, W. Translation practices in political institutions: a comparison of national, supranational, and non-governmental organisations. **Perspectives: Studies in Translatology**, v. 22, n. 4, p. 493–510, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.948890>

SCHMIDT, C. M.; WENNINGKAMP, K. R.; CIELO, I. D.; SANCHES, F. C. Produção científica do grupo de pesquisa em Secretariado Executivo Bilingue rumo ao stricto sensu: mutatis mutandis. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 9, n. 1, p. 18–41, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7769/gesec.v9i1.732>

SCHÜTZ, R. **The art of translation**. São Francisco (EUA): Palestra apresentada na Conferência Anual da ATA (American Translators Association), 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1126/science.1182658>

SINTER. **Guia de redação em língua inglesa**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Secretaria de Relações Internacionais (SINTER), 2019. Disponível em: <https://arquivos.ufsc.br/f/bbc9ac5f75d34c2a9eba/>

SÖDERQVIST, M. **Internationalisation and its management at higher-education institutions: Applying conceptual, content and discourse analysis**. Finlândia: Helsinki School of Economics, 2007.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perceptivas**. Curitiba:

Appris, 2017.

STEPHEN ARUM; JACK VAN DE WATER. The Need for a Definition of International Education in U.S. Universities. *In: Bridges to the future: Strategies for Internationalizing Higher Education*. Illinois: Association of International Education, 1992. p. 191–203. Disponível em: <https://doi.org/10.3167/fcl.2010.580110>

SUCUPIRA, N.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; SALGADO, C.; BARRETO FILHO, J.; SILVA, M. R. e; TRIGUEIRO, D.; LIMA, A. A.; TEIXEIRA, A.; CHAGAS, V.; MACIEL, R. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 162–173, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782005000300014>

TCACENCO, L. Tradução institucional em Instituições de Ensino Superior: prática e opções de trabalho para o futuro tradutor. **Translation**, n. 20, p. 54–71, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-Ação, Universidade e Sociedade. **Revista Mbote**, v. 1, n. 1, p. 042–066, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47551/mbote.v1i1.9382>

TRIPP, D. Action research: a methodological introduction. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

UFSC. **Plano Institucional de Internacionalização**. Florianópolis: Secretaria de Relações Internacionais (SINTER), 2018. Disponível em: <https://novaprg.paginas.ufsc.br/files/2019/02/PROPOSTA-DE-PLANO-INSTITUCIONAL-DE-INTERNACIONALIZAÇÃO-Final-Aprovada.pdf>.

UFSC. **Relatório de Atividades 2020**. Florianópolis: Secretaria de Relações Internacionais (SINTER), 2020 a. Disponível em: <https://arquivos.ufsc.br/f/70968154136e46499a34/>.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 a 2024**. Florianópolis: UFSC, 2020 b. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/pdi-2020-2024>.

UFSC. **Sobre a SINTER**. Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). Florianópolis, 2021a. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/sobreasinter/>. Acesso em: 28 nov. 2021.

UFSC. **Indicadores do CAPG**. Florianópolis, 2021b. Disponível em: <https://capgadm.sistemas.ufsc.br/publico/totaisAlunosStrictoSensu.xhtml>. Acesso em: 10 maio. 2022.

UFSC. **Guia dos Programas de Pós-Graduação da UFSC**. Pró-Reitoria de Pós-graduação (PROPG). Florianópolis, 2021c. Disponível em: <https://propg.ufsc.br/guia-dos-programas-de-pos-graduacao-da-ufsc/>. Acesso em: 3 dez. 2021.

UFSC. **História da Internacionalização da UFSC**. Florianópolis, 2022a. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/historia-da-internacionalizacao-da-ufsc/#Palavras>. Acesso em: 5 maio. 2022.

UFSC. **Traduções**. Florianópolis, 2022b. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/traducoes-2/>.

Acesso em: 23 maio. 2022.

UFSC. **Glossário de Tradução Português/Inglês**. Florianópolis, 2022c. Disponível em: <https://sinter.ufsc.br/english-glossario-de-traducao-portuguesingles/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

VAN DER WENDE, M. Missing Links. The Relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General. **National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe**, n. January 1997, p. 10–41, 1997. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED432190>

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

YÁNIZ, C. Á. de E.; VILLARDÓN, L. G. **Planificar desde competencias para promover el aprendizaje**. Bilbao: DeustoDigital, 2006. v. 12*E-book*. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=20046938&lang=es&site=ehost-live>

ZACARIAS, R. A. S.; MARTINS DE OLIVEIRA, D. Internacionalização e linguagem institucional: estudo da equivalência do termo “faculdade” para o inglês internacional. **Revista do GEL**, v. 16, n. 1, p. 83–110, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/gel.v16i1.1903>

APÊNDICE A – Versão Piloto do Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Olá, meu nome é Natália Roth da Silva Taxweiler. Sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET) da UFSC e responsável pela pesquisa “A competência tradutória no contexto da internacionalização dos programas de pós-graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior”.

Você está sendo convidado a participar deste estudo por ser um servidor técnico-administrativo da UFSC, lotado numa Secretaria de Programa de Pós-Graduação (PPGs) de nota 6 ou 7 pela avaliação quadrienal 2013-2016 da CAPES, especificamente porque você atua na função de Chefe de Expediente (secretário) do setor.

Esta pesquisa tem como objetivo propor uma ação de capacitação para desenvolver competências tradutórias (CTs) dos servidores técnico-administrativos dos programas de pós-graduação com notas 6 e 7 (avaliação CAPES). Pressupõe-se que haja demanda crescente relacionada às atividades de internacionalização circulando nas IFES, em especial nas secretarias de PPGs. Além disso, parte-se da premissa de que os servidores técnico-administrativos lotados nesses locais necessitam desenvolver competências específicas para atendimento dessas demandas, incluindo-se aqui a competência para traduzir.

Para alcançar esse objetivo, terei que coletar alguns dados com o intuito de elaborar um perfil dos participantes e também identificar demandas de tradução existentes nas secretarias dos PPGs.

Você responderá a um questionário com perguntas fechadas e abertas que colherá informações sobre o seu perfil profissional, tais como a sua formação, proficiência em línguas estrangeiras, conhecimentos prévios sobre tradução e sua familiarização com o conceito de competência tradutória. O questionário também trará questões relacionadas ao trabalho na secretaria, tais como atribuições inerentes ao cargo, demandas relacionadas à tradução, pares linguísticos mais utilizados no setor, entre outras. Você poderá tirar eventuais dúvidas ou fazer questionamentos a qualquer momento. Comprometo-me aqui a cumprir a Resolução 510/2016.

P1. Você se enquadra em qual faixa etária?

- 20 a 30 anos
- 30 a 40 anos
- 40 a 50 anos
- 50 a 60 anos
- 60 anos ou mais

P2. Como você se identifica? (opcional)

- Homem
- Mulher
- Outro. Qual? _____
- Prefiro não dizer.

P3. Qual o seu grau de escolaridade?

- Ensino Fundamental
- Ensino Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

P4. No caso de ter formação de Ensino Superior, em qual curso?

Comentários e/ou sugestões sobre as Perguntas 1, 2, 3 e 4 escreva aqui.

P5. Há quanto tempo você está lotado(a) em um Programa de Pós-graduação atuando na função de Chefe de Expediente?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Mais de 10 anos

P6. Qual o seu cargo de atuação na UFSC segundo o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, disponível em <https://cadc.ufsc.br/descricao-das-atividades/> ?

- Auxiliar em Administração
- Assistente em administração
- Administrador
- Secretário Executivo
- Técnico de Tecnologia da Informação
- Outro: _____

P7. Com relação à descrição sumária do cargo no qual você atua, segundo o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, você percebe alguma competência que poderia estar ligada a tarefas de tradução?

- Sim
- Não

Em caso de resposta positiva na pergunta 7, liste, conforme sua percepção, aquelas competências do cargo que poderiam estar ligadas a tarefas de tradução.

Comentários e/ou sugestões sobre as Perguntas 5, 6 e 7 escreva aqui.

P8. Com relação às demandas do setor em que você atua, há demandas ligadas a políticas de internacionalização que possam demandar atividades de tradução?

- Sim
 Não

Em caso de resposta positiva na Pergunta 8, assinale as opções abaixo. Se necessário, marque mais de uma opção.

- websites* das secretarias e pró-reitorias
 documentos emitidos pela instituição
 documentos que circulam em eventos internacionais
 documentos referentes a mobilidade de estudantes, técnico-administrativos e professores
 Outro: _____

Comentários e/ou sugestões sobre a Perguntas 8 escreva aqui.

P9. Informe qual é o par linguístico mais utilizado na secretaria de Pós-Graduação onde você atua.

- Português e Inglês
 Português e Espanhol
 Português e Francês
 Português e Alemão
 Português e Italiano
 Outro. Informe aqui: _____

10. Informe o seu nível de proficiência na língua estrangeira do par de línguas informado em P11 segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>): *

- A1 - Iniciante
 A1 - Básico
 B1 - Intermediário
 B2 - Usuário independente
 C1 - Proficiência operativa eficaz
 C2 - Domínio Pleno

Comentários e/ou sugestões sobre as Perguntas 9 e 10 escreva aqui.

P11. Você tem alguma experiência com tradução? Responda marcando as opções que representam sua situação.

- Não, nunca fiz uma tradução
- Sim, apenas para uso pessoal (músicas, filmes, e-mails, blogs, etc.)
- Sim, apenas para ajudar amigos, colegas familiares etc.
- Sim, pequenas traduções esporádicas, recebendo por elas
- Sim, já atuei (ou atuo) como tradutor(a) profissional freelance
- Sim, sou tradutor(a) com vínculo empregatício
- Outros: especifique aqui: _____

P12. O que você acha que é necessário para “fazer uma tradução”? Marque quais opções refletem sua opinião.

- Domínio da língua estrangeira
- Domínio da língua portuguesa
- Capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão)
- Capacidade de identificar e solucionar os problemas básicos da tradução
- Capacidade de pesquisa e busca de recursos e documentação
- Capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução
- Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir
- Conhecimento bicultural e temático
- Conhecimento sobre as diferenças entre o par de línguas com que trabalha
- Compreensão da importância da finalidade da tradução

Responda: Qual/quais das opções acima constitui novidade para você?

Comentários e/ou sugestões sobre as Perguntas 11 e 12 escreva aqui.

Por fim, para outros comentários e/ou sugestões, escreva aqui.

APÊNDICE B – Versão Final do Questionário¹⁰³

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Olá, meu nome é Natália Roth da Silva Taxweiler. Sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET) da UFSC e responsável pela pesquisa “A competência tradutória no contexto da internacionalização dos programas de pós-graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior”.

Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo por ser um servidor Técnico-administrativo em Educação (TAE) da UFSC, lotado numa Secretaria de Programa de Pós-Graduação (PPGs) de nota 6 ou 7 pela avaliação quadrienal 2013-2016 da CAPES, especificamente porque você atua na função de Chefe de Expediente do setor.

Esta pesquisa tem como objetivo propor uma ação de capacitação para desenvolver competências tradutórias (CTs) dos servidores Técnico-administrativos em Educação dos programas de pós-graduação com notas 6 e 7 (avaliação CAPES). Pressupõe-se que haja demanda crescente relacionada às atividades de internacionalização circulando nas IFES, em especial nas secretarias de PPGs. Além disso, parte-se da premissa de que os servidores TAEs lotados nesses locais necessitam desenvolver competências específicas para atendimento dessas demandas, incluindo-se aqui a competência para traduzir. Para alcançar esse objetivo, terei que coletar alguns dados com o intuito de elaborar um perfil dos participantes e também identificar demandas de tradução existentes nas secretarias dos PPGs.

Você responderá a um questionário com perguntas fechadas e abertas que colherá informações sobre o seu perfil profissional, tais como a sua formação, proficiência em línguas estrangeiras e conhecimentos prévios sobre tradução. O questionário também trará questões relacionadas ao trabalho na secretaria, tais como atribuições inerentes ao cargo, demandas relacionadas à tradução, pares linguísticos mais utilizados no setor, entre outras. Você poderá tirar eventuais dúvidas ou fazer questionamentos a qualquer momento. Comprometo-me aqui a cumprir a Resolução 510/2016.

P1. Você se enquadra em qual faixa etária?

¹⁰³ Cumpre esclarecer que o questionário foi aplicado aos participantes da pesquisa em agosto de 2021, antes da do Exame de Qualificação desta pesquisa, que ocorreu em março de 2022. Os objetivos de pesquisa que constam na introdução desse documento foram alterados após a qualificação, todavia, ainda foi possível utilizar os dados coletados nesse questionário para o alcance do objetivo desta dissertação.

- 20 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- 60 anos ou mais

P2. Como você se identifica? (opcional)

- Homem
- Mulher
- Outro. Qual? _____
- Prefiro não dizer.

P3. Qual o seu grau de escolaridade?

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

P4. No caso de ter formação de Ensino Superior, graduação, assinale a opção que se enquadra em seu caso.

- Secretariado Executivo
- Administração de Empresas
- Administração Pública
- Letras Bacharelado
- Letras Licenciatura
- Outro: _____

P5. Há quanto tempo você é servidor Técnico-administrativo em Educação da UFSC? Assinale a opção que se enquadra em seu caso.

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Mais de 10 anos

P6. Há quanto tempo você está lotado(a) na secretaria de um Programa de Pós-graduação atuando na função de Chefe de Expediente?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Mais de 10 anos

P7. Qual o seu cargo de lotação na UFSC segundo o **Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação?**

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf>

- () Auxiliar em Administração
 () Assistente em administração
 () Administrador
 () Secretário Executivo
 () Técnico de Tecnologia da Informação
 () Outro: _____

P8. Com relação à **descrição sumária do cargo** que você marcou em P7, você percebe alguma possível relação com atividades de tradução?

- () Sim
 () Não

P9. Em caso de resposta positiva na P8, liste, conforme sua percepção, cite abaixo aquelas competências do cargo que poderiam estar ligadas a tarefas de tradução.

RESPOSTA: _____

P10. O Relatório de Atividades de 2020 da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) (<https://arquivos.ufsc.br/f/70968154136e46499a34/>) apresenta algumas ações de internacionalização. Essas ações estão listadas abaixo.

- Oferta de cursos de extensão e disciplinas em outros idiomas
- Mobilidade presencial e virtual para docentes, TAEs e alunos
- Acordos de Cooperação
- Seção de Tradução da SINTER (*websites* institucionais, documentos, demandas de comunicação, disciplinas)
- Programas de extensão do Núcleo Institucional de Línguas e Tradução da SINTER
- Eventos internacionais

Dentre essas ações, você percebe alguma demanda que possa requerer atividades de tradução?

- () Sim. Qual/quais? _____
 () Não

P11. Abaixo você encontra uma lista de documentos que podem surgir a partir de ações de internacionalização. Assinale as opções que, a seu ver, possam requerer atividades de tradução na secretaria de Programas de pós-graduação (PPGs) onde você atua.

- () *Websites* das secretarias de PPGs
 () Documentos emitidos pelos PPGs
 () Documentos que circulam em eventos internacionais
 () Documentos relativos à mobilidade de estudantes, servidores técnico-administrativos e professores
 () Outros documentos ou demandas do Programa de Pós-graduação. Liste:

 () Não se aplica.

P12. Informe qual é o par linguístico **mais utilizado** na secretaria de Pós-Graduação onde você atua.

- () Português e Inglês
 () Português e Espanhol
 () Português e Francês
 () Português e Alemão
 () Português e Italiano
 () Outro. Informe aqui: _____

P13. Informe, segundo a sua percepção, o seu nível de proficiência **na língua estrangeira do par de línguas** informado em P12, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>):

- () A1 - Iniciante
 () A2 - Básico
 () B1 - Intermediário
 () B2 - Usuário independente
 () C1 - Proficiência operativa eficaz
 () C2 - Domínio Pleno
 () Nenhuma das opções acima.

P14. Informe, segundo a sua percepção, o seu nível de proficiência **em outras línguas estrangeiras (além do par linguístico informado em P12)**. Assinale um X nas opções que se enquadram em seu caso.

Língua	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Não tenho proficiência
Inglês							
Espanhol							
Francês							
Alemão							
Italiano							

Em caso de proficiência em uma outra língua, informe aqui: _____

P15. Você tem alguma experiência com tradução? Responda marcando as opções que representam sua situação.

- () Não, nunca fiz uma tradução
 () Sim, apenas para uso pessoal (músicas, filmes, e-mails, blogs, etc.)
 () Sim, apenas para ajudar amigos, colegas familiares etc.
 () Sim, pequenas traduções esporádicas, recebendo por elas
 () Sim, já atuei (ou atuo) como tradutor(a) profissional freelance
 () Sim, sou tradutor(a) com vínculo empregatício
 () Outros: especifique aqui: _____

P16. O que você acha que é necessário para “fazer uma tradução”? Marque as opções que **MAIS** refletem sua opinião.

- () Conhecimento da língua estrangeira
- () Conhecimento da língua portuguesa
- () Capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão)
- () Capacidade de identificar e solucionar os problemas básicos da tradução
- () Capacidade de pesquisa e busca de recursos e documentação
- () Capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução
- () Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir
- () Conhecimento bicultural e temático
- () Conhecimento sobre as diferenças entre o par de línguas com que trabalha
- () Conhecimento da finalidade da tradução

Responda: Dentre os conhecimentos/capacidades elencados acima, qual/quais você diria desconhecer?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal de Santa Catarina

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Natália Roth da Silva Taxweiler, responsável pela pesquisa “A competência tradutória no contexto da internacionalização dos programas de pós-graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior”, convido você para participar como voluntário(a) deste estudo. Você está sendo convidado a participar deste estudo por ser um servidor técnico-administrativo da UFSC lotado numa Secretaria de Programa de Pós-Graduação de nota 6 ou 7 pela avaliação quadrienal 2013-2016 da CAPES, especificamente porque você é o Chefe de Expediente (secretário) do setor. Se você aceitar participar, peço que leia este consentimento e, se concordar com as informações aqui apresentadas, assine digitalmente onde indicado. Uma cópia ficará comigo, pesquisadora responsável pelo projeto, e outra com você.

Esta pesquisa tem como objetivo propor uma ação de capacitação para desenvolver competências tradutórias dos servidores técnico-administrativos dos programas de pós-graduação 6 e 7. Para alcançar esse objetivo, terei que coletar alguns dados com o intuito de elaborar um perfil dos participantes e também identificar demandas de tradução existentes no ambiente estudado.

Caso aceite participar deste estudo, você responderá a um questionário com perguntas fechadas e abertas que colherá informações sobre o seu perfil profissional, tais como a sua formação, proficiência em línguas estrangeiras, conhecimentos prévios sobre tradução e sua familiarização com o conceito de competência tradutória. O questionário também trará questões relacionadas ao trabalho na secretaria, tais como atribuições inerentes ao cargo, demandas relacionadas à tradução, pares linguísticos mais utilizados no setor, entre outras. Você poderá tirar eventuais dúvidas ou fazer questionamentos a qualquer momento. Comprometo-me aqui a cumprir a Resolução 466/12.

Com relação aos riscos da pesquisa, você poderá se sentir desconfortável ou constrangido ao relatar sobre sua experiência ao longo da sua trajetória na UFSC, mas não se preocupe, pois sua identidade será mantida sob sigilo.

Ao final da pesquisa, os resultados do estudo se tornarão públicos, mas sua identidade será totalmente preservada e não será incluída nenhuma informação que possa identificá-lo(a). Mesmo assim, se você temer uma quebra de sigilo, mesmo que involuntária, pode optar por não participar. A participação nessa pesquisa não trará a você quaisquer benefícios adicionais. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Peço apenas que me notifique, através do e-mail listado abaixo. Para contato telefônico: (48) 99143-8268. Você não precisa se justificar.

Todas as despesas dessa pesquisa serão custeadas pelo pesquisador, inclusive o ressarcimento de eventuais gastos que você tenha e indenização diante de eventuais danos,

ambos decorrentes da pesquisa. Não haverá remuneração para a sua participação nesta pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste Voluntário (a) para a participação neste estudo.

Assinatura da pesquisadora

Dados do pesquisador:

Mestranda Natália Roth da Silva Taxweiler. CPF: 057.471.349-22.

Endereço: Rod. Amaro Antônio Vieira, 2259, apto 705, Bl A, Itacorubi, Florianópolis, SC.

Telefone: (48) 99143-8268

E-mail: nataliaroth@gmail.com

Dados do CEPESH (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos) responsável pela autorização da pesquisa: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima - Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 - Trindade, Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. CEP: 88040-400. Telefone: (48) 3721-6094.

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE D – Atribuições das secretarias dos PPGs de acordo com o seu Regimento.

Quadro 1 – Atribuições das secretarias do PPGs.

PROGRAMA	ATRIBUIÇÃO DA SECRETARIA
Ciência e Engenharia de Materiais (acadêmico)	I - manter atualizados e devidamente resguardados os arquivos do Programa, especialmente os que registrem o Histórico Escolar dos alunos; II - secretariar as reuniões do Colegiado do Programa; III - oferecer apoio logístico às sessões destinadas à defesa de Exames de Qualificação e Trabalhos de Conclusão; IV - exercer tarefas próprias de rotina administrativa e outras que lhe sejam atribuídas pelo Coordenador.
Engenharia Química (acadêmico)	I - manter atualizados e devidamente resguardados os arquivos do PósENQ, especialmente os que registrem o Histórico Escolar dos alunos; II - secretariar as reuniões do Colegiado do PósENQ; III - oferecer apoio logístico às sessões destinadas à defesa de Exames de Qualificação e Trabalhos de Conclusão; IV - exercer tarefas próprias de rotina administrativa e outras que lhe sejam atribuídas pelo Coordenador.
Química (acadêmico)	I- manter atualizados e devidamente resguardados os fichários do Programa, especialmente os que registrem o currículo escolar dos estudantes; II- registrar as novas disciplinas mantendo atualizado o currículo do Programa; III- secretariar as reuniões dos Colegiados Pleno e Delegado do Programa; IV- secretariar ou designar secretários ad hoc para as sessões destinadas às defesas de Dissertação de Mestrado, exame de qualificação e Tese de Doutorado; V- expedir aos professores e estudantes os avisos de rotina; VI- expedir e assinar documentos de cunho eminentemente administrativos; VII- exercer tarefas próprias de rotina administrativa e outras que lhe sejam atribuídas pelo coordenador.
Aquicultura (acadêmico)	Não informado no Regimento.
Ciências dos Alimentos (acadêmico)	I - manter atualizados e devidamente resguardados os arquivos do Programa, especialmente os que registram o Histórico Escolar dos alunos; II - codificar as novas disciplinas, e cancelar os códigos das disciplinas existentes, mantendo atualizado o currículo do Programa; III - secretariar as reuniões do Colegiado do Programa; IV - oferecer apoio logístico às sessões destinadas à defesa de dissertações ou teses e aos exames de qualificação; V - secretariar ou designar secretários ad hoc para as sessões destinadas às defesas de dissertação de mestrado, exame de qualificação e tese de doutorado; VI - receber e processar os pedidos de inscrição para seleção e as matrículas no Programa; VII - processar e informar ao Coordenador do Programa, sobre todas as correspondências e requerimentos; VIII – registrar frequências e notas obtidas pelos alunos do Programa; IX - manter atualizada a página do Programa, a coleção de Leis, Decretos, Portarias, Normas, entre outros, que regulamentam o Programa de Pós-Graduação; X - manter em dia o inventário dos equipamentos e materiais do Programa; XI - expedir aos professores e alunos os avisos de rotina; XII - expedir e assinar documentos de cunho eminentemente administrativos; XIII - exercer tarefas próprias de rotina administrativa e outras que lhe sejam atribuídas pelo Coordenador do Programa.

PROGRAMA	ATRIBUIÇÃO DA SECRETARIA
Direito (acadêmico)	<p>I – manter atualizados e devidamente protegidos os arquivos e fichários do PPGD, especialmente os que guardam os documentos e registram os históricos escolares dos estudantes;</p> <p>II – elaborar e encaminhar ao coordenador, trimestralmente, lista dos estudantes que devem ser desligados por efeito de abandono ou de reprovação, na forma estabelecida neste Regimento;</p> <p>III – enviar a pauta das reuniões ordinárias e extraordinárias dos Colegiados aos docentes e aos representantes discentes via correio eletrônico, com no mínimo 24 horas de antecedência;</p> <p>IV – encaminhar aos relatores, com antecedência mínima de 48 horas, os processos para os quais tenham sido designados;</p> <p>V – secretariar as reuniões dos colegiados e efetuar o controle de presença dos seus membros;</p> <p>VI – secretariar as sessões destinadas à defesa e arguição pública de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado;</p> <p>VII – expedir declarações e certidões no âmbito de sua competência;</p> <p>VIII – divulgar, através de correio eletrônico e em mural, o calendário escolar anual e, trimestralmente, antes do início do período de matrículas, o calendário escolar de cada trimestre específico;</p> <p>IX – exercer tarefas próprias de rotina administrativa e outras que lhe sejam atribuídas pelo Coordenador.</p>
Educação Científica e Tecnológica (acadêmico)	<p>I- superintender os serviços rotineiros do Programa e outros que lhes sejam atribuídos pelo coordenador</p> <p>II- manter em dia os assentamentos de todo o pessoal docente, discente e técnico-administrativo;</p> <p>III- receber e processar os pedidos de inscrições de seleção e matrícula;</p> <p>IV- Processar e informar ao coordenador sobre todos os requerimentos de estudantes matriculados;</p> <p>V- registrar frequência e notas obtidas por mestrandos e doutorandos;</p> <p>VI- distribuir e arquivar documentos relativos às atividades didáticas e administrativas;</p> <p>VII- manter atualizada a Coleção de Leis, Decretos, Portarias, Circulares que regulamentam os Cursos de Pós-Graduação;</p> <p>VIII- manter em dia inventário do equipamento e material do Programa;</p> <p>IX- preparar, assinando com o coordenador do Programa, documentos relativos ao Histórico Escolar dos alunos;</p> <p>X- secretariar as reuniões do Colegiado do Programa e as reuniões Gerais do Programa;</p> <p>XI- secretariar as sessões destinadas à defesa de dissertações e teses;</p> <p>XII- expedir aos professores e alunos em tempo hábil, as convocações para reuniões e os avisos de rotina;</p> <p>XIII- preparar, em tempo hábil, o material didático solicitado pelos professores do Programa.</p>
Educação Física (acadêmico)	<p>I – manter atualizadas as fichas cadastrais de todo o pessoal docente, técnico-administrativo e discente do Programa, especialmente no que tange ao histórico escolar dos estudantes;</p> <p>II – processar a matrícula dos estudantes dos cursos de mestrado e de doutorado;</p> <p>III – publicar e processar a frequência e as notas obtidas pelos estudantes, encaminhando-as aos órgãos competentes;</p> <p>IV – distribuir e arquivar os documentos relativos às atividades didáticas, científicas e administrativas do Programa;</p>

PROGRAMA	ATRIBUIÇÃO DA SECRETARIA
	<p>V – manter atualizada a coleção de leis, decretos, portarias, circulares, resoluções e outras normas que regulamentam os programas de pós-graduação da UFSC;</p> <p>VI – secretariar as reuniões dos Colegiados do Programa e as sessões destinadas às apresentações públicas de dissertações e teses;</p> <p>VII – zelar pelo controle e conservação de seu equipamento e material;</p> <p>VIII – manter atendimento no horário de expediente;</p> <p>IX – expedir aos professores e estudantes os avisos de rotina;</p> <p>X – exercer tarefas próprias de rotina administrativa e outras que lhe sejam atribuídas pelo coordenador.</p>
Enfermagem (acadêmico)	<p>I – manter atualizados e devidamente resguardados os registros de todo o pessoal docente, técnico-administrativo e estudantes, especialmente os relativos ao controle acadêmico dos alunos;</p> <p>II – receber e processar os pedidos de matrícula;</p> <p>III – receber e processar a frequência e as notas obtidas pelos alunos;</p> <p>IV – manter o coordenador informado sobre o acompanhamento dos bolsistas das diversas instituições financeiras;</p> <p>V – distribuir, recolher e arquivar os documentos relativos às atividades didáticas e administrativas; VI – manter atualizados e devidamente resguardados os documentos;</p> <p>VII – manter atualizados os arquivos de leis, decretos, portarias, circulares e outras normas que regulamentam os programas de pós-graduação e demais resoluções da UFSC;</p> <p>VIII – manter atualizado o inventário dos equipamentos e do material do Programa;</p> <p>IX – secretariar as reuniões dos colegiados Pleno e Delegado e outras para as quais for indicada;</p> <p>X – manter atualizado o acervo documental, bem como organizar os dados para os relatórios anuais e outros documentos do Programa;</p> <p>XI – providenciar locais e equipamentos para atividades pedagógicas;</p> <p>XII – participar da organização e execução de eventos promovidos pelo Programa;</p> <p>XIII – expedir os avisos ou comunicações referentes às atividades do Programa;</p> <p>XIV – preparar minutas de portarias, editais e outros documentos a serem assinados pelo coordenador;</p> <p>XV – tomar providências administrativas relativas à recepção, deslocamento e instalação de convidados do Programa;</p> <p>XVI – providenciar apoio logístico às atividades planejadas pelo Programa;</p> <p>XVII – processar e informar o coordenador sobre todos os requerimentos de estudantes matriculados;</p> <p>XVIII – cumprir determinações relativas à divulgação do Programa, às atividades de seleção aos cursos, ao exame de qualificação e aos trabalhos de conclusão (dissertação e tese), entre outras;</p> <p>XIX – exercer tarefas próprias da rotina administrativa.</p>
Engenharia Ambiental (acadêmico)	Não informado no Regimento.
Engenharia de Alimentos (acadêmico)	<p>I – manter atualizados e devidamente resguardados os fichários dos cursos, especialmente os que registram o histórico escolar dos alunos;</p> <p>II – secretariar as reuniões do Colegiado do Programa;</p> <p>III – oferecer apoio logístico às sessões destinadas à defesa de exames de</p>

PROGRAMA	ATRIBUIÇÃO DA SECRETARIA
	<p>qualificação e trabalhos de conclusão;</p> <p>IV – expedir aos professores e alunos os avisos de rotina;</p> <p>V – exercer outras tarefas próprias de rotina administrativa e outras que lhe sejam atribuídas pelo Coordenador;</p> <p>VI – receber e processar pedidos de matrícula;</p> <p>VII – receber e processar frequência e notas obtidas pelos alunos, encaminhando-as ao órgão competente;</p> <p>VIII – distribuir e arquivar documentos relativos às atividades didáticas e administrativas;</p> <p>IX – manter cadastro e arquivo atualizados das leis, decretos, portarias e normas que regulamentam o PPGEAL e as demais resoluções na UFSC;</p> <p>X – manter atualizado o inventário do equipamento e material do PPGEAL;</p> <p>XI – coletar, organizar e manter atualizado o acervo documental, os relatórios anuais e outros documentos do Programa;</p> <p>XII – providenciar locais e equipamentos para atividades pedagógicas;</p> <p>XIII – participar da organização e execução de eventos promovidos pelo Programa;</p> <p>XIV – preparar minutas de portarias, editais e outros documentos a serem assinados pelo coordenador;</p> <p>XV – codificar as novas disciplinas mantendo atualizado o currículo do Programa;</p> <p>XVI – manter e atualizar os meios de divulgação do PPGEAL, tais como sítios da internet e endereço eletrônico;</p> <p>XVII – zelar pelo patrimônio referente ao PPGEAL, incluindo avaliar o estado de funcionamento e solicitar manutenção;</p> <p>XVIII – auxiliar o Coordenador na gestão de recursos e bolsas provenientes da instituição, órgãos de fomento e outras entidades;</p> <p>XIX – auxiliar o Coordenador nos relatórios técnicos e financeiros a serem destinados às instâncias superiores, órgãos de fomento e outras entidades.</p>
Engenharia de Automação e Sistemas (acadêmico)	Não informado no Regimento.
Engenharia e Gestão do Conhecimento (acadêmico)	<p>I. Manter atualizada e devidamente resguardada toda documentação do Programa, especialmente a que registre o histórico escolar dos alunos;</p> <p>II. Secretariar e documentar as Reuniões do Colegiado Delegado e do Colegiado Pleno;</p> <p>III. Expedir aos professores e alunos os avisos de rotina;</p> <p>IV. Exercer tarefas próprias de rotina administrativa e outras que lhe sejam atribuídas pelo Coordenador do Programa;</p> <p>V. Encaminhar ao órgão competente as matrículas para o respectivo registro;</p> <p>VI. Manter registro de presença dos alunos em defesas de dissertação de mestrado, de exame de qualificação de doutorado e de tese de doutorado, registrando-as individualmente para efeitos de cumprimento de requisitos dos alunos;</p> <p>VII. Orientar os alunos concluintes sobre os trâmites referentes às defesas e produção e entrega do documento final da tese ou dissertação;</p> <p>VIII. Manter registro e acompanhamento dos processos associados a pós-doutorandos do PPGEAL.</p>
Engenharia Elétrica (acadêmico)	Não informado no Regimento.
Engenharia	Não informado no Regimento.

PROGRAMA	ATRIBUIÇÃO DA SECRETARIA
Mecânica (acadêmico)	
Estudos da Tradução (acadêmico)	<p>I – manter os registros de matrículas e de documentação referentes à carreira acadêmica dos alunos atualizados, respondendo por sua veracidade;</p> <p>II – redigir as atas das reuniões dos Colegiados e das sessões de qualificações e defesas públicas de dissertações e teses;</p> <p>III – redigir os editais, portarias, ofícios e memorandos e demais documentos afins, encaminhando-os e publicando-os de acordo com sua finalidade;</p> <p>IV – auxiliar no preenchimento da Plataforma Sucupira, sob a supervisão do Coordenador;</p> <p>V – responder pela organização dos documentos e arquivos do Programa;</p> <p>VI – secretariar a coordenação de atividades e de eventos desenvolvidos pela PGET;</p> <p>VII – encaminhar sistematicamente ao Coordenador os documentos a ele dirigidos;</p> <p>VIII – observar e zelar pelo cumprimento do Calendário Acadêmico institucional previsto, redigir o calendário interno do Programa, em conformidade com ele, e submetendo-o à aprovação do Colegiado Delegado no final do semestre letivo anterior à sua execução;</p> <p>IX – divulgar avisos, materiais, editais e outros documentos do Programa no site da PGET e em suas redes sociais e, quando for o caso, em outros meios de divulgação;</p> <p>X – realizar outras tarefas por delegação do Coordenador;</p> <p>XI – atender, de forma cordial, no expediente interno e externo.</p>
Farmacologia (acadêmico)	<p>I) manter atualizados e devidamente resguardados os arquivos do PPGFMC, especialmente os que registrem o Histórico Escolar dos discentes;</p> <p>II) secretariar as reuniões do Colegiado;</p> <p>III) oferecer apoio logístico às sessões destinadas à defesa de Dissertação, Tese e Exames de Qualificação;</p> <p>IV) expedir aos docentes e discentes os avisos de rotina;</p> <p>V) manter atualizada a base de dados relativa aos discentes ingressos no PPGFMC, identificação do histórico acadêmico do discente e dos tipos de bolsas já recebidas;</p> <p>VI) exercer as tarefas próprias de rotina administrativa e outras que lhe sejam solicitadas pelo Coordenador.</p>
Filosofia (acadêmico)	Não informado no Regimento.
Linguística (acadêmico)	Não informado no Regimento.
Recursos Genéticos Vegetais (acadêmico)	<p>I - manter atualizados e devidamente resguardados os fichários do Programa, especialmente os que registram o histórico escolar dos alunos;</p> <p>II - manter atualizadas as ementas das disciplinas e o currículo do Programa;</p> <p>III - secretariar as reuniões do Colegiado do Programa;</p> <p>IV - secretariar as sessões destinadas à defesa de dissertação e tese;</p> <p>V - expedir aos professores e alunos os avisos de rotina;</p> <p>VI - exercer tarefas de rotina administrativa e outras que lhe sejam atribuídas pelo coordenador.</p>

Fonte: elaborado pela autora; grifos da autora.

**APÊNDICE E – Descrição das atividades típicas dos cargos de Administrador,
Assistente em Administração e Secretário Executivo**

Quadro 1 – Descrição das atividades típicas dos cargos.

CARGO ADMINISTRADOR	
Atividade	Detalhamento
Administrar organizações	Administrar materiais, recursos humanos, patrimônio, informações, recursos financeiros e orçamentários; gerir recursos tecnológicos; administrar sistemas, processos, organização e métodos; arbitrar em decisões administrativas e organizacionais.
Elaborar planejamento organizacional	Participar na definição da visão e missão da instituição; analisar a organização no contexto externo e interno; identificar oportunidades e problemas; definir estratégias; apresentar proposta de programas e projetos; estabelecer metas gerais e específicas.
Implementar programas e projetos	Avaliar viabilidade de projetos; identificar fontes de recursos; dimensionar amplitude de programas e projetos; traçar estratégias de implementação; reestruturar atividades administrativas; coordenar programas, planos e projetos; monitorar programas e projetos.
Promover estudos de racionalização	Analisar estrutura organizacional; levantar dados para o estudo dos sistemas administrativos; diagnosticar métodos e processos; descrever métodos e rotinas de simplificação e racionalização de serviços; elaborar normas e procedimentos; estabelecer rotinas de trabalho; revisar normas e procedimentos.
Realizar controle do desempenho organizacional	Estabelecer metodologia de avaliação; definir indicadores e padrões de desempenho; avaliar resultados; preparar relatórios; reavaliar indicadores.
Prestar consultoria administrativa	Elaborar diagnóstico; apresentar alternativas; emitir pareceres e laudos; facilitar processos de transformação; analisar resultados de pesquisa; atuar na mediação e arbitragem; realizar perícias.
Outras	Utilizar recursos de informática; executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.
CARGO ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO	
Atividade	Detalhamento
Tratar documentos	Registrar a entrada e saída de documentos; triar, conferir e distribuir documentos ; verificar documentos conforme normas; conferir notas fiscais e faturas de pagamentos; identificar irregularidades nos documentos; conferir cálculos; submeter pareceres para apreciação da chefia; classificar documentos , segundo critérios pré-estabelecidos; arquivar documentos conforme procedimentos.

Preparar relatórios, formulários e planilhas:	Coletar dados; elaborar planilhas de cálculos; confeccionar organogramas, fluxogramas e cronogramas; efetuar cálculos; elaborar correspondência; dar apoio operacional para elaboração de manuais técnicos.
Acompanhar processos administrativos:	Verificar prazos estabelecidos; localizar processos; encaminhar protocolos internos; atualizar cadastro; convalidar publicação de atos; expedir ofícios e memorandos.
Atender usuários no local ou à distância:	Fornecer informações; identificar natureza das solicitações dos usuários ; atender fornecedores.
Dar suporte administrativo e técnico na área de recursos humanos:	Executar procedimentos de recrutamento e seleção; dar suporte administrativo à área de treinamento e desenvolvimento; orientar servidores sobre direitos e deveres; controlar frequência e deslocamentos dos servidores; atuar na elaboração da folha de pagamento; controlar recepção e distribuição de benefícios; atualizar dados dos servidores.
Dar suporte administrativo e técnico na área de materiais, patrimônio e logística:	Controlar material de expediente; levantar a necessidade de material; requisitar materiais; solicitar compra de material; conferir material solicitado; providenciar devolução de material fora de especificação; distribuir material de expediente; controlar expedição de malotes e recebimentos; controlar execução de serviços gerais (limpeza, transporte, vigilância); pesquisar preços.
Dar suporte administrativo e técnico na área orçamentária e financeira:	Preparar minutas de contratos e convênios; digitar notas de lançamentos contábeis; efetuar cálculos; emitir cartas convite e editais nos processos de compras e serviços.
Outras	Participar da elaboração de projetos referentes a melhoria dos serviços da instituição; coletar dados; elaborar planilhas de cálculos; confeccionar organogramas, fluxogramas e cronogramas; atualizar dados para a elaboração de planos e projetos; secretariar reuniões e outros eventos; redigir documentos utilizando redação oficial ; digitar documentos; utilizar recursos de informática; executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.
CARGO SECRETÁRIO EXECUTIVO	
Atividade	Detalhamento
Assessorar direções	Administrar agenda pessoal das direções; despachar com a direção; colher assinatura; priorizar, marcar e cancelar compromissos; definir ligações telefônicas; administrar pendências; definir encaminhamento de documentos; assistir à direção em reuniões; secretariar reuniões.

Atender pessoas	Recepcionar pessoas; fornecer informações; atender pedidos, solicitações e chamadas telefônicas; filtrar ligações; anotar e transmitir recados ; orientar e encaminhar pessoas; prestar atendimento especial a autoridades e usuários diferenciados .
Gerenciar informações	Ler documentos; levantar informações ; consultar outros departamentos; criar e manter atualizado banco de dados; cobrar ações, respostas, relatórios; controlar cronogramas, prazos; direcionar informações; acompanhar processos; reproduzir documentos; confeccionar clippings .
Elaborar documentos	Redigir textos, inclusive em idioma estrangeiro ; pesquisar bibliografia; elaborar relatórios; digitar e formatar documentos; elaborar convites e convocações, planilhas e gráficos ; preparar apresentações ; transcrever textos; taquigrafar ditados, discursos, conferências, palestras, inclusive em idioma estrangeiro ; traduzir em idioma estrangeiro, para atender às necessidades de comunicação da instituição .
Controlar correspondência	Receber, controlar, triar, destinar, registrar e protocolar correspondência e correspondência eletrônica (e-mail); controlar malote.
Organizar eventos e viagens:	Estruturar o evento; fazer check-list; pesquisar local; reservar e preparar sala; enviar convite e convocação ; confirmar presença; providenciar material, equipamentos e serviços de apoio; dar suporte durante o evento ; providenciar diárias, hospedagem, passagens e documentação legal das direções (passaporte, vistos).
Supervisionar equipes de trabalho	Planejar, organizar e dirigir serviços de secretaria; estabelecer atribuições da equipe; programar e monitorar as atividades da equipe.
Arquivar documentos	Identificar o assunto e a natureza do documento ; determinar a forma de arquivo; classificar, ordenar, cadastrar e catalogar documentos; arquivar correspondência; administrar e atualizar arquivos.
Outras	Utilizar recursos de informática; executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Fonte: elaborado pela autora.