

Thayse Kiatkoski Neves

***STRATEGIZING* NO CONTEXTO DA  
INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE  
DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO  
INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

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

Orientadora: Prof. Dra. Cibele Barsalini Martins

Coorientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Marietto

Florianópolis  
2019

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

Neves, Thayse Kiatkoski

Strategizing no contexto da internacionalização  
universitária : uma análise do processo de  
elaboração do projeto institucional de  
internacionalização de uma universidade pública  
federal / Thayse Kiatkoski Neves ; orientadora,  
Cibele Barsalini Martins, coorientador, Márcio Luiz  
Marietto, 2019.  
158 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de  
Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

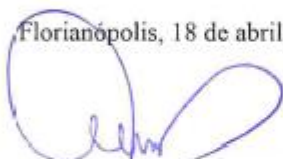
1. Administração. 2. Strategizing. 3. Estratégia  
como Prática. 4. Teoria da Atividade. 5.  
Internacionalização da educação superior. I. Martins,  
Cibele Barsalini. II. Marietto, Márcio Luiz. III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Administração. IV. Título.

Thayse Kiatkoski Neves

**STRATEGIZING NO CONTEXTO DA  
INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE  
DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO  
INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de  
“Mestre em Administração” e aprovada em sua forma final pelo  
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UFSC).

Florianópolis, 18 de abril de 2019.



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cibele Barsalini Martins  
Coordenadora do Curso

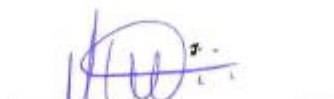
**Banca Examinadora:**



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cibele Barsalini Martins  
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



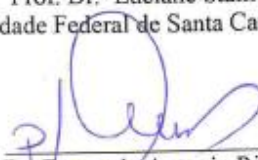
---

Prof. Dr. Márcio Luiz Marietto  
Coorientador

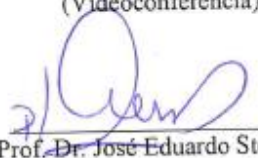
globADVANTAGE – Center of Research in International Business &  
Strategy  
Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)



Prof. Dr.<sup>a</sup> Luciane Stallivieri  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Prof. Dr. Fernando Antonio Ribeiro Serra  
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)  
(Videoconferência)



Prof. Dr. José Eduardo Storopoli  
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)  
(Videoconferência)

Prof. Dra. Cibele Barsalini Martins  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Administração  
PPGA/UFSC  
SIAPE nº 2124176

Prof. Dra. Cibele Barsalini Martins  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Administração  
PPGA/UFSC  
SIAPE nº 2124176

Dedico este trabalho à minha família, em especial à minha mãe, Silvana, à minha avó, Delorme (*in memoriam*), e ao meu esposo e companheiro de todas as horas, Luciano.



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha família por estar sempre ao meu lado me apoiando nas minhas escolhas e por todo o suporte a mim dado durante esta jornada.

Agradeço à minha mãe, Silvana de Cássia Kiatkoski, minha inspiração, por todo incentivo e apoio, principalmente na reta final de elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos, por compreenderem minhas ausências.

Às “mocorongas” mais lindas e queridas que a UFSC pode ter. Agradeço por todo o apoio e incentivo durante essa empreitada, pelos momentos de desabafo, pelas risadas diárias e por fazerem meu dia a dia na UFSC muito melhor.

À Gésyka Mafra, pelos desabafos e risadas nos cafés no Elefante Branco e por mais que ter me ajudado a completar esse ciclo. Sem ela, o caminho teria sido muito mais árduo.

À toda equipe do Gabinete da Reitoria da UFSC, com a qual tenho o maior prazer de trabalhar e compartilhar minhas alegrias nesta universidade. Um agradecimento especial ao meu querido chefe de gabinete, Prof. Aureo Mafra de Moraes, por todo incentivo e compreensão. Agradeço também ao Prof. Alvaro Guillermo Rojas Lezana, pelo apoio e disponibilidade em me ajudar quando o caminho não estava claro.

A todos aqueles que em algum momento fizeram parte dessa jornada nesses dois anos, meu muito obrigada.

Agradeço meus orientadores por terem me aceitado e me conduzido nesse processo e aos membros da banca por todas as contribuições.

Mas além de tudo, agradeço meu esposo, amigo e companheiro de todas as horas e momentos, Luciano Caminha Junior. Agradeço pelo apoio, pelo amor, pelo carinho, por me ouvir sempre e estar sempre comigo nas minhas escolhas. Por me ajudar a construir esse trabalho e por tentar me fazer enxergar sempre o lado positivo das coisas. Te amo!





As oportunidades normalmente se apresentam disfarçadas de trabalho árduo, e é por isso que muitos não as reconhecem.  
(Ann Landers)



## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o processo estratégico de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização (PRII) de uma universidade pública federal a partir dos pressupostos da Estratégia como Prática e da Visão Baseada em Atividade. Baseou-se numa abordagem qualitativa, caracterizada como descritiva e pautou-se filosoficamente no interpretativismo. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram entrevistas abertas em profundidade com os atores sociais envolvidos no processo de elaboração do PRII da universidade analisada, além da pesquisa documental. O método de análise de dados utilizado se baseou nas categorias analíticas e nos pressupostos teóricos da Estratégia como Prática e da abordagem da Visão Baseada em Atividade. Realizaram-se, no total, nove entrevistas com membros do comitê de assessoramento para a elaboração do PRII. A análise dos dados permitiu a identificação de quatro processos estratégicos principais, os quais concentraram o fluxo das ações e decisões tomadas: a criação do comitê de assessoramento; a definição dos temas prioritários; a promoção do engajamento dos programas de pós-graduação (PPG); e a estruturação e submissão da proposta. Os resultados da pesquisa apontaram para o papel estratégico assumido pelos docentes no processo de elaboração do PRII. Demonstraram, ainda, a necessidade de se promover práticas eficazes de engajamento destes autores para o sucesso dos objetivos estratégicos. Teoricamente, estes resultados contribuem para expansão e ao mesmo tempo deslocamento da função de *practitioners* dentro da Estratégia como Prática e do contexto da gestão universitária. No aspecto prático-gereencial, o estudo contribui ao descrever e analisar as atividades laborais e cotidianas de elaboração de um PRII em uma instituição de ensino superior.

**Palavras-chave:** *Strategizing*. Estratégia como Prática. Teoria da Atividade. CAPES-PrInt. Internacionalização da educação superior.



## ABSTRACT

This research aimed to analyze the strategic process of elaboration of the Institutional Internationalization Project (IIP) of a federal public university, according to the assumptions of Strategy as Practice and the Activity-Based View. It followed a qualitative and descriptive approach and was philosophically guided by interpretativism. The data gathering techniques employed were open and in-depth interviews with the social actors involved in the elaboration of the university's IIP, in addition to documental research. The data analysis method was based on the analytical categories and theoretical assumptions of Strategy as Practice and of the Activity-Based View approach. Nine interviews with members of the advisory committee for the preparation of the IIP were conducted. Data analysis allowed the identification of four main strategic processes, which concentrated the flow of actions and decisions taken: the creation of the advisory committee; the definition of priority themes; the promotion of graduate program engagement; and the structuring and submission of the proposal. The results pointed to the strategic role assumed by the professors in the elaboration of the IIP. They also demonstrated the need to promote effective practices of engagement of these actors for the success of the strategic objectives. Theoretically, these results contribute to the expansion and the displacement of the role of practitioners within the Strategy as Practice approach and within the context of university management. In the practical-managerial aspect, the study contributes to describe and analyze the work and daily activities involved in the elaboration of an IIP in an institution of higher education.

**Keywords:** Strategizing. Strategy as practice. Activity Theory. CAPES-PrInt. Internationalization of higher education.



## **LISTA DE FIGURAS**

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Estrutura da Visão Baseada em Atividade na perspectiva da Estratégia como Prática..... | 50  |
| Figura 2 – Síntese das etapas do processo de elaboração do PRII .....                             | 125 |





## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1– Processo de internacionalização da educação superior brasileira..... | 63 |
| Quadro 2 – Instituições aprovadas no Programa CAPES-PrInt.....                 | 70 |
| Quadro 3 – Entrevistas realizadas .....  | 78 |
| Quadro 4 – Constructo da pesquisa.....   | 84 |
| Quadro 5 – Designativos para <i>Practitioners</i> .....                        | 88 |



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAPES-PrInt – Programa Institucional de Internacionalização da CAPES  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CPG – Câmara de Pós-Graduação  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IP – Instituto de pesquisa  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PII – Plano Institucional de Internacionalização  
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação  
PPG – Programa de Pós-Graduação  
PRII – Projeto Institucional de Internacionalização  
RBV – Visão Baseada em Recursos  
SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação



## SUMÁRIO

|              |   |           |
|--------------|---|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>23</b> |
| 1.1          | OBJETIVOS .....   | 28        |
| <b>1.1.1</b> | <b>Objetivo geral</b> .....   | <b>28</b> |
| <b>1.1.2</b> | <b>Objetivos específicos</b> .....  | <b>28</b> |
| 1.2          | JUSTIFICATIVA.....  | 28        |
| 1.3          | ESTRUTURA DO TRABALHO .....   | 30        |
| <b>2</b>     | <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....  | <b>31</b> |
| 2.1          | BREVE EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO ESTRATÉGICO<br>.....                                 | 31        |
| 2.2          | ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA ( <i>Strategy-as-Practice</i> )... 34                     |           |
| <b>2.2.1</b> | <b>Pressupostos Teóricos da Estratégia como Prática</b> .....                     | <b>36</b> |
| <b>2.2.2</b> | <b>Dimensões analíticas da Estratégia como Prática</b> .....                      | <b>37</b> |
| 2.2.2.1      | Práxis.....   | 38        |
| 2.2.2.2      | Práticas.....   | 39        |
| 2.2.2.3      | <i>Practitioners</i> .....  | 40        |
| 2.3          | TEORIA DA ATIVIDADE E A ABORDAGEM DA VISÃO<br>BASEADA EM ATIVIDADE .....          | 42        |
| <b>2.3.1</b> | <b>Teoria Histórico-Cultural da Atividade</b> .....                               | <b>42</b> |
| <b>2.3.2</b> | <b>Contribuições da Teoria da Atividade nos estudos<br/>organizacionais</b> ..... | <b>44</b> |
| <b>2.3.3</b> | <b><i>S-as-P</i> e a Visão Baseada em Atividade</b> .....                         | <b>48</b> |
| <b>2.3.4</b> | <b>Pesquisas em <i>S-as-P</i> utilizando a Teoria da Atividade</b> ....           | <b>53</b> |
| 2.4          | GESTÃO UNIVERSITÁRIA .....  | 55        |
| <b>2.4.1</b> | <b>A gestão em Universidades Públicas Federais</b> .....                          | <b>57</b> |
| 2.5          | A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO<br>SUPERIOR .....                               | 59        |
| <b>2.5.1</b> | <b>A internacionalização da educação superior brasileira</b> ...                  | <b>62</b> |
| <b>2.5.2</b> | <b>Internacionalização no âmbito da pós-graduação</b> .....                       | <b>65</b> |
| <b>2.5.3</b> | <b>Programa CAPES-PrInt</b> .....   | <b>67</b> |

|              |   |            |
|--------------|---|------------|
| <b>3</b>     | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>   | <b>73</b>  |
| 3.1          | Caracterização da pesquisa .....  | 73         |
| 3.2          | Definição da instituição e dos sujeitos da pesquisa .....   | 74         |
| 3.3          | Procedimentos de coleta de dados .....  | 76         |
| <b>3.3.1</b> | <b>Entrevistas em profundidade.....</b>   | <b>76</b>  |
| <b>3.3.2</b> | <b>Pesquisa documental.....</b>   | <b>79</b>  |
| 3.4          | Método de análise dos dados .....   | 80         |
| <b>4</b>     | <b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>  | <b>87</b>  |
| 4.1          | O contexto institucional e o Programa CAPES-PRINT .....   | 88         |
| 4.2          | O processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização .....  | 89         |
| <b>4.2.1</b> | <b>Apresentação do Programa CAPES-PrInt à Câmara de Pós-Graduação e constituição de um Comitê de Assessoramento..</b> | <b>94</b>  |
| <b>4.2.2</b> | <b>O início dos trabalhos do comitê: a definição dos temas prioritários.....</b>                                      | <b>97</b>  |
| <b>4.2.3</b> | <b>Estratégias de ação: a Universidade conhecendo a Universidade.....</b>   | <b>103</b> |
| <b>4.2.4</b> | <b>Análise das propostas internas e a construção do Projeto Institucional de Internacionalização .....</b>            | <b>113</b> |
| <b>5</b>     | <b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>   | <b>127</b> |
| a.           | Processo estratégico 1: Constituição de um comitê de assessoramento para a elaboração do PRII .....                   | 130        |
| b.           | Processo estratégico 2: Definição de temas prioritários .....   | 131        |
| c.           | Processo estratégico 3: Promoção do engajamento dos docentes .....  | 132        |
| d.           | Processo estratégico 4: Estruturação da proposta .....  | 134        |
|              | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>137</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>141</b> |
|              | <b>APÊNDICE A.....</b>  | <b>157</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

As universidades são organizações singulares e complexas que possuem características próprias que as diferem das demais. Dada a multiplicidade de atores sociais envolvidos, a tríade de objetivos aos quais as universidades se destinam (pesquisa, ensino e extensão), além da carência de uma teoria própria, a gestão universitária se configura por si só em um desafio (MEYER JUNIOR, 2014).

No contexto das universidades públicas, tal desafio se torna ainda maior. Entre os fatores que tornam a gestão nessas instituições ainda mais complexa está a sua orientação pelos princípios da gestão democrática, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (BRASIL, 1996), a qual regulamenta o sistema educacional público e privado do País. Além de se pautar num processo de gestão participativo, sustentado no diálogo com os diversos segmentos da sociedade (SOUZA, 2009), a LDB prevê, ainda, a existência de órgãos colegiados deliberativos nas instituições públicas de educação superior, em que as decisões são tomadas de forma compartilhada entre os diversos representantes da comunidade institucional, local e regional que compõem os colegiados. Ademais, a própria estrutura executiva das universidades públicas (com sua reitoria, suas pró-reitorias e órgãos semelhantes) conta com inúmeras comissões, comitês e grupos de trabalho, instituídos de forma permanente e/ou temporária, os quais também assessoram e subsidiam as tomadas de decisão dos gestores e dos próprios órgãos deliberativos dessas instituições (DAGNINO; GOMES, 2002).

Outro desafio inerente à gestão universitária e bastante discutido nos dias atuais é a internacionalização da educação superior. Nota-se que as universidades são, desde sua criação, instituições globais, figurando em um ambiente global e sendo afetadas por situações e circunstâncias que vão além de seus *campi* e das fronteiras nacionais (ALTBACH, 2006). A perspectiva internacional é intrínseca às universidades e marca de suas relações, haja vista seu principal objeto: o conhecimento (MOROSINI, 2006a; 2006b).

No movimento de internacionalização da educação superior, em especial o das universidades, destaca-se o papel essencial exercido pela pós-graduação (LAUS; MOROSINI, 2005; MOROSINI, 2006b), tendo vista sua relação direta com a pesquisa e a produção de conhecimento, esses de natureza intrinsecamente internacional (WOLDEGIYORGIS; PROCTOR; DE WIT, 2018). Na função acadêmica de pesquisa, segundo Morosini (2006b), o processo de internacionalização se torna mais ágil e

rápido, tendo em vista a autonomia do pesquisador no estabelecimento de relações internacionais para o desenvolvimento do conhecimento. Ainda, corroborando com a importância da pós-graduação no processo de internacionalização da educação superior brasileira, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ressalta a importância de políticas de internacionalização e a cooperação internacional no desenvolvimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e trata a internacionalização como um dos seus temas prioritários (BRASIL, 2010).

Diante do atual contexto de redução do orçamento das universidades públicas federais (MORENO, 2018), editais de programas de fomento oferecidos por agências governamentais, tais como a própria CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e/ou por fundações de apoio, assumem um papel importante como fonte de recursos para o desenvolvimento de ações voltadas à internacionalização dessas instituições. Entre esses programas se destaca o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt, lançado no final do ano de 2017, que objetiva ampliar e aprimorar as ações de internacionalização da pós-graduação das instituições contempladas a partir da seleção de Projetos Institucionais de Internacionalização (PRII) (CAPES, 2017c). Como requisito de participação no Programa CAPES-PrInt, as Instituições de Ensino Superior (IES) ou institutos de pesquisa (IPs) elegíveis deveriam apresentar um projeto de internacionalização contendo as ações a serem desenvolvidas com instituições estrangeiras e os programas de pós-graduação (PPGs) envolvidos. Ainda, a CAPES delegou a responsabilidade pela gestão do PRII das instituições proponentes aos Pró-Reitores de Pós-Graduação ou titular de posição análoga.

O CAPES-PrInt surge a partir de pesquisa preliminar da CAPES junto aos programas de pós-graduação das IES brasileiras. O diagnóstico realizado apontou para a necessidade de um incremento na eficiência do processo de internacionalização da IES, reconhecendo que, apesar de práticas desta natureza serem uma realidade em algumas das IES, há uma forte tendência ainda à internacionalização passiva, caracterizada pelo envio de docentes, discentes e pesquisadores ao exterior, carecendo de um papel mais ativo por parte das instituições brasileiras (CAPES, 2017a). Outro ponto de destaque no diagnóstico da CAPES sobre o processo de internacionalização das IES brasileiras é a falta de um planejamento formal para a atividade no âmbito dessas instituições. Como já observado por Duarte *et al* (2012), em especial no âmbito da pós-



graduação, as ações de internacionalização são mais realizadas como consequência de atividades isoladas dos docentes, assumindo a instituição um papel de suporte nesse processo. Para os autores, a rede de relacionamentos dos docentes configura-se em um dos principais meios de internacionalização dos programas de pós-graduação.

Em tal conjuntura, destaca-se a relevância de se investigar o processo de formação e execução de estratégias dentro do contexto de internacionalização das universidades públicas. Abarcam-se neste ambiente, o cenário político-econômico nacional, uma multiplicidade de atores sociais que englobam a alta gerência das universidades e também docentes com destacada autonomia para impactar significativamente as ações organizacionais de internacionalização. Com toda a complexidade que envolve esse âmbito organizacional, a pesquisa científica surge como uma ferramenta para clarificar e dar visibilidade aos fenômenos organizacionais, oferecendo aos gestores *insights* sobre estratégias adotadas, assim como seus efeitos sobre a comunidade universitária e a população como um todo.

Dentro desse contexto, a abordagem da Estratégia como Prática pode ser utilizada para compreender as microdinâmicas relacionadas ao processo de se fazer estratégia em uma organização, uma vez que, a partir da compreensão da estratégia como uma prática realizada socialmente, a análise se desloca um nível abaixo para tratar dos processos estratégicos gerais e das atividades daqueles que praticam a estratégia no seu dia a dia, levando em conta como os atores envolvidos no processo desempenham seus papéis.

A Estratégia como Prática surgiu como uma abordagem distinta para estudar a gestão estratégica e as tomadas de decisões dentro das organizações a partir dos anos 2000 (JARZABKOWSKI, 2005; WHITTINGTON, 2006). De acordo com essa abordagem, a estratégia deixa de ser entendida como uma propriedade das organizações e passa a ser vista como algo que as pessoas fazem no seu dia a dia (WHITTINGTON, 2006; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; GOLSORKHI *et al.*, 2015). Trata-se de uma abordagem alternativa às pesquisas tradicionais na área de estratégia organizacional por meio da tentativa de retirar o foco dos efeitos das estratégias sobre o desempenho organizacional por si só, para uma análise mais aprofundada sobre o que realmente ocorre no seu processo de formulação, planejamento e implementação, além de considerar outras atividades envolvidas nessa dinâmica (GOLSORKHI *et al.*, 2015).

Dentro dessa perspectiva, a estratégia surge a partir da interconexão de três elementos: as práticas, as práxis e os *practitioners*

(WHITTINGTON, 2006). As práticas envolvem as rotinas de comportamento compartilhadas e as ferramentas que os atores que realizam o trabalho estratégico (*practitioners*) utilizam para interagir e construir as atividades estratégicas, enquanto que a práxis corresponde à ação em si, ao trabalho de se fazer estratégia em uma organização (WHITTINGTON, 2006; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; JARZABKOWSKI; SPEE, 2009).

Apesar da Estratégia como Prática se traduzir como um arcabouço analítico para a compreensão dos fenômenos estratégicos, ela não se traduz como uma teoria propriamente dita (MARIETTO; SANCHES; MEIRELLES, 2012). Para tal, os estudos em Estratégia como Prática são comumente realizados sob a ótica de teorias sociológicas, destacando-se, nesta pesquisa, a Teoria da Atividade.

Advinda do psicólogo russo Lev Vygotsky, ancorado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade apresenta a atividade como um fator central para a compreensão das ações dos indivíduos na sociedade. Para Vygotsky, o desenvolvimento do indivíduo é um processo de natureza social, produto da interação do sujeito com o contexto histórico-cultural em que se encontra e mediado pelo ambiente em que está inserido (VYGOTSKY, 1978).

A Teoria da Atividade ainda recebeu contribuições de seguidas gerações de teóricos, destacando-se Leontiev (1978, 1981), que expandiu o enfoque do indivíduo para a análise da atividade coletiva, e Engeström (1987; 1993; 2002), que introduziu o conceito de sistema de atividades, embarcando regras, normas, papéis sociais, a divisão de trabalho e ferramentas de interação que orientam as ações dos sujeitos frente ao objetivo da atividade.

Ancorada nos pressupostos da Teoria da Atividade, Jarzabkowski (2005) elaborou a abordagem da Visão Baseada em Atividade, uma perspectiva para a análise da Estratégia como Prática sob a ótica da Teoria da Atividade. Para a autora e Wolf (2015), as contribuições da Teoria da Atividade são particularmente pertinentes na compreensão da prática organizacional, pois complementam outras teorias sociais da prática ao posicionar a práxis como uma atividade social.

Em seu estudo pioneiro que aproximou a Teoria da Atividade com a disciplina Estratégia como Prática, Jarzabkowski (2003) analisou a formação da estratégia dentro do contexto da gestão universitária. Segundo a autora, os diferentes atores que compõem a comunidade universitária possuem motivações e interesses distintos por traz de suas ações. Aliado a isso, tem-se ainda a autonomia desses atores, especialmente os docentes, o que faz com que isso tenha que ser pesado

pelos gestores nas tomadas de decisão e no delineamento das estratégias, de forma a engajar a comunidade da atividade.

Jarzabkowski (2003) destacou a relevância em se estudar as estratégias em universidades, uma vez que se configuram como organizações plurais que possuem múltiplos objetivos. Possuem, ainda, uma comunidade organizacional formada por diferentes profissionais com interesses muitas vezes divergentes, os quais não necessariamente vão ao encontro da direção estratégica dos gestores da universidade. Além disso, a gestão universitária se baseia em princípios de colegialidade e autonomia profissional, o que aumenta a complexidade do processo estratégico nesse contexto.

Nesse contexto e no âmbito das universidades públicas, o “fazer estratégia” é permeado pela rede de relações entre os diferentes atores estratégicos que ocupam cargos de gestão, pelos órgãos colegiados e pelos interesses individuais de sua comunidade, assim como da conjuntura sócio-histórica, de interesses políticos e dos fatores econômicos que impactam direta ou indiretamente as decisões estratégicas.

Dessa forma, considerando o contexto apresentado até então e, principalmente, (a) a complexidade da gestão universitária, em especial em universidades públicas; (b) a relevância da internacionalização para o desenvolvimento do SNPG; (c) a importância dos editais de fomento para o financiamento de ações de internacionalização, assim como o momento da instituição do Programa CAPES-PrInt; e, ainda, (d) a possibilidade de se analisar o processo de formação de estratégias sob o ponto de vista sociológico, conforme sugere a Estratégia como Prática e a Teoria da Atividade; endereça-se a seguinte questão de pesquisa: como se desenvolveu o processo estratégico de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização de uma universidade pública federal?

## 1.1 OBJETIVOS

A seguir, apresentam-se os objetivos geral e específicos que nortearam a presente pesquisa.

### 1.1.1 Objetivo geral

Analisar o processo estratégico de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização de uma universidade pública federal.

### 1.1.2 Objetivos específicos

a) Caracterizar os atores sociais estratégicos (*practitioners*) envolvidos no processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização;

b) Identificar as etapas do processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização;

c) Analisar as práticas estratégicas utilizadas pelos *practitioners* em busca da realização da atividade estratégica de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

O presente estudo tem por objetivo analisar o processo estratégico de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização de uma universidade pública federal a partir dos pressupostos da Estratégia como Prática e da Visão Baseada em Atividade. Tem-se, portanto, elementos-chave que constituem o núcleo da investigação acadêmica: o *strategizing*, como fenômeno estudado; a Estratégia como Prática, como arcabouço analítico; a Visão Baseada em Atividade, como lente teórica da pesquisa; a Gestão Universitária, como contexto da prática administrativa; e a Internacionalização, como contexto motivador das ações dos sujeitos.

Quando se analisa o contexto no qual se desenvolve a pesquisa, tem-se o ambiente universitário público, com as particularidades da gestão universitária e as práticas de internacionalização voltadas para a Educação Superior, particularmente no que tange à Pós-Graduação. No Brasil, existem 3079 IES, sendo que, destas, 278 são públicas (E-MEC, 2019). Muitas das IES, mesmo as privadas, recebem verbas públicas, na forma de programas de fomento pelos quais as IES competem, de alguma forma, para serem contempladas. O programa CAPES-PrInt, analisado nesta pesquisa, prevê a distribuição anual, durante quatro anos, de 300

milhões de reais em recursos públicos às IES selecionadas, tornando-se uma relevante fonte de recursos econômicos para estas organizações (CAPES, 2017c)

No contexto da internacionalização da educação superior, em especial na Pós-Graduação, observa-se o aumento da importância dada ao tema. O PNPG estipulado para década 2011-2020 trata a internacionalização como um dos seus temas prioritários, destacando o aumento das suas ações como uma das suas metas principais. A CAPES, ao instituir o programa CAPES-PrInt reforçou a necessidade de fortalecer a política de internacionalização com foco em programas de pós-graduação (CAPES, 2017b). Além disso, a avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES estipula a internacionalização como um fator decisivo para se obter as notas 6 e 7, conceito dado apenas aos programas considerados de excelência acadêmica e que possuem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência em sua área de atuação.

O fenômeno do *strategizing*, entendido como o “fazer estratégia”, compreende todas as práticas e ações estratégicas orientadas a um resultado específico. Nesta pesquisa, o *strategizing* da elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização é analisado sob a abordagem da Estratégia como Prática, o que permite um olhar de destaque para os *practitioners*, para as práticas estratégicas e para as práxis adotadas, explícita ou implicitamente no processo. A análise dessas categorias é complementada pela lente teórica da Teoria da Atividade, que compreende a atividade coletiva humana como situada em um contexto histórico-cultural, favorecendo, dessa forma, uma análise aprofundada das micopráticas organizacionais que movem a organização frente ao objeto estratégico.

Embora haja um aumento no número de pesquisas que utilizam a abordagem da Estratégia como Prática (ANDRADE *et al.*, 2016), estudos nessa área ainda são incipientes se comparados às pesquisas tradicionais, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Neste estudo, a utilização da abordagem, além de favorecer o alcance dos objetivos da pesquisa, reforça o movimento de expansão da compreensão de estratégia, abarcando todos os níveis que envolvem o *strategizing*.

O uso da Teoria da Atividade para a compreensão do fenômeno estratégico é observado em estudos internacionais (cf. JARZABKOWSKI; WOLF, 2015). No Brasil, uma busca pelo catálogo de teses da CAPES dentro da grande área de conhecimento das ciências sociais aplicadas resultou em 6 pesquisas, sendo quatro dissertações e duas teses, todas da área da Administração, contendo os descritores

“estratégia” e “teoria da atividade”. Esta pesquisa, portanto, contribui para a divulgação desta abordagem teórica dentro do contexto de investigação da estratégia no território nacional.

Por fim, a presente pesquisa apresenta a análise de um *strategizing* de sucesso, que culminou com a consecução dos objetivos estratégicos a que se propôs. Esse processo, descrito em detalhes na pesquisa, torna-se uma referência para outras universidades e IES na adoção de práticas estratégicas que se mostraram exitosas dentro deste contexto específico. Em um sentido ainda mais amplo, a pesquisa pode servir de referência para as demais organizações que se pautem sob os princípios da gestão pública universitária.

### 1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação, além da parte introdutória apresentada anteriormente, encontra-se estruturada em mais cinco capítulos. No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico da pesquisa, contemplando os principais estudos e autores que nortearão o presente trabalho. Esse capítulo se encontra dividido em cinco pontos principais. A primeira parte traz uma breve evolução do pensamento estratégico, revisitando os principais pressupostos teóricos do campo. Logo após, é apresentada a abordagem da Estratégia como Prática, perspectiva sob a qual se delinea o presente estudo. Em seguida, apresenta-se a Teoria da Atividade e o desenvolvimento da Visão Baseada em Atividade com os pressupostos teóricos que guiaram a pesquisa. Ainda, considerando o contexto sob análise, fazem-se breves considerações sobre a gestão universitária e a internacionalização da educação superior, apresentando-se, por fim, o Programa Institucional de Internacionalização da CAPES, o CAPES-PrInt, o qual motivou, com a sua instituição, todo o *strategizing* analisado na pesquisa.

O terceiro capítulo traz os procedimentos metodológicos adotados para a consecução dos objetivos da pesquisa, evidenciando-se as características do estudo e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

A apresentação e análise dos dados estão dispostas no capítulo quatro, seguidos pela discussão dos resultados no capítulo cinco. O último capítulo traça as considerações finais, trazendo uma síntese dos principais resultados e contribuições da pesquisa, bem como as limitações e recomendações para trabalhos futuros. Por fim, as referências bibliográficas e o apêndice concluem esta dissertação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresenta-se a sustentação teórico-empírica que guiou o presente estudo. São apresentadas também as definições teóricas e categorias analíticas referentes aos eixos teóricos essenciais para a elucidação do problema de pesquisa proposto.

Embora o estudo se baseie nos pressupostos da abordagem da Estratégia como Prática sob a perspectiva teórica da Visão Baseada em Atividade (*Activity-based View*), considera-se importante apresentar inicialmente um breve resgate da evolução do pensamento estratégico nas organizações, de modo a demonstrar a influência das demais correntes no delineamento dessa perspectiva. Após essa breve introdução, realiza-se então a contextualização da Estratégia como Prática, apresentando as origens da disciplina, os pressupostos teóricos que a sustentam e suas dimensões teóricas e analíticas. Em seguida, apresenta-se a Teoria da Atividade e sua relação com a Estratégia como Prática.

Na sequência, considerando o contexto em que o presente estudo foi realizado, são traçadas considerações sobre a Gestão Universitária e, mais especificamente, sobre a gestão em Universidades Públicas Federais. Em continuidade, contextualiza-se o fenômeno da Internacionalização da Educação Superior, abordando seus aspectos históricos e conceituais, um breve histórico da internacionalização da educação superior brasileira e discorre-se, também, sobre a internacionalização no âmbito da pós-graduação. E, por fim, apresenta-se o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt, assim como suas características, objetivos e requisitos de participação.

### 2.1 BREVE EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO ESTRATÉGICO

Conforme já apontava Whittington (2002), não há muita concordância entre os estudiosos em estratégia organizacional sobre a própria definição do conceito de estratégia. Desde sua introdução nos estudos organizacionais, a estratégia, e conseqüentemente sua definição, foi moldada de acordo com o contexto em que a sociedade e as organizações se encontravam inseridas. Assim, cada perspectiva aborda sua própria visão sobre o que é a estratégia, como ela se delinea nas organizações e sua importância para a gestão organizacional (WHITTINGTON, 2002).

O pensamento estratégico surgiu nos estudos organizacionais na década de 1960 com a publicação dos trabalhos seminais de Alfred Chandler, em 1962, de Igor Ansoff, em 1965, e de Kenneth Andrews, em

1971 (HOSKISSON *et al.*, 1999; PETTIGREW, THOMAS; WHITTINGTON, 2002; VOLBERDA, 2004; RONDA-PUPO; GUERRAS-MARTÍN, 2012; GUERRAS-MARTÍN; MADHOK; MONTORO-SÁNCHEZ, 2014). Esses autores, classificados como “clássicos” por Whittington (2002) ou ainda como “institucionalistas” por Bowman, Singh e Thomas (2002), associam a concepção de estratégia a planos e processos racionalmente pensados, que possuem metas e envolvem a alocação de recursos para a maximização dos lucros das organizações (HOSKISSON *et al.*, 1999; WHITTINGTON, 2002; VOLBERDA; 2004).

Com a influência do campo da economia no final da década de 1970, os estudos em estratégia organizacional começaram a mudar o foco até então interno das organizações para o ambiente externo no qual essas se encontravam inseridas, evidenciando aspectos relacionados à estrutura do setor e à posição competitiva das organizações (HOSKISSON *et al.*, 1999; BOWMAN; SINGH; THOMAS, 2002; GUERRAS-MARTÍN; MADHOK; MONTORO-SÁNCHEZ, 2014). Em 1979, um dos principais autores em estratégia organizacional, Michael Porter, publicou um artigo sobre a análise da competição entre organizações na *Harvard Business Review* no qual apresentou o modelo até hoje conhecido como “as cinco forças de Porter” (PORTER, 1998). Porter ainda complementou suas contribuições em outras duas publicações posteriores, *Competitive Strategy* (1980) e *Competitive Advantage* (1985), nas quais reforçou sua visão de estratégia como um posicionamento que busca pela vantagem competitiva de uma organização em relação à sua concorrência (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2010). Outras teorias ligadas à economia organizacional e que impactaram os estudos sobre as estratégias nas organizações nesse período foram a Teoria de Custos de Transação (WILLIAMSON, 1975; 1985) e a Teoria da Agência (JENSEN; MECKLING, 1976).

Ainda na década de 1980, o trabalho de Mintzberg e Waters (1985), *Of Strategies, Deliberate and Emergent*, teve grande impacto na evolução do pensamento estratégico. Os autores apresentaram uma perspectiva diferente do processo de formulação da estratégia, a partir da introdução do conceito de estratégia emergente, que se refere a um padrão ou comportamento realizado que não era expressamente pretendido, admitindo que a estratégia nas organizações também pode se desenvolver sob o enfoque *bottom-up*.

A constante insatisfação com a abordagem prescritiva e normativa clássica da estratégia (WHITTINGTON, 2002; VOLBERDA, 2004), a qual até hoje domina os livros em estratégia organizacional, deu lugar à



“era do conhecimento” na década de 1990 (CUNNINGHAM; HARNEY, 2012). A partir deste ponto, a estratégia evolui de um conceito de enfoque prescritivo (o que as organizações devem fazer) para modelos com base fortemente descritiva sobre o que as organizações de fato fazem para serem bem-sucedidas, introduzindo uma dimensão humana e social no processo de formulação e implementação da estratégia, dimensão essa ausente na racionalidade proposta pelas perspectivas anteriores (CUNNINGHAM; HARNEY, 2012).

Com o retorno do foco nas características internas da organização, o início da década de 1990 foi marcado pela emergência da Teoria da Visão Baseada em Recursos (*Resource-based View – RBV*) (HOSKISSON *et al.*, 1999; GUERRAS-MARTÍN *et al.*, 2014). Na mesma década, outras duas vertentes da teoria da RBV, mas com outros enfoques de análise, começam a aparecer nos estudos organizacionais: a Teoria das Capacidades Dinâmicas (TEECE; PISANO; SHUEN, 1997) e a *Knowledge-Based View* (GRANT; 1996).

No fim da década de 1990, a análise de microfundamentos começou a ganhar destaque no campo, passando a considerar aspectos relacionados às ações e interações dos indivíduos como variáveis que impactam o desempenho organizacional (GUERRAS-MARTÍN; MADHOK; MONTORO-SÁNCHEZ, 2014). Percebe-se a ascensão da perspectiva pós-moderna de Volberda (2004), a qual pode ser considerada correspondente à abordagem sistêmica de Whittington (2002), uma vez que, além de preconizar o envolvimento de múltiplos agentes na formação e implementação da estratégia, pauta-se no conceito de que a realidade, e também a estratégia, é moldada por meio de processos de interação social.

Cunningham e Harney (2012) reforçam o entendimento da multiplicidade de agentes estratégicos ao argumentarem que a estratégia passou a ser vista não mais como exclusividade da alta gerência da organização, mas como tendo a participação de diversos atores, inclusive externos à empresa. Para os autores, “a estratégia nunca é simplesmente um plano independente; ela é formada a partir de eventos da vida real através das pessoas” (CUNNINGHAM; HARNEY, 2012, p. 9, tradução nossa).

A crescente frustração com os modelos normativos e prescritivos contribuiu para o delineamento e o crescimento de uma nova abordagem de compreensão da estratégia a partir dos anos 2000: a Estratégia como Prática (WHITTINGTON, 2006; JARZABKOWSKI; SPEE, 2009; GOLSORKHI *et al.*, 2015). Apesar de a abordagem da Estratégia como Prática ter sido introduzida por Richard Whittington em meados da década de 1990, ela começa a ganhar força na virada do século como uma

perspectiva diferente para se estudar e compreender a gestão estratégica e o processo de tomada de decisões dentro das organizações, por meio das atividades cotidianas, socialmente realizadas pelas ações e interações dos atores envolvidos (JARZABKOWSKI, 2004; WHITTINGTON, 2006; JARZABKOWSKI; SPEE, 2009; GOLSORKHI *et al.*, 2015).

## 2.2 ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA (*Strategy-as-Practice*)

Em 1993, em seu livro “*What is strategy – and does it matter?*”, Richard Whittington trouxe para discussão a necessidade de se estudar a estratégia organizacional não apenas do ponto de vista econômico, mas também pelo ponto de vista social, uma vez que as organizações precisam lidar com questões sociais, incluindo a consideração do ambiente social no qual estão inseridas (MARIETTO; SANCHES; MEIRELLES, 2012). No entanto, pode-se considerar que a abordagem da Estratégica como Prática (*S-as-P*) no campo de pesquisa em estratégia organizacional teve seu surgimento no ano de 1996, a partir da publicação do artigo “*Strategy as Practice*” pelo mesmo autor (CANHADA; RESE, 2009). Nesse artigo, Richard Whittington (1996) mapeia o desenvolvimento do pensamento estratégico desde a década de 1960 e identifica o surgimento de uma nova perspectiva para se analisar as estratégias nas organizações a partir de contribuições da perspectiva processualista da década de 1980: a abordagem da Estratégia como Prática. O autor ressalta a necessidade de se mudar o foco das pesquisas tradicionais em estratégia organizacional para compreender como os atores estratégicos fazem a estratégia, ou seja, entender o processo constante de se fazer a estratégia em uma organização.

O surgimento dessa abordagem é atribuído, em parte, a uma crescente frustração e insatisfação com a abordagem convencional, relacionada a modelos normativos, que domina os estudos em estratégia organizacional ainda nos dias de hoje (JARZABKOWSKI, 2005; JARZABKOWSKI; SPEE, 2009). Nesse sentido, a Estratégia como Prática tenta desviar o foco “econômico” das pesquisas em estratégia para uma análise mais abrangente e aprofundada do que realmente ocorre no processo de formulação, planejamento, implementação e outras atividades que lidam com o pensamento e a execução da estratégia nas organizações (GOLSORKHI *et al.*, 2015).

Segundo Jarzabkowski (2004), mais do que uma tentativa de quebrar com a visão positivista e econômica predominante nas pesquisas em estratégia organizacional, a Estratégia como Prática pode ser vista como o ponto de mudança dos estudos em administração estratégica para

uma abordagem mais construtivista. A autora enfatiza que essa abordagem surge como uma proposta de aprofundar o estudo da complexidade social e da ambiguidade causal da Visão Baseada em Recursos (RBV), discutir o dinamismo a Teoria de Capacidades Dinâmicas e explicar a prática que constitui o processo de estratégia.

Johnson *et al.* (2007) apontam que, tradicionalmente, os estudiosos em estratégia organizacional tendem a defini-la como algo que as organizações possuem, ou seja, como uma propriedade da organização. Sob a perspectiva da Estratégia como Prática, a estratégia é compreendida como algo que as pessoas fazem no seu dia a dia, mudando o foco para as interações dos atores sociais envolvidos no fazer estratégia no cotidiano das organizações (JARZABKOWSKI, 2004; WHITTINGTON, 2006; JOHNSON *et al.*, 2007). Johnson *et al.* (2007) ainda ressaltam que a Estratégia como Prática está essencialmente relacionada ao entendimento da estratégia como uma atividade das organizações, como algo que as pessoas fazem, literal e diretamente.

Golsorkhi *et al.* (2015) destacam que a compreensão do conceito de estratégia como algo que as pessoas fazem e não como algo que as organizações possuem implica em uma mudança ontológica fundamental em vários aspectos:

Primeiro, o mundo da estratégia não é mais considerado algo estável que pode ser observado, mas, ao contrário, constitui-se em uma realidade em fluxo (uma perspectiva dinâmica e processual). Segundo, a estratégia não é mais considerada como "localizada" no nível organizacional; em vez disso, está espalhada em vários níveis, do nível das ações individuais ao nível institucional (perspectiva multinível). Terceiro, o mundo da estratégia constitui uma realidade genuinamente social, criada e recriada nas interações entre os vários atores de dentro e de fora da organização (perspectiva aberta) (GOLSORKHI *et al.*, 2015, p. 8, tradução nossa).

Sob essa ótica, a estratégia é definida como uma atividade situada, construída socialmente por meio de ações, interações e negociações de múltiplos atores que realizam a prática estratégica (JARZABKOWSKI, 2005; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; JARZABKOWSKI; SPEE, 2009). O "fazer a estratégia" ou *strategizing* consiste na construção do fluxo de atividade por meio das ações e

interações de múltiplos atores e nas práticas em que estes baseiam (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

**Definição 1** (*Estratégia como Prática*): *Na perspectiva da Estratégia como Prática, a estratégia corresponde ao que as pessoas dentro das organizações fazem no seu dia a dia. É uma atividade situada, socialmente realizada, construída através das ações e interações de múltiplos atores (WHITTINGTON, 1996; 2007; JARZABKOWSKI, 2005; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; JARZABKOWSKI; SPEE, 2009).*

Ressalta-se, contudo, que essa perspectiva não tem o intuito de romper totalmente com o pressuposto ontológico econômico-positivista que permeia os estudos em estratégia. A Estratégia como Prática objetiva analisar a estratégia, mais especificamente a prática estratégica, sob o ponto de vista sociológico, como um fenômeno social que está incorporado em um ambiente social como qualquer outro (MARIETTO; RIBEIRO; SERRA, 2016).

### 2.2.1 Pressupostos Teóricos da Estratégia como Prática

A Estratégia como Prática se propõe a observar e analisar as micropráticas sociais cotidianas dos atores estratégicos (indivíduos sociais) nas organizações. Dessa forma, os estudos que seguem essa perspectiva tendem a se basear em teorias de cunho sociológico e a aplicar métodos diferentes daqueles comumente aplicados nos estudos tradicionais em estratégia organizacional (MARIETTO; SANCHES; MEIRELLES, 2012; GOLSORKHI *et al.*, 2015).

Johnson *et al.* (2007) conceituam a Estratégia como Prática como “uma preocupação com o que as pessoas fazem em relação à estratégia e como ela é influenciada e influencia seu contexto organizacional e institucional” (p. 7, tradução nossa). Ressaltam, ainda, que a centralidade da ação e da interação humana nessa definição traz consigo a necessidade de se adotar uma posição ontológica diferente em relação aos estudos tradicionais (positivistas) em estratégia organizacional.

Whittington (2006) aponta que o envolvimento da disciplina da estratégia com teorias sociológicas da prática se encaixa em um contexto mais amplo da “virada prática ou virada praxiológica” (*practice turn*) nas ciências sociais contemporâneas a partir da década de 1980. Marietto, Sanches e Meirelles (2012) ponderam que a Estratégia como Prática se trata de uma disciplina, e não teoria, que se baseia em uma posição

ontológica interpretativa e intersubjetiva a fim de analisar as atividades práticas contextualizadas no cotidiano de trabalho de atores sociais envolvidos nos processos estratégicos de uma organização. Nessa perspectiva, os autores ainda ressaltam que disciplina se ancora em teorias de ontologia e epistemologia convergentes, tais como os pressupostos do Estruturacionismo de Anthony Giddens (1984) e da Teoria Histórico-Cultural da Atividade de Engeström (1993; 2002). Outras teorias e pressupostos de base sociológica, como a Teoria da Prática e o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1990), o *Sensemaking* de Weick (1995), bem como outros filósofos e sociólogos, tais como Foucault (1977), De Certeau (1984), Schatzki (2002), entre outros, também figuram como alternativas para amparar as análises provenientes de estudos de cunho intersubjetivo sobre a prática estratégica.

Vaara e Whittington (2012) colocam que a palavra “prática” juntamente com a estratégia carrega um duplo significado: ao mesmo tempo que sinaliza uma tentativa de se adentrar no mundo dos atores sociais praticantes da estratégia (*practitioners*), sinaliza também um compromisso com as teorias sociológicas da prática. Ainda, argumentam que as pesquisas que se utilizam dessa abordagem ampliaram o conceito de desempenho para além da lente econômica, aumentaram o leque de organizações analisadas e desenvolveram métodos qualitativos para explorar detalhes da estratégia até então deixados de lado pela visão dominante.

### **2.2.2 Dimensões analíticas da Estratégia como Prática**

A Estratégia como Prática surgiu como uma abordagem distinta para se estudar a estratégia organizacional através da investigação de três elementos-chave característicos das teorias sociológicas da prática: as práticas (*practices*), a práxis (*practice* ou *praxis*) e os *practitioners* (WHITTINGTON, 2006; MARIETTO; SANCHES; MEIRELES, 2012). Essas três dimensões analíticas propõem a análise da estratégia organizacional sob uma visão sociológica, diferentemente da visão econômica tradicional da estratégia que domina os estudos organizacionais (MARIETTO; SANCHES; MEIRELES, 2012).

Conforme pontuado por Jarzabkowski (2003), os teóricos e pesquisadores sobre a prática examinam a maneira como os atores (*practitioners*) interagem com os recursos físicos e sociais (*práticas*) disponíveis no contexto em que estão inseridos para a realização das atividades cotidianas que constituem a prática (*praxis*). Já a Estratégia como Prática procura explicar como os atores estratégicos executam o

trabalho da estratégia, tanto por meio de suas interações sociais com outros atores, quanto recorrendo às práticas específicas presentes em um determinado contexto. A atividade dos estrategistas se constitui no nível de análise e suas ações e interações se configuram em unidades analíticas (JARZABKOWSKI, 2005).

Ressalta-se que a Estratégia como Prática por si só não é uma teoria, mas sim uma disciplina que requer pressupostos sociológicos para análise. Nesse sentido, Marietto (2014) coloca a necessidade da aplicação de uma lente teórica de cunho sociológico voltada às micropráticas sociais para captura do contexto sob análise.

### 2.2.2.1 Práxis

Reckwitz (2002), ao tratar das características da teoria social da prática, define práxis (ou prática, no singular)<sup>1</sup> como toda ação humana. Nesse sentido, a práxis se refere à atividade real, à experiência direta, ao que as pessoas de fato fazem na prática (WHITTINGTON, 2006; ORLIKOWSKI, 2015).

De acordo com Jarzabkowski e Wolf (2015), a práxis se refere ao fluxo de atividade na qual a estratégia é realizada ao longo do tempo e pode ser analisada em diferentes níveis (do institucional ao nível micro). Assim sendo, a práxis da estratégia é concebida como “um fluxo de atividade organizacional que incorpora conteúdo e processo, intenção e emersão, pensamento e ação e assim por diante, como partes recíprocas, entrelaçadas e frequentemente indistinguíveis de um todo quando observadas de perto” (JARZABKOWSKI, 2005, p. 7-8).

Para Whittington (2006), a práxis corresponde ao que os atores estratégicos (*practitioners*) de fato fazem, ou seja, “a práxis de estratégia é o trabalho intraorganizacional necessário para formular a estratégia e executá-la” (p. 619). O autor ressalta que, embora se trate de um trabalho difuso, a práxis estratégica pode ser vista em episódios ou sequência de episódios, tais como reuniões, apresentações, conversas, etc., e abranger as atividades rotineiras e não rotineiras, formais e informais, no centro da organização ou em sua periferia, levando em consideração todas as atividades e esforços envolvidos no trabalho de se fazer estratégia.

---

<sup>1</sup> Apesar de muitos autores utilizarem as terminologias “prática” (*practice*, no singular) e “práxis” (*praxis*) com a mesma conotação, o presente trabalho utilizará a terminologia “práxis” para evitar confusões entre os conceitos de “prática/práxis” e “práticas”.

***Categoria Analítica 1 (Práxis):*** *Corresponde ao trabalho de se fazer estratégia em uma organização; ao fluxo de atividades cotidianas por meio da qual a estratégia é realizada, incorporando atividades rotineiras e não rotineiras, formais e informais, no centro e na periferia da organização (WHITTINGTON, 2006; 2007; JARZABKOWSKI; WOLF, 2015).*

#### 2.2.2.2 Práticas

As práticas se referem às ferramentas sociais, simbólicas e materiais por meio das quais as estratégias ocorrem. Correspondem às rotinas de comportamento compartilhadas, incluindo tradições, normas e procedimentos para pensar e agir dentro da organização e artefatos que as pessoas utilizam ao fazer estratégia (JARZABKOWSKI, 2005; WHITTINGTON, 2006)

Whittington (2007) define práticas como o “*stuff*” da estratégia, ou seja, como as rotinas, normas de trabalho e ferramentas sem as quais a estratégia dificilmente poderia ser realizada. Segundo o autor, essas práticas podem ser independentes ou implícitas nas várias ferramentas e/ou artefatos, como, por exemplo, a análise SWOT ou o uso de *flipcharts*, computadores e *softwares*. Ainda de acordo com o autor, uma das características das práticas é o seu caráter multinível: ao mesmo tempo em que as práticas podem ser específicas da organização, incorporadas nas rotinas, procedimentos operacionais e culturas organizacionais, também podem ser extraorganizacionais, ou seja, podem derivar dos campos ou sistemas sociais mais amplos nos quais a organização está inserida (WHITTINGTON, 2006).

Jarzabkowski (2005) divide as práticas em três categorias. As práticas racionais-administrativas são aquelas que organizam e coordenam as estratégias, tais como mecanismos de planejamento, orçamentos, previsões, sistemas de controle, indicadores de desempenho e metas. Já as práticas discursivas fornecem recursos linguísticos, cognitivos e simbólicos de interação sobre a estratégia. Por fim, há também as práticas “episódicas”, que são aquelas que criam oportunidades e organizam a interação entre os *practitioners* no “fazer a estratégia”, tais como reuniões, seminários, *workshops* e até mesmo os dias de folga.

É importante destacar que o conceito de “práticas” se difere do conceito de “práxis” da estratégia. Enquanto as primeiras se referem ao que as pessoas se utilizam para fazer estratégia, tais como ferramentas, artefatos, normas e procedimento, a práxis corresponde ao que as pessoas

de fato fazem em relação à estratégia, à atividade de se fazer estratégia (WHITTINGTON, 2006; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; JOHSON *et al.*, 2007; VAARA; WHITTINGTON, 2012; GOLSORKHI *et al.*, 2015).

***Categoria Analítica 2 (Práticas estratégicas):*** São as ferramentas sociais, simbólicas e materiais que os múltiplos atores envolvidos na atividade estratégica utilizam para interagir e construir socialmente a atividade coletiva. Correspondem às rotinas de comportamento compartilhadas, incluindo tradições, normas e procedimentos para pensar e agir dentro da organização e artefatos que as pessoas utilizam para realizar a estratégia (WHITTINGTON, 2006; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).

### 2.2.2.3 *Practitioners*

No artigo seminal de Whittington (1996), *Strategy as Practice*, que deu origem à Estratégia como Prática, o autor apresenta a seguinte pergunta para nortear o desenvolvimento da disciplina: o que é preciso para ser um *practitioner* eficaz? Nesse sentido, ao conceber a estratégia como uma prática social, o foco recai sobre a atividade dos atores sociais envolvidos na elaboração e execução das estratégias nas organizações, chamados de *practitioners* (WHITTINGTON, 1996; JARZABKOWSKI, 2005).

Conforme proposto por Marietto (2014), no presente estudo a palavra *practitioner(s)* será mantida em seu idioma original (inglês) por não se encontrar na língua portuguesa uma definição adequada que expresse seu real significado. Ressalta-se, contudo, que muitos autores brasileiros, ao publicarem em língua portuguesa, utilizam-se da tradução “praticantes” ao se referirem aos *practitioners* da estratégia.

O objetivo da Estratégia como Prática é “ver a estratégia através dos olhos do *practitioner*” (JARZABKOWSKI, 2005, p. 8, tradução nossa). Jarzabkowski e Whittington (2008) destacam que a definição de *practitioner* é ampla para incluir tanto aqueles indivíduos diretamente envolvidos na elaboração de estratégias, quanto aqueles que indiretamente as influenciam.

Embora inicialmente os estudos empíricos em Estratégia como Prática tenham focado na alta gerência das organizações (*Top Management Team – TMT*) como os principais *practitioners* da estratégia (JARZABKOWSKI; WILSON, 2002; JARZABKOWSKI, 2003; 2005),



com a evolução da disciplina outros atores foram incorporados ao conceito. Whittington (2006) aponta que os *practitioners* são os indivíduos responsáveis pelo trabalho de fazer, formular e executar as estratégias nas organizações. No entanto, o autor ressalta que a definição de *practitioner* não se limita aos diretores ou executivos seniores das organizações, mas inclui também outros atores de níveis hierárquicos inferiores que desempenham a atividade estratégica como parte de suas funções. Aqueles envolvidos no planejamento estratégico organizacional, bem como gerentes de nível médio e consultores externos, também podem ser considerados *practitioners* da estratégia.

Posteriormente, Whittington (2010) propôs ainda a expansão do conceito de *practitioner* para incluir os funcionários no nível inferior das organizações, os quais o autor classificou como “consumidores frustrados da estratégia”. Embora não possam ser designados formalmente como estrategistas, por não participarem do processo de formulação de estratégias, os funcionários nos níveis inferiores são responsáveis por sua operacionalização, desempenhando, dessa forma, um papel estratégico relevante. Jarzabkowski, Balogun e Seidl (2007) já destacavam a relevância de se considerar gerentes e funcionários de nível operacional como estrategistas. Segundo os autores, mesmo que as ações desses profissionais e sua consequente influência na estratégia organizacional possa não ser intencional, elas são significativas para a sobrevivência da organização e sua vantagem competitiva. Tal entendimento é ratificado por Marietto e Serra (2019, no prelo) ao analisarem o trabalho dos *practitioners* em empresas de pequeno porte. Os autores ressaltam que, nesse tipo de contexto organizacional (empresas de pequeno porte), gerentes e vendedores são responsáveis diretos pela operacionalização das estratégias em sua rotina de trabalho. No entanto, esses profissionais não se enquadram no conceito de “consumidores da estratégia” proposto por Whittington (2007). Devido às estruturas menos complexas que aquelas encontradas em grandes empresas, nas micro e pequenas empresas o trabalho de gerentes (em qualquer nível) e vendedores (funcionários de nível operacional) vai além da operacionalização de decisões tomadas pelos donos do negócio. Esses profissionais também são responsáveis por formular e executar estratégias como parte de suas atividades diárias, o que os torna atores sociais centrais para o sucesso ou fracasso dessas organizações (MARIETTO; SERRA, 2019, no prelo).

***Categoria Analítica 3 (Practitioners): Conjunto de pessoas responsáveis, direta ou indiretamente, por elaborar, influenciar e***

*executar a estratégia nas organizações (WHITTINGTON, 1996; 2006; 2010; MARIETTO; SERRA, 2019, no prelo).*

## 2.3 TEORIA DA ATIVIDADE E A ABORDAGEM DA VISÃO BASEADA EM ATIVIDADE

Conforme já apontado anteriormente, a Estratégia como Prática é uma disciplina que fornece um *framework* analítico (práxis, práticas e *practitioners*) que requer pressupostos sociológicos para a captura de seu contexto. Nesse sentido, a Estratégia como Prática requer teorias sociológicas voltadas às micropráticas sociais para dar suporte analítico à compreensão do fenômeno estudado. Uma das teorias utilizadas é a Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

### 2.3.1 Teoria Histórico-Cultural da Atividade

Uma das vertentes da Estratégia como Prática é a abordagem da Visão Baseada em Atividade (*Activity-based view*), a qual se ancora em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, desenvolvida por Vygotsky (1978), expandida por Leontiev (1978) e posteriormente ampliada por Engeström (1987; 1993; 2002). A Teoria Histórico-Cultural da Atividade se baseia na premissa de que o desenvolvimento psicológico é um processo eminentemente social, produto da interação do indivíduo com o meio histórico-cultural em que se encontra e mediado pelo ambiente em que está inserido (VYGOTSKY, 1978).

O enfoque social de Vygotsky contrasta com outras teorias do desenvolvimento psicológico do início do século XX (como a teoria psicanalítica, por exemplo) em que o foco estava no indivíduo e no desenvolvimento das estruturas psíquicas que permitem sua compreensão e ação no meio. Essa atenção ao contexto social, histórico e cultural que permeia o desenvolvimento dos indivíduos e, por meio deles, constitui sociedades, é a base para a análise das ações dos atores nos meios organizacionais e institucionais (JARZABKOWSKI, 2010; JARZABKOWSKI; WOLF, 2015). No entanto, a primeira geração da Teoria da Atividade proposta por Vygotsky limitava a unidade de análise da atividade à ação humana, ou seja, focava nos indivíduos.

É importante notar que, segundo Davydov (1999), antes mesmo de Vygotsky, a noção de atividade como um conceito central de análise surge ainda na filosofia de Kant, Fichte e Hegel, antes de Marx incorporá-la ao materialismo histórico-dialético e incluir a atividade produtiva humana como uma peça-chave de sua filosofia. Para o autor, a noção de atividade

adotada pelos seguidores da Teoria da Atividade é o resultado da contribuição de diferentes gerações de autores e pode ser entendida como:

**Definição 2 (Atividade):** *Atividade é uma forma específica da existência humana em sociedade consistindo na mudança intencional da realidade natural e social. Qualquer atividade desenvolvida por um sujeito inclui objetivos, meios, o processo de formatar o objeto e os resultados. (DAVYDOV, 1999, p. 39, tradução nossa).*

Leontiev (1978), discípulo de Vygotsky, desenvolveu a segunda geração da Teoria da Atividade, superando a limitação do modelo vygotskyano ao propor a atividade coletiva como unidade de análise de uma atividade. Ao inserir o indivíduo dentro de uma comunidade, entende-se que suas ações tanto impactam no coletivo quanto são impactadas por ele, contribuindo, assim, com a evolução do contexto histórico e cultural em que estão inseridos (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015). Além disso, segundo Leontiev (1978), a atividade é sempre dirigida a um objeto, o qual direciona as ações dos indivíduos. Sendo assim, um dos pressupostos da Teoria da Atividade é a existência de um objeto, que é a motivação da atividade e o que direciona as ações dos sujeitos.

Engeström, ancorado nas premissas de Vygotsky e Leontiev, propõe a ampliação da compreensão da atividade para um sistema de atividade. Ao identificar elementos como as estruturas de papéis sociais, a divisão de trabalho, as ferramentas de interação utilizadas, as regras sociais (implícitas e explícitas), forma-se um panorama que constitui o que Engeström definiu como sistema de atividades, ou seja, o conjunto de contingências e características de um sistema que regula a forma como os indivíduos agem e interagem no meio (JARZABKOWSKI, 2010; JARZABKOWSKI; WOLF, 2015). Na concepção de Engeström, a unidade básica de análise passa a ser um sistema de atividades, que engloba as interações entre os indivíduos, mediadas por várias ferramentas e artefatos. Um sistema de atividade é construído coletivamente e orientado para um objeto.

Segundo Igrira e Gregory (2009), o conceito de sistema de atividades favorece a compreensão de como as pessoas estão imersas em um contexto sociocultural com o qual interagem continuamente. Nele, a relação entre sujeito e objeto é sempre mediada por ferramentas e artefatos, pela divisão do trabalho e pelas regras e procedimentos compartilhados na comunidade. Enquanto o sistema se caracteriza pela

sua composição dinâmica, a relação entre os seus elementos constitutivos produz, por sua vez, tensões e contradições que atuam como forças transformadoras do sistema como um todo (IGIRA; GREGORY, 2009).

A terceira geração da Teoria Histórico-Cultural da Atividade tem então por objetivo expandir o trabalho das gerações anteriores para além do limite de um único sistema de atividades, tomando como unidade básica de análise a pluralidade de diferentes sistemas de atividades e suas interações mútuas. Nessa perspectiva, um sistema de atividade nunca é uma célula isolada do contexto, mas necessariamente integra uma rede de sistemas de atividades em que seus elementos são sempre produzidos por uma outra atividade. Da mesma forma, os resultados de uma atividade são geralmente destinados a uma ou mais atividades, sejam como meio, objetos ou como novos sujeitos (IGIRA; GREGORY, 2009).

***Definição 3 (Sistema de Atividades):** É a estrutura que representa as complexas interações dos indivíduos no seu contexto. Um sistema de atividades compreende o objeto da atividade, o sujeito envolvido nela (podendo ser um indivíduo ou um coletivo), ferramentas e artefatos relevantes para sua execução, regras e procedimentos que influenciam a participação na mesma, a comunidade relevante à atividade e a divisão do trabalho destinada a produzir a atividade (IGIRA; GREGORY, 2009).*

### **2.3.2 Contribuições da Teoria da Atividade nos estudos organizacionais**

Ao longo das duas últimas décadas, diferentes problemas de pesquisa na área organizacional se beneficiaram da Teoria da Atividade. Os estudos abaixo relatados enfatizam algumas destas contribuições e demonstram a importância desta linha teórica como uma alternativa eficiente para entender as práticas organizacionais (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015). São pesquisas que compreendem diferentes fenômenos organizacionais como a aprendizagem, a definição de objetos e a utilização de artefatos de mediação como uma prática organizacional.

Em 1999, Blacker, Crump e McDonald (1999) utilizaram a Teoria da Atividade para analisar o processo de aprendizagem organizacional em uma empresa de tecnologia, examinando a relação das práticas organizacionais com os contextos culturais, sociais e físicos e as dificuldades existentes nas mudanças nas práticas de trabalho. Os mesmos autores (BLACKER; CRUMP; MCDONALD, 2000) também utilizaram a Teoria da Atividade para analisar as práticas da mesma empresa de

tecnologia em um período de mudanças significativas do ambiente externo no qual se encontrava inserida. A partir da análise da empresa de forma geral e de três grupos de desenvolvimento de estratégia (*Strategy Development Groups*), os autores constaram, dentre outras coisas, que a abordagem impositiva até então utilizada pelos gerentes do alto escalão da organização estava inapropriada e que a colaboração de grupos *ad hoc*, como os *strategy development groups*, era importante para a formação da estratégia organizacional. Além disso, o estudo também evidenciou a importância de uma mudança cultural mais abrangente.

Engeström (2001) se apoiou na terceira geração da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, da qual é o principal autor, para estudar os desafios e as possibilidades de aprendizagem interorganizacional. Essa vertente da teoria pressupõe a interação entre múltiplos sistemas de atividades e o entendimento de que o objeto não é fixo, mas é passível de modificações. Por meio da construção de uma matriz pautada nos princípios da Teoria da Atividade e nas questões centrais trazidas pelas teorias de aprendizagem, o autor analisa a Teoria da Aprendizagem Expansiva com base na transformação das práticas organizacionais em um ambiente hospitalar finlandês e na colaboração de diferentes atores sociais na transformação dessas práticas. Engeström (2001) ressalta a importância de compreender a aprendizagem também como um processo horizontal e lateral. O autor ainda propõe a construção de uma perspectiva complementar de aprendizagem e desenvolvimento que leve em conta tais aspectos.

Ainda na análise da aprendizagem organizacional, Engeström, Kerosuo e Kajamaa (2007) analisam projetos de mudança organizacional de dois centros hospitalares finlandeses, a fim de descobrir as dinâmicas longitudinais de continuidade e descontinuidade da aprendizagem organizacional, tendo como base a Teoria da Aprendizagem Expansiva de Engeström (1987). Os autores se baseiam no método de “etnografia arqueológica”, envolvendo entrevistas, observações e análise documental, para analisar retrospectivamente, durante um período de quase 15 anos, as consequências do Projeto *Working Healthcare Center*, financiado pelo Ministério do Bem-Estar Social e Saúde finlandês. Tal projeto objetivava a melhoria na continuidade do atendimento a pacientes em centros de saúde locais. Através da comparação nas mudanças nas práticas organizacionais desses centros de saúde, Engeström, Kerosuo e Kajamaa (2007) identificam dois tipos de descontinuidade de mudança organizacional: a descontinuidade mundana e a descontinuidade direcional.

Foot (2002), por meio de um estudo de caso sobre a formação de objetos em uma rede de monitores de conflito na esfera pós-soviética, demonstra como o objeto de um sistema de atividades pode ser formado por meio de diferentes perspectivas e através de um processo dialógico entre os indivíduos, seu contexto histórico-cultural e a comunidade em que se encontram inseridos. Já Holt (2008) utilizou uma perspectiva da Teoria da Atividade para analisar a inserção social da criação de oportunidades empreendedoras, mostrando como o caráter potencialmente transformador destas oportunidades se desenrola a partir da reprodução histórica e cultural das atividades coletivas. O autor argumenta que ao mesmo tempo que um empreendedor é um indivíduo, ele também é uma instituição social, que gere seu próprio negócio. Baseando-se em estudos sobre empreendedorismo e também em dados coletados em um estudo com 90 empreendedores no Reino Unido, Holt (2008) argumenta que por mais que ação dos empreendedores pareça isolada e independente, o significado dessa ação é decorrente de um arranjo dialético de reprodução e transformação de atividades que vai além do simples resultado da ação individual. Ou seja, os empreendedores se utilizam de sistemas de atividades historicamente e culturalmente configurados para identificar e explorar oportunidades.

Tendo como base teórica a Teoria da Prática e com foco específico na Teoria da Atividade, Blackler e Regan (2009) analisaram a reorganização dos serviços sociais para crianças e famílias vulneráveis na Inglaterra para discutir dois aspectos da Teoria da Atividade relevantes para estudos que envolvem ambientes incertos e em tensão: a intenção coletiva e o poder de agência. Os autores sugerem que a Teoria da Atividade, e seu foco no esforço coletivo e em aspectos como historicidade, mediação, orientação a objeto e dilemas, pode contribuir tanto para analisar situações complexas e incertas, que muitas organizações enfrentam nos dias de hoje, quanto também para transformar a prática das próprias organizações.

Lanzara (2009) destacou a importância dos artefatos de mediação na mudança de práticas já estabelecidas. Com base em um estudo aprofundado sobre a introdução da tecnologia de gravação de vídeo em tribunais criminais, Lanzara (2009) investigou como uma prática estabelecida é afetada pela introdução de um novo artefato de mediação. O autor explora os efeitos de interrupção de uma prática causada pela introdução de novos artefatos mediadores, bem como a transformação de uma prática quando um novo artefato é introduzido em um ambiente de trabalho altamente burocratizado. Os resultados do estudo demonstraram que a prática é moldada pelas influências "mediadoras" e "formativas" do

artefato material, assim como a prática e o *sensemaking* estão diretamente ligados ao uso do artefato, de modo que a migração para um novo artefato de mediação requer diferentes tipos de entrelaçamento e vinculação cognitiva entre objetos, rotinas, representações e comportamento. Ainda, o autor sugere que a mediação por meio de artefatos materiais é um elemento constitutivo da institucionalização do conhecimento prático, o qual ainda não é suficientemente representado na teoria da prática ou nas abordagens neoinstitucionais.

Na mesma linha, Miettinen e Virkkunen (2005) analisaram o papel mediador de artefatos na mudança e na construção das práticas em organizações. A partir da compreensão de que a ação humana baseada no conceito de hábito ou rotina é insatisfatória para explicar a relação entre continuidade e mudança nas organizações, bem como para explicar como as atividades são transformadas e como novas práticas emergem e são formadas, os autores sugerem uma abordagem alternativa utilizando os conceitos de objeto epistêmico e mediação de artefatos da atividade humana propostos pela Teoria da Atividade.

Miettinen e Virkkunen (2005) analisaram como as contradições e as possibilidades de desenvolvimento da atividade de inspeção de saúde e segurança ocupacional na Finlândia foram transformadas em um objeto epistêmico e como isso levou a um novo tipo de prática de inspeção e à criação e implementação de um novo conjunto de ferramentas necessárias para a sua execução. O estudo revelou como os *practitioners*, juntamente com um pesquisador externo, utilizaram um artefato para transformar suas atuais rotinas organizacionais em um objeto epistêmico e criar, então, um novo conjunto de ferramentas e procedimentos que possibilitou uma contínua reflexão coletiva das práticas adotadas e a aprendizagem organizacional.

Com base nos resultados de um estudo empírico sobre telemedicina e utilizando diferentes lentes teóricas, incluindo a Teoria da Atividade, Nicolini (2009) propõe uma estrutura teórica para se estudar, analisar e rerepresentar as práticas organizacionais. O autor define as práticas como fenômenos organizacionais e sociais e sugere um movimento metafórico de aumentar e reduzir o zoom sobre as práticas (“*zoom in*” e “*zoom out*”), por meio da utilização de diferentes lentes teóricas, a fim de compreendê-las. A estrutura preliminar proposta por Nicolini (2009), segundo o próprio autor, permite compreender tanto as condições locais de realização da prática quanto a forma com que as práticas influenciam o cotidiano organizacional.

Em outro exemplo de estudo sobre práticas organizacionais, Prenkert (2006) se baseia na Teoria da Atividade para mostrar o potencial

gerencial e analítico do Modelo de Sistemas de Atividade (ASM) como uma ferramenta sistemática para analisar o paradoxo na prática organizacional. Por meio de um estudo longitudinal de casos múltiplos, Prenkert (2006) demonstrou que o lócus de um paradoxo pode ser empiricamente identificado dentro e entre os elementos constitutivos do Modelo de Sistemas de Atividades e que a consequência de tal paradoxo é o surgimento de um novo modelo mais evoluído. O estudo desenvolve a análise de sistemas de atividades como uma ferramenta para identificar paradoxos e elementos da prática organizacional, gerenciando processos de mudança dialética decorrentes de paradoxos nas organizações (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015).

Assim como as práticas organizacionais abordadas nos estudos acima citados, as práticas estratégicas como fenômenos organizacionais também podem ser compreendidas através da lente teórica da Teoria da Atividade. Dessa forma, as lacunas analíticas da *S-as-P* podem ser preenchidas a partir da compreensão das práticas, práxis e *practitioners* como peças integrantes de um sistema (ou sistemas) de atividades.

### 2.3.3 *S-as-P* e a Visão Baseada em Atividade

No âmbito dos estudos em estratégias organizacionais, em 2003, o *Journal of Management Studies* publicou uma edição especial sobre Microestratégia e *Strategizing* no intuito de trazer o nível micro ao foco das discussões sobre estratégias, considerando os aspectos sociais envolvidos. Os editores convidados dessa edição argumentavam pela necessidade de “uma visão de estratégia baseada em atividades”, em que a atividade compreendia os “processos e práticas detalhados que constituem as atividades cotidianas da vida organizacional e que se relacionam com os resultados estratégicos” (JOHNSON; MELIN; WHITTINGTON, 2003, p. 3, tradução nossa). Essa publicação reforçou a necessidade de se incorporar aos estudos em estratégia teorias sociológicas capazes de subsidiar estas análises, já proposta anteriormente por Whittington (1996), e trouxe contribuições relevantes para o avanço dos estudos em Estratégia como Prática.

Uma das importantes contribuições apresentadas nessa edição especial do *Journal of Management Studies* foi o artigo intitulado *Strategic Practices: An Activity Theory Perspective on Continuity and Change*, de autoria de Paula Jarzabkowski (2003). A autora, uma das principais referências em Estratégia como Prática, foi a primeira a trazer os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade para a disciplina, indicando para tal três importantes contribuições.



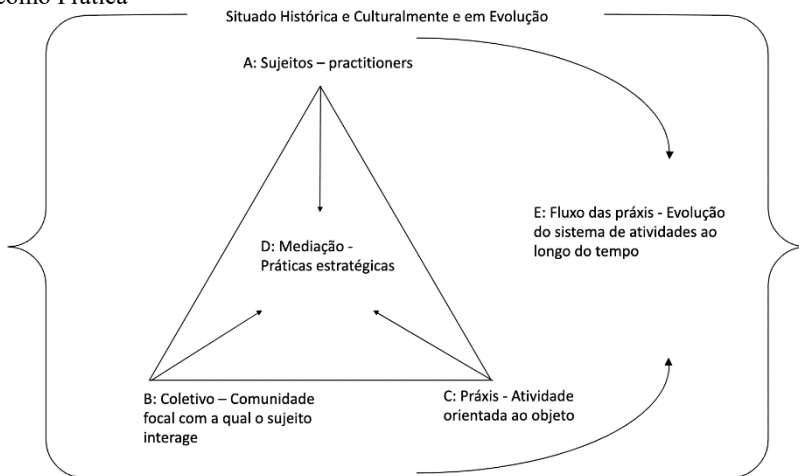
Primeiramente, o foco na atividade prática, compreendida como a atividade estratégica, direcionada a um objeto. A segunda contribuição recai sobre a concepção de práticas estratégicas como ferramentas de mediação entre o(s) sujeito(s), a comunidade organizacional com a qual o sujeito interage e a atividade estratégica/prática. E por último, considerando que uma organização pode ser entendida como um sistema de atividades, a forma como a Teoria da Atividade pode ser usada para explicar a continuidade e as mudanças estratégicas dentro de uma organização.

Posteriormente, no ano de 2005, Jarzabkowski publicou o livro *Strategy as Practice: An Activity-Based Approach*, no qual a autora expande sua análise e desenvolve a abordagem da Visão Baseada em Atividade, aplicada aos estudos sob os pressupostos da Estratégia como Prática. Ressalta-se que a estrutura conceitual apresentada por Jarzabkowski (2003; 2005), ainda em desenvolvimento, continuou sendo aprimorada pela própria autora em estudos posteriores (JARZABKOWSKI, 2010; JARZABKOWSKI; WOLF, 2015).

A partir desse contexto, a Teoria da Atividade passa então a contribuir como base teórica para estudos sob a lente da Estratégia como Prática, uma vez que compreende a atividade como sendo socialmente realizada por indivíduos que interagem com o seu grupo social por meio de ferramentas e artefatos (JARZABKOWSKI, 2010; JARZABKOWSKI; WOLF, 2015). Jarzabkowski (2010) e Jarzabkowski e Wolf (2015) ainda complementam que a concepção dos atores como indivíduos sociais vai ao encontro da questão central da Estratégia como Prática: o que os *practitioners* fazem.

Na Teoria da Atividade, um sistema de atividades representa a complexa interação entre o sujeito e o objeto da atividade mediada pelas regras sociais, as ferramentas e artefatos, a comunidade e a divisão do trabalho. A partir desta estrutura conceitual, Jarzabkowski apresenta a Visão Baseada em Atividade na perspectiva da Estratégia como Prática na forma de um diagrama (Figura 1), demonstrando como as unidades interagem no contexto de análise da Estratégia como Prática (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015).

Figura 1 – Estrutura da Visão Baseada em Atividade na perspectiva da Estratégia como Prática



Fonte: Jarzabkowski e Wolf (2015, p. 170, tradução nossa).

Segundo a estrutura apresentada por Jarzabkowski e Wolf (2015), o elemento (A) corresponde ao *practitioner* ou grupo de *practitioners* centrais para a pesquisa: aqueles indivíduos que fazem a estratégia e que por meio do seu olhar os pesquisadores em Estratégia como Prática desejam compreender e interpretar a estratégia. Embora Jarzabkowski (2003; 2005) tenha direcionado sua análise, inicialmente, à alta gerência das organizações (TMT), sob o argumento de que a alta gerência é responsável pela direção da organização, por influenciar a atividade coletiva e os resultados organizacionais, qualquer grupo de atores sociais pode ser posicionado como sujeitos da análise, dependendo se as suas contribuições para a atividade são de fato centrais para a pesquisa (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015).

A Teoria da Atividade não predispõe nenhum ator em particular a ser um *practitioner* da estratégia, mas, ao invés disso, fornece uma maneira de analisar a atividade a partir da perspectiva de um ator que foi designado como *practitioner* da estratégia em qualquer estudo em particular (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015, p. 169, tradução nossa).

Os *practitioners* se relacionam com o coletivo (B), ou seja, com outros indivíduos da comunidade organizacional, por meio de suas práticas (D) (simbólicas, materiais, discursivas, etc.) na construção da atividade direcionada a um resultado ou objeto (C). A atividade se constitui em um conceito dinâmico de longa duração (E), o que demonstra que o sistema de atividade está em constante construção (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015). É importante observar que a interação desses elementos se dá no contexto de um meio dinâmico, situado em um ambiente histórico-cultural em constante evolução.

De acordo com a Visão Baseada em Atividade, o nível de análise é a estratégia, entendida como “um padrão em um fluxo de atividade direcionado a um objeto/resultado ao longo do tempo” (JARZABKOWSKI, 2005, p. 40, tradução nossa). A unidade de análise, portanto, deve explicar como que a estratégia é moldada ao longo do tempo, ou seja, o processo de se construir e fazer estratégia numa organização (*strategizing*). Dessa forma, o *strategizing* corresponde ao processo de construção da estratégia por meio de um conjunto de interações entre os diversos atores sociais envolvidos na atividade estratégica (*practitioners*) e as práticas de que eles se utilizam para mediar as suas interações com a comunidade organizacional (coletivo) na construção da atividade orientada a um resultado (estratégia) (JARZABKOWSKI, 2005, 2010; JARZABKOWSKI; WOLF, 2015). As práticas estratégicas desempenham um papel fundamental na mediação da dinâmica do sistema de atividades. Com base nessas práticas, os *practitioners* interagem com a comunidade para moldar a estratégia da organização (JARZABKOWSKI, 2005). O *strategizing* surge a partir da interconexão dos três elementos-chave da Estratégia como Prática: as práticas, a práxis e os *practitioners*.

Jarzabkowski (2005) destaca que as práticas não são ferramentas ou artefatos neutros de mediação, mas possuem significados localizados e historicamente situados. Além disso, possuem propriedades inatas que podem restringir ou possibilitar a interação, influenciar o poder de agência dos *practitioners* e fornecer à comunidade organizacional meios para resistir ao mesmo tempo em que contribuem para a estratégia. A compreensão da utilização dessas práticas estratégicas permite entender as dinâmicas da construção da estratégia em um sistema de atividade. No entanto, as práticas utilizadas adquirem relevância a partir do estudo da relação entre elas e os *practitioners* que as utilizam para moldar a estratégia, ou seja, as dinâmicas do *strategizing* (JARZABKOWSKI, 2005). Ainda segundo a autora, o *strategizing* adquire duas formas: (i) o *strategizing* processual, que é o uso de práticas administrativas formais

para moldar a estratégia; e (ii) o *strategizing* interativo, que é o uso da interação face a face na construção da estratégia.

**Definição 4** (*Strategizing*): *Corresponde ao conjunto de interações e negociações de múltiplos atores envolvidos na atividade estratégica e das práticas de que estes se utilizam no processo de se fazer estratégia em uma organização (JARZABKOSKI, 2005; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).*

Além das contribuições anteriormente citadas, Jarzabkowski e Wolf (2015) ainda apontam outras contribuições da Teoria da Atividade diretamente relacionadas aos elementos-chave da Estratégia como Prática. Em relação aos *practitioners* da estratégia, as autoras citam três contribuições significativas dessa teoria para a análise do que os *practitioners* fazem. Em primeiro lugar, ela não separa o fazer individual do fazer social, já que o indivíduo é parte integrante e inseparável de um contexto histórico-cultural. Em segundo lugar, ela incorpora intencionalidade ao sujeito, indo além do que o *practitioner* efetivamente faz, mas considerando suas intenções e significados por detrás de suas ações. Por fim, atribui ao ator a definição de sujeito social, fornecendo uma base ontológica para compreender a natureza social do fazer estratégia.

O modelo apresentado por Jarzabkowski e Wolf (2015) chama a atenção ainda para um importante conceito trazido pela Teoria da Atividade: o conceito de mediação. A mediação explica como os *practitioners*, a comunidade e os esforços de ambos se integram em direção a um objeto em comum, ou seja, ao resultado da atividade. No contexto da Estratégia como Prática, a mediação ocorre por meio das diversas ferramentas e artefatos que permitem a interação entre os *practitioners* e sua comunidade (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015).

Além disso, a Teoria da Atividade entende as **práticas estratégicas** como ferramentas de mediação dentro de um sistema de atividade. Essas práticas são responsáveis pela mediação entre um grupo de sujeitos, a comunidade com a qual interagem e a atividade estratégica na qual essa comunidade está engajada (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015). A compreensão das **práticas estratégicas** como ferramentas de mediação contribui para o exame de como práticas específicas que regulam a atividade também moldam a forma como esta evolui ao longo do tempo em uma organização. Ainda, auxilia na visão de como as práticas estratégicas estão constantemente evoluindo à medida que são

desenhadas e modificadas para acomodar diferentes posições dos atores. A noção de prática estratégica como instrumento de mediação ainda subsidia a investigação de como as práticas mediam a interação entre diferentes sujeitos dentro de um sistema de atividades e como essas práticas permitem a inclusão de outros atores no *strategizing* de um sistema de atividade (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015).

Com relação à **práxis**, a Teoria da Atividade a compreende como uma atividade coletiva e direcionada a um objeto. Coletiva significa que é uma atividade realizada por meio da contribuição de vários atores cuja compreensão do objeto a ser alcançado pode ser diferente. A práxis implica na interação entre os indivíduos, uma vez que as pessoas interagem para fazer alguma coisa, o que significa que a sua atividade é direcionada à obtenção de um resultado (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015).

O conceito de “objeto” dentro da Teoria da Atividade também é importante. Trata-se de um conceito abrangente, o qual pode ser entendido como um objetivo geral, mais amplo, que motiva um fluxo de atividade prática que inclui muitas ações menores. Um objeto ou resultado é fruto da realização de vários objetivos menores. Como exemplo, Jarzabkowski e Wolf (2015) colocam que uma universidade pode ter como seu objeto se tornar um instituto de pesquisa de ponta, o que faz com que vários atores sociais envolvidos com a organização direcionem sua atividade com referência a esse objeto. No entanto, essa atividade é formada por várias ações individuais que possuem objetivos específicos, de curto prazo, como submeter artigos para periódicos científicos, por exemplo, as quais são importantes para se atingir ao objetivo geral (objeto), mas não se constituem no objetivo geral, e podem, aparentemente, parecer ter pouca relação com o objeto que se pretende alcançar.

### 2.3.4 Pesquisas em *S-as-P* utilizando a Teoria da Atividade

Apesar da convergência teórico-metodológica entre a Teoria da Atividade e a disciplina da Estratégia como Prática, Jarzabkowski e Wolf (2015) argumentam que poucos estudos em *S-as-P* explicitamente aplicaram a Teoria da Atividade. Uma revisão realizada por Vaara e Whittington (2012) identificou apenas três estudos empíricos relacionados à Teoria da Atividade e à abordagem da Estratégia como Prática, sendo dois deles de autoria de Paula Jarzabkowski (JARZABKOWSKI, 2003; JARZABKOWSKI; BALOGUN, 2009).

O primeiro estudo a relacionar a Teoria da Atividade à Estratégia como Prática foi de Jarzabkowski (2003), já mencionado anteriormente. Nesse estudo, a autora compara as micropráticas estratégicas envolvidas na definição de direções, alocação de recursos e monitoramento e controle em três universidades do Reino Unido por meio da estrutura conceitual fornecida pela Teoria da Atividade. O estudo foca na análise de como as práticas estratégicas mediam a continuidade ou mudança na construção da estratégia organizacional por meio da interação entre a alta gerência dessas universidades e a sua comunidade organizacional. O artigo conclui vinculando a Teoria da Atividade à literatura sobre processo de mudança organizacional para ilustrar o potencial dessa teoria como uma estrutura metodológica integrativa para examinar os processos subjetivos e emergentes através dos quais a atividade estratégica é construída.

Além do artigo anterior, Jarzabkowski e Balogun (2009) se utilizam dos pressupostos da Teoria da Atividade e da perspectiva de Estratégia como Prática para analisar como o planejamento estratégico, como ferramenta de mediação, é capaz de prover integração estratégica dentro das organizações. Por meio de um estudo longitudinal em uma multinacional que desejava obter uma maior integração estratégica em suas unidades europeias por meio da implementação de um novo sistema de planejamento estratégico, as autoras demonstram como a integração estratégica emerge como um resultado do processo de planejamento estratégico através da relação evolutiva e recíproca entre as posições de sujeito de diferentes atores e suas modificações no processo de planejamento. Nesse contexto, o estudo fornece contribuições sobre os processos recíprocos pelos quais atores de diferentes níveis organizacionais (*practitioners*), planos estratégicos (*práticas*) e resultados estratégicos (*práxis*) moldam e são moldados uns pelos outros.

Em outro estudo que alia a Teoria da Atividade à Estratégia como Prática, Jarratt e Stiles (2010) analisam como executivos seniores (CEOs) de várias organizações industriais no Reino Unido se utilizam de metodologias e ferramentas no desenvolvimento de estratégia competitiva. O estudo demonstra a importância da percepção/interpretação dos sujeitos (CEOs) em relação ao ambiente externo no qual se encontram inseridos para a escolha das práticas a serem utilizadas. Dessa forma, os autores classificam as práticas estratégicas de mediação em três categorias: práticas rotinizadas (quando o futuro do ambiente é previsível ou uma extensão do atual); práticas reflexivas (quando o ambiente é complexo e dinâmico); e práticas impostas (quando o ambiente é estável). Tal percepção reforça a característica situada das práticas estratégicas (JARZABKOWSKI, 2005; 2010;

JARZABKOWSKI; WOLF, 2015), as quais refletem tanto as propriedades culturais e históricas do contexto em que estão inseridas, quanto as interpretações locais dessas práticas como artefatos para a ação, bem como emprestam significado e são imbuídas de significado de acordo com a situação em que são usadas.

Coincidentemente, o primeiro estudo a trazer as contribuições da Teoria da Atividade para os estudos em estratégia organizacional se baseou na análise empírica das micropráticas estratégicas no contexto universitário (JARZABKOWSKI, 2003). Na mesma linha, a presente pesquisa também analisa o *strategizing* no contexto da gestão universitária, explorando, neste caso, aspectos relacionados à internacionalização das universidades. Jarzabkowski (2003) já destacava a relevância em se estudar as estratégias em universidades uma vez que se configuram como organizações plurais que possuem múltiplos objetivos. Possuem, ainda, uma comunidade organizacional formada por diferentes profissionais que possuem interesses muitas vezes divergentes, os quais não necessariamente vão ao encontro da direção estratégica dos gestores da universidade. Além disso, a gestão universitária se baseia em princípios de colegialidade e autonomia profissional, o que aumenta a complexidade do *strategizing* nesse contexto.

## 2.4 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

As universidades são organizações complexas que possuem a gestão como um de seus principais desafios (MEYER JUNIOR, 2014). Leitão (1993) já ponderava que, do ponto de vista organizacional, a universidade se constitui na instituição de estrutura mais complexa da sociedade moderna devido à sua condição de instituição especializada, com objetivos diversificados e imprecisos, e executora de múltiplas tarefas pautadas nas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Um dos pontos críticos da gestão das universidades tem sido a inexistência de uma teoria própria. O fato de inexistir tal teoria tem impulsionado seus administradores a buscarem conhecimento e práticas utilizadas no setor empresarial, no qual se concentra a essência da teoria administrativa e no qual a administração é, por excelência, mais praticada, incorporando-as em vários setores e áreas da organização universitária (MEYER JUNIOR, 2014, p. 13).

Chauí (2003) define a universidade como uma instituição social que reflete, de certa maneira, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Jarzabkowski e Fenton (2006) ainda classificam a universidade como uma organização pluralista que comporta objetivos e interesses distintos dos diferentes grupos que a formam, cada qual com poder para assegurar que seus objetivos são legítimos para a estratégia da organização.

No Brasil, a Lei nº 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, responsável pela regulamentação do sistema educacional (público e privado) brasileiro, define as universidades como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996).

Para Meyer Junior (2014), embora as práticas da gestão universitária se pautem muitas vezes em lógicas empresariais, as universidades não podem ser consideradas como empresas e/ou entidades governamentais, pois sua peculiaridade, complexidade, objetivos e especificidades têm impacto direto na sua administração.

O conhecimento acerca da administração universitária e das práticas de seus gestores ainda é pouco compreendido (MEYER JUNIOR, 2014). A forma como as universidades são administradas as diferencia de outras organizações e se constitui, segundo Simon (1967), em um de seus paradoxos: “são instituições que formam profissionais e são administradas por amadores” (MEYER JUNIOR, 2014, p. 18).

Assim como em outras organizações, a gestão nas universidades é resultado de interações sociais, psicológicas e políticas (MEYER JUNIOR, 2014). O autor identifica ainda dois tipos de administração universitária baseada nos perfis de ocupantes dos principais cargos administrativos nas universidades. A “administração professoral” é aquela em que os principais gestores são professores universitários, com diversificada formação acadêmica e profissional, assim como interesses variados. Sua experiência em administração é geralmente pequena e limitada à própria instituição ou a outra instituição congênere. Tal perfil compõe a grande maioria dos gestores universitários (MEYER JUNIOR, 2014), refletindo, no Brasil, o perfil característico encontrado nas instituições públicas de ensino superior.

Outro perfil de gestor universitário é o encontrado ainda em poucas universidades privadas, cuja lógica de funcionamento é a empresarial, voltada a atender às demandas do mercado, trata-se da “administração profissional” (MEYER JUNIOR, 2014). Nesses casos,



experientes administradores são trazidos de empresas para atuarem na administração dessas instituições.

#### **2.4.1 A gestão em Universidades Públicas Federais**

Dentro da estrutura da Administração Pública Brasileira, as universidades públicas federais, com exceção da Universidade de Brasília, são classificadas como autarquias de regime especial. São pessoas jurídicas de direito público, criadas por meio de lei específica para executar atividades típicas da Administração Pública, dotadas de autonomia gerencial, orçamentária e patrimonial (MAZZA, 2017). Além disso, a Constituição Federal de 1988 concede às universidades autonomia didático-científica e estabelece o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a essas instituições (BRASIL, 1988).

Em relação à sua forma de gestão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) determina que as instituições públicas de ensino superior deverão seguir o princípio da gestão democrática, ratificando o que já constava no artigo 206 da Constituição Federal, que pressupõe o princípio da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988). A gestão democrática é compreendida como um processo de gestão participativo, sustentado no diálogo com os diversos segmentos da sociedade (SOUZA, 2009).

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (BRASIL, 1996)

Além do princípio da gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) ainda prevê a existência de órgãos colegiados deliberativos nas instituições públicas de educação superior, em que as decisões são tomadas de forma compartilhada entre os diversos representantes do órgão ou comissão. Cada órgão colegiado ou

comissão deverá, ainda, contar com a composição de setenta por cento de docentes.

De acordo com as exigências mínimas do Ministério da Educação, as instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas, deverão conter obrigatoriamente, no mínimo, os seguintes órgãos:

- a) um órgão executivo superior: reitoria ou diretoria;
  - b) um órgão colegiado superior: conselho universitário e/ou conselho de ensino, pesquisa e extensão para as universidades e centros universitários; colegiado superior para os demais tipos de IES;
  - c) um órgão colegiado na estrutura básica: colegiado ou conselho de curso, com representação de docentes e discentes, no mínimo;
  - d) NDE [Núcleo Docente Estruturante]: órgão colegiado, auxiliar do colegiado de curso;
  - e) um órgão executivo na estrutura básica.
- (CARDIM, 2010, p. 29)

No caso das universidades públicas, o órgão executivo superior é dirigido pelo reitor, o qual é assessorado por pró-reitores e secretários, cada um encarregado das várias áreas-meio e áreas-fim de atuação da universidade. Além disso, os diversos órgãos colegiados dessas instituições e inúmeras comissões designadas para auxiliarem tanto os órgãos executivos quanto os próprios colegiados também assessoram e subsidiam as tomadas de decisão (DAGNINO; GOMES, 2002).

Dagnino e Gomes (2002) argumentam que, embora o processo decisório nas universidades públicas brasileira tenha uma aparência racional e hierarquizada devido à estrutura formal dessas instituições, as tomadas de decisão pelos conselhos superiores geralmente se baseiam no acolhimento das recomendações propostas por comissões ou na ratificação das decisões tomadas pelos demais órgãos executivos. No entanto, Trigueiro (2002) destaca que nas IES públicas mesmo as decisões menores que poderiam ser tomadas por instâncias inferiores são geralmente encaminhadas aos órgãos colegiados máximos e estão sujeitas aos mais diversos resultados. Isso se dá, segundo o autor, pela complexa teia de relações e interesses, os quais podem não ser

alinhados, e até mesmo conflitantes, com a orientação política da Reitoria.

Os autores classificam o estilo de tomada de decisão nas universidades públicas como eminentemente incremental, em que as decisões tomadas são geralmente ajustadas pelos atores estratégicos (em sua grande maioria docentes). Assim, o poder conferido a esses atores é bastante restrito e a posição que ocupam lhes confere pouco “*status*”, quando comparado ao poder exercido pelos dirigentes e gestores de outras instituições governamentais (DAGNINO; GOMES, 2002).

***Definição 5 (Gestão em universidades públicas brasileiras):***  
*Conjunto de práticas utilizadas para administrar universidades públicas, baseadas nos princípios da gestão democrática e na existência de órgãos colegiados deliberativos (BRASIL, 1996; DAGNINO; GOMES, 2002; CARDIM, 2010).*

Para Trigueiro (2002), em comparação às instituições públicas, as instituições privadas de ensino superior possuem uma estrutura organizacional mais simples do ponto de vista da complexidade e divisão interna, sendo menos burocratizada e contando com um menor número de órgãos colegiados. No entanto, conforme destaca o autor, há maior concentração e centralização de poder nas mãos de poucos indivíduos. Nas instituições privadas, embora existentes, os órgãos colegiados superiores (ou conselhos superiores) não possuem o peso e a importância atribuída a essas instâncias nas instituições públicas, constituindo-se em instâncias meramente formais, com pouco poder para alterar as iniciativas do reitor ou da administração superior da instituição (TRIGUEIRO, 2002).

## 2.5 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As universidades são, por essência e natureza, instituições globais, afetadas por tendências internacionais (ALTBACH, TEICHLER, 2001; ALTBACH, 2004, 2006; ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009), uma vez que são comprometidas com a disseminação do conhecimento universal (KERR, 1994; MOROSINI 2006a; 2006b).

O processo de internacionalização da educação superior está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da educação superior desde o surgimento da academia (KERR, 1994). A internacionalização da educação superior remonta ao período entre a Idade Média e o Renascimento, marcado pela peregrinação acadêmica de estudiosos e pela

utilização do latim como língua comum (KNIGHT; DE WIT, 1995; DE WIT, 2002; TEICHLER, 2003; ALTBACH; DE WIT, 2015). No entanto, é a partir da década de 1990, período pós-Guerra Fria, com o advento do processo de globalização da sociedade – o qual impactou profundamente as relações econômicas, sociais, culturais e políticas – que a dimensão internacional da educação superior deixou de ser tratada sob a ótica de atividades fragmentadas e desconexas, evoluindo para um processo estratégico, contínuo e abrangente de internacionalização (KNIGHT; DE WIT, 1995; VAN DER WENDE; BEERKENS; TEICHLER, 1999; DE WIT, 2002; 2013; MOROSINI, 2006b; STALLIVIERI, 2017a).

Segundo Stallivieri (2017b), um dos momentos críticos no cenário global que estimulou a internacionalização da educação superior foi a Conferência Mundial sobre Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1998, que discutiu a direção que este segmento da sociedade deveria tomar. A conferência destacou a necessidade de internacionalização como um passo necessário para encorajar o desenvolvimento equilibrado das nações através da educação.

Outro momento que teve impacto substancial no processo de internacionalização da educação superior foi a assinatura da Declaração de Bolonha no ano de 1999, a qual estabeleceu o Processo de Bolonha, que teve entre seus primordiais objetivos o estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), de forma a harmonizar os diferentes sistemas de ensino nacionais dos países signatários e facilitar, dentre outras coisas, a mobilidade estudantil entre os países (DE WIT, 2006).

A palavra “internacionalização” não se trata de um termo novo e vem sendo amplamente utilizada na ciência política e nas relações governamentais por vários anos. No entanto, sua aplicação no contexto da educação superior começou a aparecer apenas a partir da década de 1980 (DE WIT, 2002; KNIGHT, 2004, 2008). Anterior a esse período, termos como “cooperação internacional”, “relações internacionais” e/ou “educação internacional” eram mais comumente utilizados, e ainda são em alguns países (KNIGHT, 2004; 2008).

A internacionalização da educação superior pode ser compreendida de diferentes formas e ter significados distintos para diferentes pessoas (KNIGHT, 2004; 2011), assumindo ênfases e abordagens distintas de acordo com o contexto no qual está sendo utilizado (KNIGHT 2004; DE WIT, 2013). Cabe, portanto, fazer uma ressalva em relação à diferenciação conceitual dos fenômenos de globalização e de internacionalização. Embora frequentemente utilizados de forma conjunta, a complexa relação existente entre ambos os

fenômenos já foi pauta de amplas discussões por autores como Jane Knight (1997, 2004, 2008), Peter Scott (2000), Ulrich Teichler (2004), Philip Altbach (2004, 2006) e Hans De Wit (2011).

Knight (1997, p. 6) aponta que enquanto a globalização se refere ao “fluxo de tecnologias, economia, conhecimento, pessoas, valores, ideias entre fronteiras”, a internacionalização da educação superior pode ser compreendida como “uma das formas que um país responde ao impacto da globalização, respeitando, ao mesmo tempo, a individualidade de cada nação”. Nesse mesmo sentido, Altbach (2004) define a globalização como as tendências nas áreas econômica, tecnológica e científica que afetam diretamente a educação superior e que são em grande parte inevitáveis. O autor coloca que a internacionalização inclui políticas e programas específicos, os quais podem ser desenvolvidos por governos, sistemas acadêmicos e instituições, e até mesmo por departamentos vinculados a instituições, a fim de cooperar com ou explorar a globalização.

Para Knight (2004), a internacionalização pode ser compreendida como “o processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e ofertas de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2004, p. 11), conceito este amplamente aceito e utilizado nas discussões sobre o tema. Em 2015, no entanto, De Wit e Hunter revisaram o conceito proposto por Knight (2004), incorporando a intencionalidade ao processo.

***Categoria Analítica 4 (Internacionalização da Educação Superior):** O processo intencional de se integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e ofertas de educação pós-secundária, a fim de aumentar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e fazer uma contribuição significativa para a sociedade (DE WIT; HUNTER, 2015, p.3, tradução nossa).*

Hudzik (2011) coloca que a internacionalização deve ser global e abrangente e propõe o seguinte conceito:

A internacionalização abrangente é um compromisso, confirmado através da ação, de inserir perspectivas internacionais e comparativas nas missões relacionadas ao ensino, à pesquisa e aos serviços da educação superior. Ela molda o *ethos* e os valores institucionais e atinge toda a

instituição de ensino superior (HUDZIK, 2011, p. 6, tradução nossa).

Van der Wende, Beerkens e Teichler (1999), já no final da década de 1990, destacavam que o conceito de internacionalização estava se ampliando e englobando características que iam além do foco inicial e quase exclusivo na mobilidade de estudantes, passando a ser compreendido como um processo com impactos em vários níveis, e não apenas no nível institucional. No entanto, mesmo com a evolução sobre a compreensão da dimensão internacional na educação superior, De Wit (2013) aponta que ainda é bastante comum nos dias atuais encontrar descrito, tanto na literatura quanto em ações práticas de internacionalização, o conceito de internacionalização pautado em um grupo de atividades específicas, relacionadas, na maioria das vezes, à mobilidade e ao currículo.

Embora não haja um consenso em relação ao conceito de internacionalização, torna-se imperativo analisá-la sobre a perspectiva de um processo contínuo em constante mudança, e não em um fim em si própria, e compreender que não há formas corretas ou incorretas de se internacionalizar a educação superior (KNIGHT, 2004; 2011).

### **2.5.1 A internacionalização da educação superior brasileira**

No Brasil, a educação superior e seu processo de internacionalização sempre estiveram fortemente subordinados ao Estado (LAUS; MOROSINI, 2005; LIMA; CONTEL, 2011). Esse processo iniciou-se como uma tentativa de revolucionar as instituições para apenas depois assumir o caráter de fortalecimento da pós-graduação, sendo que, apenas nas últimas décadas, tornou-se uma união de forças e ações para tentar trazer um caráter internacional às funções acadêmicas em uma esfera de ação mais ampla (LAUS; MOROSINI, 2005).

Entre os principais atores envolvidos na internacionalização da educação superior figuram o Ministério da Educação (MEC), o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e o Ministério de Relações Exteriores (MRE) (LAUS; MOROSINI, 2005; LIMA; CONTEL, 2011). Com a regulamentação e centralização do sistema educacional brasileiro, o processo de internacionalização teve início de forma induzida e em atenção às prioridades do Estado, mas, para o seu concreto estabelecimento, foi necessária uma ação conjunta entre o governo e as instituições de ensino superior, a fim de impulsionar o desenvolvimento do País (LAUS; MOROSINI, 2005; LAUS, 2012).

Lima e Contel (2011) apontam que as primeiras políticas de cooperação internacional no País se desenvolveram por volta dos anos de 1920 e 1930 com o estabelecimento de quatro universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920), Universidade Federal de Minas Gerais (1928), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934) e Universidade de São Paulo (1934). Os autores colocam que desde 1930 até os dias atuais, o processo de internacionalização no Brasil passou por diversas modificações, as quais podem ser analisadas sob a ótica de motivações para se internacionalizar e do contexto político-econômico-social brasileiro em cada período, conforme destacado no Quadro 1.

Quadro 1– Processo de internacionalização da educação superior brasileira

(continua)

| <b>Período</b>    | <b>Descrição</b>   | <b>Motivações</b>  |
|-------------------|--|--|
| Entre 1930 e 1950 | O período inaugural marca a presença de professores visitantes nas jovens universidades emergentes.  | Acadêmica: consolidação do projeto acadêmico das instituições emergentes.  |
| Entre 1960 e 1970 | O período reformista marca a presença de consultores motivados pelo desejo de contribuir para a 'modernização' das jovens universidades brasileiras. | Política e acadêmica: reestruturação do sistema educacional superior em consonância com o modelo estadunidense.  |
| Entre 1980 e 1990 | O período da consolidação combina a expansão e a consolidação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> no País.   | Acadêmica e mercadológica: expansão e consolidação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ; incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas; diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos. |

(conclusão)

| Período           | Descrição  | Motivações   |
|-------------------|--|--|
| De 2000 em diante | O período de diversificação reflete o amadurecimento da internacionalização gestada e financiada pelas instâncias governamentais e os primeiros passos da internacionalização gestada pela iniciativa privada. | Acadêmica, econômica e mercadológica: inserção internacional dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ; incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas; diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos; captação de estudantes e contratação de professores visitantes. |

Fonte: Adaptado de Lima e Contel (2011).

Morosini (2006b) considera que o modelo de internacionalização da educação superior predominante no Brasil é o modelo periférico, que se caracteriza pela presença da internacionalização universitária em alguns setores da instituição e/ou em algumas instituições de ensino superior. Ainda, conforme a mesma autora, a internacionalização da educação superior está localizada junto às atividades de pesquisa e, neste caso, elas ocorrem junto aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, e suas estratégias têm como marca a cooperação internacional.

Laus e Morosini (2005) salientam que o processo de internacionalização da educação superior brasileira atingiu proporções mais significativas na década de 1970, quando agências internacionais com presença no País começaram a oferecer programas voltados a universidades brasileiras, tais como a oferta de bolsas de estudos no exterior e apoio a pesquisas, e houve o estabelecimento de programas nacionais de apoio a tais atividades, com a finalidade de fortalecer a pós-graduação e a troca de *know-how* entre especialistas de diferentes países.

Embora vários esforços relativos à internacionalização da educação superior possam ser percebidos desde a década de 1930, Laus (2012) considera que o tema da internacionalização da educação superior adquiriu mais força e relevância no cenário nacional no final dos anos de 1990, quando a CAPES explicitou a necessidade do estabelecimento de



padrões internacionais para a avaliação das atividades da pós-graduação e das pesquisas.

### **2.5.2 Internacionalização no âmbito da pós-graduação**

A pós-graduação se encontra no centro do processo de internacionalização das universidades, haja vista sua conexão direta com a pesquisa e a produção de conhecimento, principais impulsionadores desse processo (LAUS; MOROSINI, 2005; MOROSINI, 2006b). Morosini (2006b) ressalta que a internacionalização na função acadêmica de pesquisa, vinculada principalmente às atividades de pós-graduação, desenvolve-se de forma ágil devido à autonomia ligada ao pesquisador e à sua busca por relações internacionais para o desenvolvimento do conhecimento. Nesse sentido, as instituições que possuem a pesquisa entre suas atividades principais possuem maior potencial de internacionalização que aquelas focadas apenas no ensino (LAUS; MOROSINI, 2005).

Apesar da centralidade da pesquisa no processo de internacionalização universitária, Woldegiyorgis, Proctor e De Wit (2018) argumentam que, pelo caráter intrinsecamente internacional atribuído à função pesquisa, pouca atenção é dada a essa função no processo de internacionalização das universidades em comparação à internacionalização da função acadêmica de ensino, esta pautada principalmente pela mobilidade de estudantes. No entanto, os autores afirmam que esse panorama tem se modificado tendo em vista o aumento da importância atribuída à pesquisa e desenvolvimento na sociedade global do conhecimento.

Duarte *et al.* (2012) colocam que há diferenças nos processos de internacionalização entre os níveis de graduação e de pós-graduação e quem são os catalisadores desse processo. Enquanto no âmbito da graduação a instituição adquire maior centralidade no processo de internacionalização, na esfera da pós-graduação as ações de internacionalização resultam mais de atividades isoladas e individualizadas dos docentes, assumindo a instituição um papel de suporte nesse processo. Segundo os autores, a internacionalização dos programas de pós-graduação caracteriza-se pela relação de dependência da instituição para com os seus docentes, uma vez que suas redes de relacionamento são vitais nesse processo, percepção esta também evidenciada no estudo de Ramos (2018).

Nesse sentido, na função acadêmica de pesquisa, que nas universidades se desenvolve principalmente no âmbito dos programas de

pós-graduação, a implementação da internacionalização se dá sob uma perspectiva *bottom-up*, atribuindo uma postura mais colaborativa e cooperativa ao processo (WOLDEGIYORGIS; PROCTOR; DE WIT, 2018).

No Brasil, os programas de pós-graduação *stricto sensu* possuem papel fundamental no processo de internacionalização universitária. A natureza internacional desses programas é, inclusive, uma das principais características levadas em consideração na avaliação do sistema nacional de pós-graduação conduzida pela CAPES e pelo Ministério de Educação (LAUS; MOROSINI, 2005).

A internacionalização no contexto da pós-graduação brasileira é conceituada por Marrara (2007, p. 252) como

um processo composto pelas medidas de cooperação internacional, necessárias para que um determinado programa de pós-graduação complemente a capacitação de seus discentes e docentes, objetivando estimular o progresso da ciência e a solução de problemas brasileiros e comuns da humanidade, sem prejuízo da persecução secundária e interesses meramente institucionais.

Entre as principais estratégias de internacionalização relacionadas à pós-graduação estão a mobilidade acadêmica de docentes e discentes, a realização de projetos de pesquisa em parcerias entre pesquisadores de países distintos e a coautoria de artigos, a celebração de acordos e convênios internacionais, participação em cursos e congressos internacionais, celebração de cotutelas de mestrado e doutorado, entre outras (KNIGHT, 2005; MARRARA, 2007).

Ramos (2018), ao analisar a lógica e os mecanismos dos programas de pós-graduação de excelência acadêmica, que receberam notas seis e sete na Avaliação Trienal 2010 da CAPES, identificou entre esses programas o predomínio de uma concepção de internacionalização orientada a atividades, em que a mobilidade acadêmica ainda é vista como o principal mecanismo de aquisição de experiências e de formação de parcerias e relações internacionais.

O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2010), que tem como objetivo a definição de diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil, indica como um dos eixos centrais para a condução e desenvolvimento do SNPG a política de internacionalização e a

cooperação internacional (DA SILVA JUNIOR; KATO, 2016). O PNPG 2011-2020 imputa a busca pela internacionalização como uma das principais metas do sistema nacional de pós-graduação e destaca que uma das formas de buscar a excelência e a aquisição de novos conhecimentos passa pela interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais, a qual, além de promover o crescimento da ciência, aumentará o protagonismo do País no cenário internacional (BRASIL, 2010).

A relevância da pós-graduação no processo de internacionalização da educação superior brasileira pode ainda ser verificada através dos vários programas de fomento a pesquisadores e docentes vinculados a programas de pós-graduação concedidos por agências governamentais como a CAPES e o CNPq, com destaque ao Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt, lançado no final do ano de 2017, que tem, entre seus objetivos, ampliar e aprimorar as ações de internacionalização da pós-graduação das instituições contempladas (CAPES, 2017c).

### **2.5.3 Programa CAPES-PrInt**

O delineamento do Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt teve início a partir dos resultados oriundos de uma pesquisa realizada pela CAPES junto aos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior brasileiras no ano de 2017 (CAPES, 2017a).

A partir da análise dos resultados da pesquisa realizada, a Capes, por meio da Diretoria de Relações Internacionais, pretende lançar as bases para novo programa fundamentado na realidade das instituições de ensino superior brasileiras (IES), que permita seu empoderamento por meio da promoção e fortalecimento de suas estratégias de internacionalização. É importante tornar as IES brasileiras mais proativas no seu processo de internacionalização, para que possam beneficiar-se ainda mais da expansão do seu impacto institucional e da apropriação dos conhecimentos adquiridos no exterior, considerando, inclusive, o impacto no setor produtivo desde o fomento ao desenvolvimento tecnológico e da inovação. (CAPES, 2017a)

O diagnóstico da situação da internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras (CAPES, 2017a) apontou para a necessidade de um processo de internacionalização mais eficiente junto às IES para que a educação superior brasileira possa responder melhor aos requerimentos e desafios da sociedade. O resultado da pesquisa realizada pela CAPES mostrou, ainda, que, apesar de não se tratar mais de um processo incipiente e que parte das IES tem se aproveitado mais das oportunidades de fomento oferecidas, há uma forte tendência à internacionalização passiva, caracterizada pelo envio de docentes, discentes e pesquisadores ao exterior (CAPES, 2017a). Além disso, ficou evidenciada, também, a falta de planos estruturados de internacionalização por parte das instituições de ensino.

Na conclusão do relatório sobre “A Internacionalização na Universidade Brasileira”, a CAPES apontara para um novo programa de internacionalização a ser lançado:

O novo programa a ser desenvolvido e implementado pela Capes aumentará a autonomia das IES, incluindo a prerrogativa de definir o plano estratégico de internacionalização. As instituições terão de ser capazes de definir suas competências em termos de áreas de pesquisa prioritárias para internacionalização, com objetivos claros, utilizando-se de indicadores quantitativos e qualitativos para medir seu progresso (CAPES, 2017a).

Ainda em meados do ano de 2017, já havia a sinalização pela CAPES do desenvolvimento de um novo programa voltado à promoção da internacionalização das instituições de ensino, como substituto ao então Programa Ciências Sem Fronteiras, mas indicando que o foco se voltaria dessa vez à pós-graduação. A CAPES chegou, inclusive, a divulgar e veicular notícias sobre um possível programa chamado “Mais Ciência, Mais Desenvolvimento” (UFSC, 2017), que posteriormente veio a ser lançado como CAPES-PrInt no final de 2017.

O Programa CAPES-PrInt foi então instituído pela Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017 (CAPES, 2017b), sob duas premissas principais: (1) a necessidade de fortalecer a política de internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa brasileiros, com foco em Programas de Pós-Graduação; e (2) a necessidade de se estabelecer e de se consolidar polos de excelência em

termos de produção científica, tecnológica e acadêmica no Brasil. Lançado por meio do Edital nº 41/2017, o CAPES-PrInt tem como objetivos:

- 1.2.1. Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas;
- 1.2.2. Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;
- 1.2.3. Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas;
- 1.2.4. 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.
- 1.2.5. Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional.
- 1.2.6 Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização. (CAPES, 2017c)

Como requisito para participação no Programa, as instituições de ensino superior ou institutos de pesquisa proponentes deveriam apresentar um Projeto Institucional de Internacionalização. Tal projeto deveria estar pautado em áreas consideradas prioritárias por cada instituição, de acordo com suas competências, sob as quais as ações de internacionalização seriam desenvolvidas; ser composto por projetos de pesquisa em cooperação internacional a serem realizados com instituições estrangeiras; e indicar os programas de pós-graduação envolvidos (CAPES, 2017c). Ainda, o Projeto Institucional de Internacionalização teria duração de quatro anos e deveria também prever estratégias de consolidação de parcerias internacionais existentes e a construção de novas parcerias, atração de discentes estrangeiros e docentes e pesquisadores com experiência internacional, incluir políticas voltadas à internacionalização da instituição, entre outras ações.

No âmbito das instituições, a CAPES transferiu a responsabilidade pela gestão do Projeto Institucional de

Internacionalização aos pró-reitores de pós-graduação ou titular de posição análoga conforme a estrutura organizacional (CAPES, 2017c). No entanto, o projeto também deveria contar com um grupo gestor, o qual, quando da aprovação do projeto, além de auxiliar o gestor institucional nas questões administrativas relativas ao Programa CAPES-PrInt, seria responsável também pelo acompanhamento dos projetos de pesquisa em cooperação internacional aprovados no escopo do PRII dentro das áreas priorizadas pela instituição proponente.

O Programa CAPES-PrInt prevê às instituições contempladas a disponibilização de recursos financeiros para (1) auxílios para missões de trabalho no exterior; (2) atividades relacionadas à execução de projetos de pesquisa em cooperação internacional; (3) apresentação de resultados de pesquisa em congressos e eventos internacionais; (4) recursos para manutenção de projetos para ações específicas de projetos de pesquisa em cooperação internacional; (5) bolsas no exterior para doutorado sanduíche, professor visitante e cursos de capacitação de curta duração; (6) bolsas no país para atração de professores e pesquisadores com experiência internacional; e outras eventuais ações internacionais não previstas no edital desde que aprovadas pela CAPES (CAPES, 2017c).

A análise dos Projetos Institucionais de Internacionalização pela CAPES se pautou no grau de excelência dos PPGs participantes e dos países relacionados na proposta, na capacidade técnica, liderança e experiência internacional acadêmica dos membros do Grupo Gestor, na coerência e viabilidade da proposta apresentada pela instituição, no seu caráter inovador e na relevância do projeto proposto, considerando o seu impacto na internacionalização da instituição proponente (CAPES, 2017c).

Ao final do processo de seleção, trinta e seis instituições foram contempladas, conforme apresentado no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Instituições aprovadas no Programa CAPES-PrInt

(continua)

| <b>Sigla</b> | <b>Instituição de Ensino Superior / Instituto de Pesquisa</b> |
|--------------|---|
| FGV          | Fundação Getúlio Vargas                                       |
| FIOCRUZ      | Fundação Oswaldo Cruz   |
| FURG         | Universidade Federal do Rio Grande                            |
| INPE         | Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais                     |
| ITA          | Instituto Tecnológico da Aeronáutica                          |
| PUC/RIO      | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro            |

(conclusão)

| <b>Sigla</b>   | <b>Instituição de Ensino Superior / Instituto de Pesquisa</b> |
|----------------|---|
| PUC/RS         | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul         |
| UERJ           | Universidade Estadual do Rio de Janeiro                       |
| UFABC          | Universidade Federal do ABC                                   |
| UFBA           | Universidade Federal da Bahia                                 |
| UFC            | Universidade Federal do Ceará                                 |
| UFES           | Universidade Federal do Espírito Santo                        |
| UFF            | Universidade Federal Fluminense                               |
| UFLA           | Universidade Federal de Lavras                                |
| UFMG           | Universidade Federal de Minas Gerais                          |
| UFMS           | Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul           |
| UFPB           | Universidade Federal da Paraíba                               |
| UFPE           | Universidade Federal de Pernambuco                            |
| UFPEL          | Universidade Federal de Pelotas                               |
| UFPR           | Universidade Federal do Paraná                                |
| UFRGS          | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                     |
| UFRJ           | Universidade Federal do Rio de Janeiro                        |
| UFRN           | Universidade Federal do Rio Grande do Norte                   |
| UFRPE          | Universidade Federal Rural de Pernambuco                      |
| UFSC           | Universidade Federal de Santa Catarina                        |
| UFSCAR         | Universidade Federal de São Carlos                            |
| UFSM           | Universidade Federal de Santa Maria                           |
| UFU            | Universidade Federal de Uberlândia                            |
| UFV            | Universidade Federal de Viçosa                                |
| UNB            | Universidade de Brasília                                      |
| UNESP-REITORIA | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho        |
| UNICAMP        | Universidade Estadual de Campinas                             |
| UNIFESP        | Universidade Federal de São Paulo                             |
| UNISINOS       | Universidade do Vale do Rio dos Sinos                         |
| UPM            | Universidade Presbiteriana Mackenzie                          |
| USP            | Universidade de São Paulo                                     |

Fonte: CAPES, 2018.





### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados no presente estudo com vistas a responder à pergunta de pesquisa e a atender ao objetivo proposto. Dessa forma, apresenta-se inicialmente a caracterização da pesquisa, com os pressupostos filosóficos que guiaram o estudo, bem como as abordagens utilizadas. Logo após, apresenta-se a definição dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os *practitioners* envolvidos no processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização. Na sequência, são apresentados os procedimentos de coleta de dados utilizados e, por fim, o método de análise dos dados coletados.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com Creswell (2014), toda abordagem de pesquisa é carregada de crenças e pressupostos filosóficos trazidos pelo pesquisador de forma consciente ou não, que são inculcados por meio da leitura de artigos e livros, orientações e pela vida acadêmica do pesquisador. Tais pressupostos são, frequentemente, a base da escolha das teorias estruturantes de uma pesquisa. Além disso, Saunders, Lewis e Thornhill (2009) ressaltam que os pressupostos filosóficos adotados sustentarão posteriormente a escolha da estratégia da pesquisa e dos métodos de coleta e análise dos dados.

Esta pesquisa pauta-se filosoficamente no interpretativismo, entendendo a realidade por sua natureza subjetiva, dinâmica e socialmente construída, compreendendo os fenômenos com base nas experiências dos indivíduos (agentes sociais) e suas relações intersubjetivas. Do ponto de vista epistemológico, foca nos significados subjetivos dos fenômenos sociais, investigando os detalhes das situações e as motivações por detrás das suas ações (SAUNDERS; LEWIS; THORNHILL, 2009). A *S-as-P*, como abordagem analítica que delinea o estudo, ancora-se numa ontologia intersubjetiva, em que os fenômenos emergem do compartilhamento de significados dados pela relação dos atores sociais (*practitioners*), suas atividades (práticas) e suas ações (práxis) no meio social, temporal e espacialmente estabelecidos (MARIETTO; MEIRELES; SANCHES, 2012).

Ainda, a presente pesquisa se classifica, do ponto de vista abordagem do problema, como qualitativa.

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2014, p. 49-50).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2002). Godoy (1995, p. 21) ressalta que a pesquisa qualitativa estuda “os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais”. Nesse sentido, o fenômeno é estudado sob a perspectiva das pessoas nele envolvidas e os dados coletados são analisados com o objetivo de compreender a dinâmica do fenômeno.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva (MARCONI; LAKATOS, 2010), pois, ao mesmo tempo em que objetiva aumentar a compreensão sobre as práticas estratégicas envolvidas na elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização, propõe-se a descrever as características do fenômeno de *strategizing* envolvido nesse processo.

### 3.2 Definição da instituição e dos sujeitos da pesquisa

Inicialmente, destaca-se que a seleção da universidade sob o qual se pautou a análise do processo de elaboração do PRII se baseou em *case* de sucesso, ou seja, em uma das instituições contempladas no Programa CAPES-PrInt. Ademais, a universidade em questão é uma universidade pública federal considerada uma das dez melhores universidades federais do País, segundo o índice de cursos do Ministério da Educação (INEP, 2017). Possui uma comunidade formada por cerca de 70 mil pessoas entre servidores docentes e técnico-administrativos, e estudantes de diversos níveis, graduação, pós-graduação, ensino médio, fundamental e básico. No âmbito do ensino de graduação, possui mais de 100 cursos em funcionamento, nas modalidades presencial e a distância. Já na esfera da pós-graduação *stricto sensu*, possui mais de 80 programas em funcionamento, entre mestrados acadêmicos, mestrados profissionais, doutorados e programas em rede nacional. Tais dados ressaltam a relevância e importância da instituição no cenário da educação superior brasileira.

Em relação à seleção dos sujeitos, para se analisar esse “fazer estratégia” nas organizações, ou seja, o *strategizing*, torna-se necessário

identificar aqueles atores sociais que possuem o trabalho de fazer, formular e executar a estratégia, classificados na abordagem da Estratégia como Prática como os *practitioners*. Considerando que o presente estudo trata da análise do processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização de uma universidade pública federal, a identificação dos *practitioners* envolvidos nesse processo se constituiu na primeira etapa para o delineamento da estratégia de pesquisa e definição dos procedimentos de coleta de dados a serem seguidos.

Identificou-se na universidade em estudo a designação de um comitê de assessoramento à elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização da Universidade a ser submetido ao Programa CAPES-PrInt. Esse comitê de assessoramento foi composto por quatro docentes vinculados à Administração Superior da Universidade: o Pró-Reitor de Pós-Graduação (presidente do comitê), o Superintendente de Pós-Graduação, o Secretário de Relações Internacionais e o Pró-Reitor de Pesquisa; além de mais oito docentes de diferentes áreas do conhecimento, sem vínculo direto com órgãos executivos da universidade; e mais um servidor técnico-administrativo em educação, designado para secretariar e dar apoio administrativo às atividades do comitê de assessoramento.

No entanto, considerando a existência ainda de um Comitê Consultivo de Internacionalização na instituição, composto por membros do alto escalão da Universidade<sup>2</sup>, e de modo a compreender o envolvimento deste comitê no processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização, preliminarmente foi realizada uma entrevista, não estruturada, com a secretária do referido comitê. A partir desta entrevista foi possível concluir que o projeto foi elaborado pelo comitê de assessoramento designado para tal fim, sem a participação direta do Comitê Consultivo de Internacionalização. Tal entendimento veio a ser posteriormente corroborado pelos dados da pesquisa.

Nesse sentido, com a identificação dos atores sociais envolvidos no processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização, procedeu-se à coleta de dados de modo a responder à questão de pesquisa posta no estudo, bem como aos objetivos almejados. Tendo em vista que o presente estudo se caracteriza como *Ex-Post-Facto*, uma vez que o processo de elaboração do PRII se deu entre os meses de novembro 2017 e maio de 2018, foram definidas como

---

<sup>2</sup> Como integrantes do alto escalão são considerados os titulares de órgãos executivos centrais, como pró-reitores e secretários, além da Vice-Reitora da Universidade.

técnicas de coleta de dados: entrevistas em profundidade e pesquisa documental, as quais se encontram detalhadas a seguir.

### 3.3 Procedimentos de coleta de dados

#### 3.3.1 Entrevistas em profundidade

Kvale (1996) estabelece sete etapas a serem seguidas na condução de pesquisas que envolvem a realização de entrevistas como pelo menos um dos métodos de coleta de dados: (1) tematização, (2) desenho da entrevista, (3) realização da entrevista, (4) transcrição, (5) análise, (6) verificação e (7) divulgação dos resultados. A etapa de tematização está relacionada ao propósito da utilização de entrevistas como método de coleta de dados para elucidação do objetivo da pesquisa. No presente estudo, tem-se como objetivo a análise do fenômeno do *strategizing* no contexto da internacionalização universitária a partir do processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização de uma universidade pública federal. A adoção da perspectiva da Estratégia como Prática na realização de pesquisas implica na utilização de ferramentas metodológicas que auxiliem na compreensão de como os *practitioners* tomam suas decisões e “fazem a estratégia” no decorrer de suas atividades cotidianas. Nesse sentido, Mack *et al.* (2005) destacam que, além de consistir em um dos métodos de coleta de dados mais comuns em pesquisas de cunho qualitativo, entrevistas em profundidade são úteis para auxiliar na compreensão das perspectivas de indivíduos e para entender como as pessoas interpretam e dão sentido ao mundo e às suas atividades. Ao juntar os relatos de diferentes entrevistas, pesquisadores conseguem reconstruir eventos dos quais nunca participaram e criar imagens de processos complexos (RUBIN, H. J.; RUBIN, I. S. 2012). Entende-se, dessa forma, que a realização de entrevistas em profundidade com os atores organizacionais que participaram do referido processo se torna um método de coleta de dados pertinente para compreensão e elucidação do problema de pesquisa.

Em relação ao desenho da entrevista, Kvale e Brinkmann (2009) apontam que, como há poucos procedimentos pré-estruturados ou padronizados para conduzir entrevistas qualitativas, muitas das decisões devem ser tomadas pelo pesquisador durante a entrevista. Saunders, Lewis e Thornhill (2009) classificam as entrevistas em três tipos de acordo com o seu nível de formalidade e estrutura. Segundo os autores, as *entrevistas estruturadas* são baseadas em um conjunto pré-determinado e padronizado de perguntas. As *entrevistas semiestruturadas*

se baseiam em um roteiro de temas e questões a ser contemplado na entrevista de forma não padronizada, sendo que a ordem das perguntas pode variar de acordo com o fluxo da conversa. Já as *entrevistas abertas* e não estruturadas, classificadas pelos autores como entrevistas em profundidade, possuem um caráter mais informal, em que não há uma lista pré-determinada de perguntas, embora o pesquisador deva saber claramente os aspectos que deseja explorar. Nas entrevistas abertas, em profundidade, o entrevistado tem a oportunidade de falar livremente sobre eventos, comportamentos e crenças em relação à temática posta pelo pesquisador, de modo que esse tipo de interação é muitas vezes designado como "não diretivo".

Rubin, H. J., e Rubin, I. S., (2012) propõem um tipo específico de entrevista qualitativa que os autores designam como modelo responsivo (*responsive interviewing*). Esse tipo de entrevista é estruturado em torno de três tipos de perguntas: as perguntas principais, estímulos (*probes*) e as perguntas de *follow-up*. As perguntas principais asseguram que o problema de pesquisa seja respondido. Os estímulos são expressões para encorajar os entrevistados a continuar falando, fornecendo exemplos e detalhes. E as perguntas de *follow-up* exploram conceitos-chave, temas, ideias ou eventos que foram mencionados durante a entrevista para fornecer mais profundidade ao pesquisador. Esse modelo responsivo de entrevista assume que o que as pessoas experimentam é verdadeiro para eles e que, a partir do compartilhamento dessas experiências, o pesquisador pode entrar no mundo do entrevistado. O papel do pesquisador é reunir narrativas, descrições e interpretações de uma série de entrevista e juntá-las de forma fundamentada para descrever, por exemplo, um processo de forma que os participantes reconheceriam como real.

Seguindo os modelos acima propostos, as entrevistas em profundidade foram realizadas de forma aberta e não estruturada. Embora não se pautasse em um roteiro fixo de perguntas, as entrevistas foram guiadas com base na seguinte indagação: “*Como se desenvolveu o processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização da Universidade?*”. Foi pedido a cada entrevistado que discursasse sobre a sua visão em relação ao processo desde a sua entrada no comitê de assessoramento instituído para elaboração da proposta até a submissão do projeto à CAPES. A pesquisadora evitou interromper os entrevistados durante seus relatos. No entanto, quando necessário, estímulos foram utilizados para auxiliar no fluxo da entrevista e obter detalhes, bem como questões de *follow-up* foram feitas em alguns casos para assegurar a compreensão da pesquisadora em relação ao que era relatado pelos

entrevistados. A entrevista era dada como finalizada quando os entrevistados concluíam não ter mais o que adicionar ao relato e/ou quando a pesquisadora entendia que não havia mais esclarecimentos a serem feitos em relação ao que fora mencionado durante a entrevista.

No total, nove dos doze membros do comitê de assessoramento de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização foram entrevistados. Foi realizado um contato inicial com todos os membros do comitê de assessoramento por *e-mail*, em que foi explicitado o objetivo do estudo e solicitada sua disponibilidade para o agendamento de entrevista. Após o primeiro contato, obteve-se o retorno e o agendamento de oito entrevistas. No entanto, um dos membros do comitê, que havia confirmado sua participação, infelizmente foi acometido por um problema de saúde e teve sua entrevista cancelada. Não foi possível o reagendamento desta entrevista, haja vista seu afastamento para tratamento de saúde.

Encaminhou-se, novamente, um *e-mail* aos membros que não haviam respondido ao contato inicial e, após o segundo contato, obteve-se o retorno e o agendamento de mais duas entrevistas. Foi efetuada então uma terceira tentativa com os dois membros do comitê de assessoramento que não haviam retornado aos *e-mails* anteriores, mas sem sucesso. Foi verificado, no entanto, que um dos potenciais entrevistados se encontrava em afastamento do País para a realização de estágio pós-doutoral durante o período de coleta de dados do estudo. O Quadro 3 sintetiza as informações sobre as entrevistas realizadas.

Quadro 3 – Entrevistas realizadas

| <b>Entrevista</b> | <b>Data</b> | <b>Tempo de entrevista</b> |
|-------------------|-------------|----------------------------|
| #1                | 19/11/2018  | 43min58seg                 |
| #2                | 22/11/2018  | 46min41seg                 |
| #3                | 22/11/2018  | 1h34min40seg               |
| #4                | 28/11/2018  | 52min04seg                 |
| #5                | 28/11/2018  | 27min48seg                 |
| #6                | 04/12/2018  | 44min35seg                 |
| #7                | 12/12/2018  | 1h04min37seg               |
| #8                | 18/12/2018  | 41min39seg                 |
| #9                | 18/12/2018  | 35min05seg                 |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O local de realização das entrevistas foi definido pelos próprios entrevistados, que, em sua totalidade, optaram por ser entrevistados em

suas próprias salas de trabalho. Como as entrevistas foram realizadas no contexto de trabalho dos entrevistados, em alguns casos houve momentos de interrupção para que o participante pudesse resolver questões específicas inerentes à sua função. Tendo em vista que as entrevistas foram gravadas em áudio, em tais momentos a gravação foi interrompida, retornando após a retomada da entrevista.

Ressalta-se que o estudo obedeceu rigorosamente aos pressupostos éticos aplicados a pesquisas qualitativas (FLICK, 2009). No início de cada entrevista, foi reiterado aos participantes o objetivo do estudo, o uso restrito de suas contribuições para fins de investigação científica e também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Após a leitura e assinatura do termo, solicitou-se então a autorização para a gravação da entrevista, não havendo oposição de nenhum dos participantes. A gravação em áudio das entrevistas foi realizada por meio do aparelho celular da própria pesquisadora. Além disso, foi garantido aos entrevistados a possibilidade de solicitar a sua retirada da pesquisa em qualquer momento, bem como a retirada de quaisquer partes dos relatos concedidos durante a entrevista que julgassem pertinente.

De posse da gravação das entrevistas, procedeu-se então à etapa de transcrição (KVALE, 1996). A transcrição da gravação das entrevistas foi realizada pela própria pesquisadora. Conforme aponta Gibbs (2009), a realização da transcrição pelo próprio pesquisador possibilita uma maior familiarização com o conteúdo da entrevista, além propiciar uma pré-análise dos dados. Optou-se por transcrever as entrevistas de forma literal, mantendo a fala coloquial dos entrevistados (GIBBS, 2009). Dessa forma, possíveis erros gramaticais contidos nos excertos das falas dos entrevistados utilizados no capítulo de apresentação e análise dos dados são oriundos da fidelidade às transcrições das gravações.

As demais etapas propostas por Kvale (1996) compreendem o protocolo utilizado para a análise dos dados, descrito na Seção 3.4 e a etapa de divulgação dos resultados, a qual compreende o Capítulo 4 do presente estudo.

### **3.3.2 Pesquisa documental**

A pesquisa documental objetiva a coleta de dados em documentos primários, escritos ou não, que sirvam de subsídios para o atendimento do objetivo da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2010). No presente estudo, conforme destacado na seção anterior, a pesquisa documental foi utilizada na contextualização da pesquisa bem como no

complemento e verificação de dados coletados durante a realização das entrevistas com os membros do comitê de assessoramento.

Como documentos relevantes, essa pesquisa teve acesso às atas das reuniões da Câmara de Pós-Graduação (CPG) realizadas entre novembro de 2017 e maio de 2018, período esse compreendido entre a designação do comitê de assessoramento e a elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização. A CPG é o órgão deliberativo da universidade em relação a questões e políticas que envolvam o ensino no âmbito da pós-graduação. Tendo em vista que alguns dos membros do comitê foram indicados pelos integrantes da CPG, utilizaram-se tais documentos para verificar informações que pudessem indicar razões relativas às decisões tomadas. As reuniões do comitê de assessoramento não foram registradas em ata, motivo pelo qual dados relativos às dinâmicas e decisões tomadas nas reuniões foram obtidos por meio das entrevistas em profundidade com os membros.

Além das atas da CPG, a análise documental também se baseou em documentos produzidos pelo próprio comitê de assessoramento, tais como editais e o próprio projeto elaborado. Ainda, editais e demais documentos da CAPES relativos ao Programa CAPES-PrInt também foram verificados. Destaca-se que a pesquisadora também obteve acesso a alguns documentos durante a realização das entrevistas (como planilhas, formulários, *dashboard*). No entanto, seu acesso ficou restrito a esses momentos.

Todos os documentos analisados serviram para confirmar e/ou contextualizar as respostas dos entrevistados e o objeto em estudo. Dessa forma, foram realizadas marcações em partes dos documentos que tratassem de assuntos levantados pelos entrevistados durante as entrevistas, bem como foram feitas marcações em trechos relevantes ao contexto da pesquisa. Não foi concedido tratamento analítico específico aos dados coletados nos documentos. Excertos de partes desses documentos e/ou referência a eles são trazidos ao longo da apresentação dos dados como forma de contextualizar e/ou validar as informações obtidas por meio das entrevistas.

### 3.4 Método de análise dos dados

A etapa de transcrição das entrevistas permitiu dar prosseguimento a etapa seguinte proposta por Kvale (1996): a análise das entrevistas. Segundo o autor, essa etapa consiste na decisão de quais métodos de análise são apropriados com base no material oriundo das entrevistas e do propósito do estudo. Saunders, Lewis e Thornhill (2009)



afirmam que a natureza não padronizada e complexa dos dados qualitativos gera implicações em seu processo de análise. Os autores sustentam que os dados coletados em pesquisas qualitativas provavelmente necessitarão ser condensados (resumidos), agrupados (categorizados) ou reestruturados em forma de narrativa para dar sentido ao fenômeno sob análise.

No presente estudo, o tratamento dos dados seguiu a proposta de Janesick (1998), baseada nas etapas sugeridas por Denzin (1989):

- a) Localizar, dentro da experiência pessoal relatada pelos entrevistados, frases e declarações-chave que se relacionem diretamente ao fenômeno em questão;
- b) Interpretar o significado dessas frases como um leitor informado;
- c) Se possível, obter a interpretação dos participantes sobre esses achados;
- d) Examinar esses significados para ver o que eles revelam sobre os aspectos essenciais e recorrentes do fenômeno em estudo;
- e) Oferecer uma definição do fenômeno com base nos aspectos essenciais e recorrentes identificados na etapa anterior.

Conforme Janesick (1998), o pesquisador pode fazer a categorização, o agrupamento ou a clusterização dos dados para sua posterior interpretação, utilizando-se constantemente da análise comparativa entre os relatos para procurar por declarações e indicativos de comportamentos recorrentes (JANESICK, 1998). O processo de codificação ou agrupamento dos dados é designado de diferentes formas entre os autores do campo da análise qualitativa (GIBBS, 2009). Termos variados são utilizados, tais como códigos, temas, índices, categorias, entre outros.

Gibbs (2009) define codificação em uma pesquisa qualitativa como a forma de organização dos dados pelo pesquisador para sua posterior análise. Segundo o autor, a codificação envolve a identificação e o registro de partes dos dados que exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva. Trata-se de “uma forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele” (GIBBS, 2009, p. 60).

A codificação pode ser baseada em conceitos ou em dados (GIBBS, 2009). Na codificação baseada em conceitos, as categorias ou os códigos vêm do quadro teórico de referência do pesquisador, de estudos anteriormente realizados, de tópicos em roteiros de entrevista ou, ainda, podem surgir a partir de percepções do próprio pesquisador. Já na

codificação baseada em dados, também chamada de codificação aberta, o texto é lido de forma reflexiva para identificar categorias relevantes, ou seja, as categorias ou os códigos surgem a partir da leitura dos dados coletados. Gibbs (2009) destaca que essas duas abordagens não são excludentes e que a maioria dos pesquisadores se utiliza de ambas durante o processo analítico.

Com base na tipologia definida por Gibbs (2009), a codificação ou categorização dos dados do presente estudo se baseou tanto em conceitos quanto nos dados da pesquisa. As categorias analíticas e os pressupostos teóricos definidos *a priori* (ver Capítulo 2) nortearam tanto a fase de coleta quanto a análise dos dados. No entanto, já durante a realização das entrevistas, o relato dos respondentes se mostraram consistentes em relação às diversas etapas que compreenderam o processo de elaboração do PRII, o que foi reforçado durante o processo de transcrição realizado pela pesquisadora. Dessa forma, foi possível a identificação das ações estratégicas do comitê e as práticas recorridas em cada etapa específica de construção do projeto.

Após a finalização das transcrições e sucessivas releituras, foram identificadas quatro etapas principais, posteriormente designadas como processos estratégicos, que concentraram o fluxo das ações e decisões tomadas no curso da elaboração do PRII: 1) a constituição de um comitê de assessoramento para a elaboração do PRII; 2) a definição dos temas prioritários sob os quais se delinearía o projeto; 3) a promoção do engajamento dos docentes vinculados aos PPGs elegíveis para participação; e 4) a estruturação final do PRII a ser submetido à CAPES. Embora não se tratem de categorias analíticas propriamente ditas, tal divisão permitiu uma maior compreensão do processo de elaboração da proposta. Tais etapas serão descritas e detalhadas no Capítulo 4 e nortearão também a posterior discussão dos resultados no capítulo 5.

Com o auxílio do *software* Excel 2013, os dados coletados foram então tabulados e as transcrições dos relatos de cada entrevista foram inicialmente divididas dentro das quatro etapas acima destacadas. Após este primeiro agrupamento, procedeu-se à análise dos dados utilizando-se das categorias analíticas e dos pressupostos advindos do quadro teórico de referência da pesquisa.

Embora certa subjetividade seja inerente às pesquisas qualitativas, torna-se necessária a adoção de técnicas que evitem erros nas interpretações por parte do pesquisador. Para Kvale (1996), certificar a generalização, a confiabilidade e validade dos dados das entrevistas compreende a etapa de verificação dos dados. Uma das formas de se checar a credibilidade das informações coletadas se dá pela utilização da

técnica de triangulação. A triangulação consiste na aplicação de diferentes perspectivas ao responder a uma pergunta de pesquisa (FLICK, 2009). Segundo Gibbs, a triangulação pode ser baseada em diferentes amostras e conjuntos de dados, diferentes pesquisadores e em diferentes metodologias e teorias de pesquisa. De forma a se obter diferentes visões sobre o mesmo fenômeno e proporcionar maior credibilidade às informações coletadas, o presente estudo se caracteriza pela triangulação de fontes de evidência (diversos entrevistados) (BRUNING; GODRI; TAKAHASHI, 2018). Guion, Diehl e McDonald (2011) destacam que, quando há consistência nas informações repassadas por diferentes participantes sobre o mesmo aspecto, pode-se considerar como válida a informação. No caso do presente estudo, tentou-se buscar a compreensão do processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização por meio da realização de entrevistas com os membros do comitê responsável por esse processo. No entanto, mesmo com a impossibilidade de entrevista de três participantes, percebeu-se que os relatos sobre a descrição do processo pelos membros entrevistados se apresentaram consistentes, conferindo confiabilidade e validade aos dados.

A pesquisa se baseou também na coleta de dados por meio de pesquisa documental. Embora os dados coletados por meio da pesquisa documental não tenham recebido tratamento analítico específico, foram utilizados tanto para contextualizar a pesquisa quanto para complementar ou confirmar informações fornecidas pelos entrevistados. Nesse sentido, a triangulação de métodos também foi adotada, uma vez que se buscou comparar dados provenientes de diferentes fontes (entrevistas e análise documental) para buscar convergência e possíveis divergências (BRUNING; GODRI; TAKAHASHI, 2018).

O Quadro 4 apresenta, de forma sintética, o construto da pesquisa e sua estrutura de execução.

#### Quadro 4 – Constructo da pesquisa

| <b>OBJETIVO GERAL:</b> Analisar o processo estratégico de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização de uma universidade pública federal.                                 |  |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
| <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>  | <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>               | <b>DEFINIÇÕES TEÓRICAS</b>   | <b>CATEGORIAS ANALÍTICAS</b>   | <b>LEVANTAMENTO</b>   |
| a) Caracterizar os atores sociais estratégicos ( <i>practitioners</i> ) envolvidos no processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização;                             | Estratégia como Prática                  | <b>DT1</b> – Estratégia como Prática (WHITTINGTON, 1996; 2007; JARZABKOWSKI, 2005; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007; JARZABKOWSKI; SPEE, 2009  | <b>CA1</b> – Práxis (WHITTINGTON, 2006; 2007; JARZABKOWSKI; WOLF, 2015).<br><b>CA2</b> – Práticas estratégicas (WHITTINGTON, 2006; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007).<br><b>CA3</b> - <i>Practitioners</i> (WHITTINGTON, 1996; 2006; 2010; MARIETTO; SERRA, 2019, no prelo). | <p>PESQUISA QUALITATIVA</p> <p>- Entrevistas em profundidade</p> <p>- Pesquisa Documental</p> |
| b) Identificar as etapas do processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização;   | Teoria da Atividade                      | <b>DT2</b> – Atividade (DAVYDOV, 1999).<br><b>DT3</b> – Sistema de Atividades (IGIRA; GREGORY, 2009).<br><b>DT4</b> – <i>Strategizing</i> (JARZABKOSKI, 2005; JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007). |  |   |
| c) Analisar as práticas estratégicas utilizadas pelos <i>practitioners</i> em busca da realização da atividade estratégica de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização. | Gestão Universitária                     | <b>DT5</b> – Gestão em universidades públicas brasileiras (BRASIL, 1996; DAGNINO; GOMES, 2002; CARDIM, 2010).  |  |   |
|   | Internacionalização da Educação Superior |  | <b>CA4</b> – Internacionalização da Educação Superior (DE WIT; HUNTER, 2015, p.3)  |   |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Por fim, conforme proposto por Saunders, Lewis e Thornhill (2009), a análise de dados do presente estudo se pautou nas transcrições verbais dos entrevistados, evidenciando relatos sobre suas experiências durante o processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização e as maneiras pelas quais eles as explicam através de suas interpretações subjetivas.



## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados coletados por meio dos procedimentos metodológicos apresentados no capítulo anterior, quais sejam, as entrevistas em profundidade e a pesquisa documental, de forma integrada. A análise se encontra dividida em duas etapas. Inicialmente, contextualizar-se-á o Programa CAPES-PrInt na universidade analisada, de modo a situar o leitor em relação a como se deu a preparação da universidade para elaborar um Projeto Institucional de Internacionalização a ser submetido ao novo programa de internacionalização da CAPES. Na sequência, será então apresentado o processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização da universidade com base no trabalho desenvolvido pelo comitê de assessoramento designado para tal fim. A partir de excertos das falas dos entrevistados e recorrendo também a documentos complementares, buscou-se reconstruir as etapas da elaboração PRII segundo a ótica dos responsáveis pelo processo.

Destaca-se que na análise dos dados se optou por utilizar excertos dos procedimentos de coleta de dados em detrimento a uma descrição interpretativa. Essa opção se deu com o intuito de priorizar a confiabilidade e veracidade dos dados, explorando os contextos e episódios apurados sob um maior rigor de análise.

Ainda, de modo a manter o anonimato dos dados, nos excertos das transcrições das entrevistas em que foi mencionado o nome da instituição, foi utilizado o designativo “[Universidade]”. Se mencionados nomes de outros membros do comitê, os mesmos foram substituídos pelo designativo “XXX”. Caso a menção tenha se dado em relação ao nome de algum eventual gestor ou membro do comitê vinculado à Administração Central<sup>3</sup> da universidade, os nomes então foram substituídos pelo designativo “XXX [cargo correspondente]”. Além disso, esclarecimentos colocados entre colchetes “[ ]” serviram para contextualizar o leitor em relação ao assunto tratado pelo entrevistado, quando este não estava explícito na transcrição.

Tendo em vista que o comitê de assessoramento designado para elaborar e submeter o Projeto Institucional de Internacionalização da instituição foi composto tanto por gestores vinculados à Administração Central da universidade, bem como por outros docentes sem vínculo com

---

<sup>3</sup> Por Administração Central entende-se os gestores vinculados aos órgãos executivos centrais da universidade: Reitoria, Pró-Reitorias e Secretarias.

a Administração Central, a transcrição dos excertos das entrevistas utilizou os seguintes designativos:

Quadro 5 – Designativos para *Practitioners*

| <b>Designativo</b> | <b>Cargo/Função</b>                                      |
|--------------------|--|
| ADM – PROPG        | Pró-Reitor de Pós-Graduação                              |
| ADM – S PROPG      | Superintendente de Pós-Graduação                         |
| ADM – PROPEAQ      | Pró-Reitor de Pesquisa                                   |
| ADM – SINTER       | Secretário de Relações Internacionais                    |
| Membro Docente     | Membros docentes sem vínculo com a Administração Central |
| Secretário         | Secretário do comitê                                     |

Fonte: Elaboração da autora (2019).

#### 4.1 O contexto institucional e o Programa CAPES-PRINT

Baseando-se no objetivo proposto e na fundamentação teórica apresentada, este estudo explora o fenômeno do *strategizing*, ou seja, a formação de estratégias para a elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização de uma universidade pública federal. Este processo deu-se início com o lançamento do Edital nº 41/2017 da CAPES e teve sua conclusão com a submissão do projeto de internacionalização da universidade.

O contexto apresentado nessa sessão tem o objetivo de localizar o leitor quanto à universidade e ao trabalho realizado pelo comitê de assessoramento designado para elaborar o Projeto Institucional de Internacionalização, fundamentando-se em dados e documentos da universidade e informações disponibilizadas pela CAPES e MEC. Ressalta-se que a universidade em si não é objeto desta pesquisa, mas sim a interação entre os membros do comitê de assessoramento especificamente designado para elaborar e submeter o PRII ao Programa CAPES-PrInt.

A universidade tem como intuito cada vez mais se afirmar como um centro de excelência acadêmica não apenas em âmbito nacional, mas internacionalmente também. Seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) evidencia seu histórico em relação ao quesito internacionalização e sua posição de destaque em relação aos rankings nacionais que versam sobre o assunto. No entanto, o mesmo PDI objetiva, ainda, a ampliação da internacionalização de suas atividades.

A universidade possui ainda um Plano Institucional de Internacionalização, contendo políticas, diretrizes e ações estratégicas



voltadas à sua internacionalização e em consonância aos objetivos delineados no PDI. O principal objetivo do Plano Institucional de Internacionalização desta universidade visa consolidar seu processo de internacionalização em suas diversas áreas de atuação, fortalecendo-a como uma universidade de excelência e a tornando uma universidade de classe mundial.

Não se deve confundir o Plano Institucional de Internacionalização (PII) com o Projeto Institucional de Internacionalização (PRII) submetido como requisito do Programa CAPES-PrInt. Embora a submissão do segundo leve em consideração e tenha como requisito a existência do primeiro, o PRII consiste no projeto submetido pela universidade para participação no Programa CAPES-PrInt. Conforme exposto na Seção 2.5.3, o PRII é voltado prioritariamente a ações no âmbito da pós-graduação e contém uma série de requisitos que necessita ser cumprida para viabilizar a participação da universidade no referido programa (CAPES, 2017c). Já o PII contém as políticas e diretrizes de internacionalização da própria universidade e é aprovado por suas próprias instâncias deliberativas. Nesse sentido, o PRII submetido ao Programa CAPES-PrInt visa auxiliar a universidade, também, no alcance dos objetivos pautados em seu plano de internacionalização.

Assim como delegado por meio do Edital CAPES nº 41/2017, no âmbito desta universidade, a elaboração e gestão do Projeto Institucional de Internacionalização está sob responsabilidade do ocupante da função de Pró-Reitor de Pós-Graduação<sup>4</sup>.

#### 4.2 O processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização

No intuito de compreender o processo de formação da estratégia organizacional de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização de uma universidade pública federal, buscou-se reconstruir o processo com base nas narrativas dos entrevistados e nos documentos oficiais da universidade que tivessem relação com o assunto em tela. Com a consistência apresentada nas entrevistas realizadas, foi possível tecer o caminho seguido pela universidade, desde o lançamento do edital da CAPES, até a submissão e análise da proposta submetida pela

---

<sup>4</sup> Tendo em vista que o estudo objetivava analisar o processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização, entrevistou-se o titular da função de Pró-Reitor de Pós-Graduação que esteve à frente desse processo à época dos fatos.

universidade, que culminou com a aprovação final do seu Projeto Institucional de Internacionalização.

O processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização tem início com a publicação do Edital nº 41/2017 pela CAPES, em 10 de novembro de 2017, o qual objetivava a seleção de projetos institucionais de internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa que possuísem no mínimo 4 (quatro) programas de pós-graduação recomendados pela CAPES. No entanto, episódios anteriores ao lançamento do edital indicam o início do delineamento da estratégia visando à participação da universidade no referido programa.

Conforme destacado pelo Pró-Reitor de Pós-Graduação, antes da efetiva publicação do edital CAPES-PrInt, discussões sobre o delineamento da internacionalização das instituições de ensino superior eram pauta de reuniões realizadas pela CAPES:

“A CAPES fez o edital convocando pra apresentar os projetos no modelo PrInt. Ele já vinha sendo anunciado, já vinha sendo discutido pela CAPES sobre o formato que eles esperavam das instituições, como que eles gostariam que as instituições se internacionalizassem né? Participei de umas outras reuniões lá na CAPES onde eles apresentavam modelos de outros países”. (ADM – PROPG)

Além disso, ainda em meados do ano de 2017, havia também a sinalização do lançamento de um novo programa pela CAPES voltado especificamente à internacionalização das instituições de ensino superior, porém com foco na pós-graduação, conforme já destacado na Seção 2.5.3.

No contexto organizacional da universidade analisada, além das informações obtidas diretamente pelo Pró-Reitor de Pós-Graduação junto à CAPES, docentes da instituição com atuação junto à Diretoria de Relações Internacionais da CAPES procuraram o Pró-Reitor de Pós-Graduação da Universidade à época dos fatos, notificando-o acerca da proximidade do lançamento do edital do Programa CAPES-PrInt, bem como esclarecendo o entendimento deles quanto ao que se esperaria dos projetos das instituições proponentes. A existência de docentes com atuação junto à Diretoria de Relações Internacionais da CAPES e a sua proatividade em comunicar a instituição sobre percepções e discussões do programa de internacionalização a ser lançado pode ser vista como uma

vantagem da universidade no sentido de pensar em possíveis ações e decisões a serem tomadas.

Com o lançamento do Edital nº 41/2017 e com base nas informações até então recebidas e compartilhadas, coube ao Pró-Reitor de Pós-Graduação a incumbência da definição da estratégia de ação da universidade de forma a viabilizar sua participação no Programa CAPES-PrInt:

“Bom, então a CAPES lançou esse edital e nós resolvemos fazer de uma forma participativa. Foi o caminho que a gente escolheu.

*[Pesquisadora] Quando o professor fala “nós resolvemos”...*

Porque cada universidade brasileira fez o projeto do PrInt de formas diferentes, caminhos diferentes, e o caminho que a gente idealizou era um caminho participativo, onde a gente queria ouvir toda a comunidade e promover uma interação entre a comunidade. Então foi um processo até, vamos dizer assim, trabalhoso, mas eu acho que a gente fez um caminho certo, porque tínhamos que definir qual é o perfil da [Universidade]”. (ADM – PROPG)

*“[Pesquisadora] O professor falou quando começou que vocês tiveram sempre o intuito de fazer algo participativo. Quando se fala em fazer algo participativo, essa decisão ela partiu da PROPG [Pró-Reitoria de Pós-Graduação]? De quem? Quem decidiu inicialmente abrir um processo participativo?*

Eu. Foi a minha forma de ação.

*[Pesquisadora] E qual foi o papel do professor nesse processo todo, como pró-reitor de pós-graduação na época?*

Toda a condução do processo inteiro [...] Porque assim olha, como lá no início eu falei, cada universidade fez um processo diferente. A atribuição era do pró-reitor. Eu poderia ter feito esse processo inteiro sem consultar ninguém, como foram feitos vários [...], eles não consultaram ninguém pra fazer o projeto. Eles fizeram o projeto. Então toda essa forma de condução, de tentativa... a gente tentou integrar todo mundo, não excluir

ninguém. Isso tudo foi a forma como eu conduzi”.  
(ADM – PROPG)

Além disso, foi designado no âmbito daquela pró-reitoria um Superintendente de Pós-Graduação para atuar e auxiliar o pró-reitor diretamente na elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização da Universidade:

“O edital ele veio [...]. O XXX [Pró-Reitor de Pós-Graduação] já tinha conhecimento do edital, que foi lançado em outubro de 2017, se eu não me engano. E aí em novembro ele me chamou na pró-reitoria e me colocou exclusivamente responsável pelo PrInt.

*[Pesquisadora] O professor entrou na pró-reitoria em novembro?*

Isso. Que foi quando começou a tramitação do PrInt lá na pró-reitoria. E aí o XXX [Pró-Reitor de Pós-Graduação], ele tem umas ideias bem interessantes na forma como estruturar um grupo de preparo de propostas, porque ele já preparou e participou de outras propostas”. (ADM – S\_PROPG)

Uma vez que a CAPES não estabelecia em seu edital exigências a respeito da forma de condução do processo de elaboração dos Projetos Institucionais de Internacionalização, apenas os requisitos a serem cumpridos pelas instituições proponentes, cada universidade definiu suas estratégias de ação de acordo com o seu próprio entendimento do edital e de esclarecimentos prestados pela CAPES em reuniões com os representantes das universidades:

“Foi a partir do edital, do Edital nº 41 da CAPES que lançou a chamada para que as instituições de ensino superior elas pudessem se organizar de tal maneira que preparassem uma proposta. E, a princípio, o edital ele era um tanto quanto ambíguo em alguns pontos da elaboração da proposta. Por isso que no início não foi só a [Universidade] que teve problemas em desenhar um modelo de como seria feita essa construção do projeto PrInt, da proposta PrInt. Então veio esse edital, descrevendo algumas coisas, falando sobre algumas premissas

básicas que tinha que ter, e essas normalmente são aquelas clássicas que a gente encontra em editais da CAPES, mas tinham algumas coisas, como eu disse, que... por exemplo, não havia nenhuma indicação de quais exatamente os programas que poderiam participar, quais os programas que não deveriam participar... e isso foi sendo construído na medida em que a CAPES foi chamando reuniões em Brasília. Teve uma reunião em Brasília que eu fui que tinha mais de 200 pessoas de diferentes universidades do Brasil, de instituições de ensino superior na verdade, que não eram só universidades, os institutos também participaram. E aí com as conversas, com o *input* de quem estava participando, a CAPES ela foi remoldando. Então o edital ele teve reestruturações, passou por processos de modificações, teve relançamento, teve uma segunda chamada, uma terceira chamada, ou seja, modificação no edital original, o 41. Mas, de novo, não havia nenhuma orientação sobre como cada instituição de ensino superior deveria montar a sua proposta PrInt. Tinha lá um valor que a CAPES iria disponibilizar pra o território nacional como um todo. Também não tinha um limite, ou seja, se a [Universidade] quisesse ter pleiteado todo o valor, ela poderia. Obviamente que não seria uma manobra muito interessante a se fazer mas foi mais ou menos assim que aconteceu”. (ADM – S\_PROPG)

A etapa acima descreve as ações e decisões tomadas no âmbito da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, órgão executivo central da universidade em matéria de pós-graduação, que influenciaram na definição do processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização. No entanto, com base na consistência apresentada entre os relatos dos entrevistados na pesquisa, foi possível reconstruir as etapas envolvidas no processo de elaboração do PRII.

Assim, deste ponto em diante, discorrer-se-á sobre as etapas de construção do projeto, evidenciando episódios de formação de estratégia e delineando a práticas adotadas, compondo então o *strategizing* da organização.

#### 4.2.1 Apresentação do Programa CAPES-PrInt à Câmara de Pós-Graduação e constituição de um Comitê de Assessoramento

Após o lançamento do Programa CAPES-PrInt, o Pró-Reitor de Pós-Graduação juntamente com o Secretário de Relações Internacionais apresentaram o Edital nº 41/2017 da CAPES aos membros da Câmara de Pós-Graduação da universidade, em sessão ocorrida em 30 de novembro de 2017. Além de apresentar o novo programa de internacionalização da CAPES, explanaram a metodologia a ser utilizada para a confecção do projeto da universidade, conforme destacado no extrato da ata da referida sessão:

**Item 1. Informes.** Apresentação do Edital CAPES 41/2017 relativo ao Programa Institucional de Internacionalização. Convidado a apresentar o assunto, XXX, Secretário de Relações Internacionais da secretaria de relações internacionais [...] explanou acerca da importância do edital para a Universidade e a metodologia que será utilizada para confecção do Projeto Institucional de Internacionalização. (Excerto da ata da Câmara de Pós-Graduação)

Embora a universidade adote a prática da transmissão ao vivo das sessões da Câmara de Pós-Graduação, não foi possível a obtenção da gravação da referida sessão junto aos setores responsáveis de modo a analisar as discussões realizadas durante a sessão. No entanto, a partir do discurso dos entrevistados, bem como do extrato da ata supramencionado, percebeu-se que a idealização da constituição de um comitê de assessoramento para elaboração do PRII já havia sido definida antes da apresentação do Programa CAPES-PrInt à Câmara de Pós-Graduação.

O comitê de assessoramento foi composto por membros vinculados à Administração Central da Universidade, por escolha da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, além de membros docentes/pesquisadores. À Câmara de Pós-Graduação coube então a indicação destes últimos para comporem o referido comitê:

“A gente elegeu primeiro um comitê gestor que seria, que é o comitê gestor hoje, um pouquinho

ampliado o de hoje<sup>5</sup>. Em princípio o comitê gestor que faria toda a diretriz de como é que a gente ia fazer todo o processo. Então a gente, na Câmara de Pós-Graduação, pedimos para os representantes da Câmara de Pós-Graduação né...

*[Pesquisadora] Essa decisão dos representantes foi tirada na Câmara?*

Foi tirada na Câmara a indicação de professores que pudessem participar do nosso comitê gestor, sendo dois de cada área: dois da área tecnológica, dois da área da saúde, dois da área de humanas. Além desses seis, a gente convidou mais um professor, que foi o XXX, que trabalha no setor de internacionalização da CAPES. Ele é um consultor. Então ele tinha muita informação para nos dar. Então ele também foi convidado a participar, além do Pró-Reitor de Pesquisa e o pessoal da SINTER [Secretaria de Relações Internacionais], que era o XXX [Secretário de Relações Internacionais] e um secretário do XXX [Secretário de Relações Internacionais]. Então aí... então com esse grupo, e mais o Pró-Reitor de Pós-Graduação e o Superintendente... então com esse grupo a gente começou a idealizar como é que seria a forma da gente poder montar o projeto.” (ADM – PROPG)

“E aí a gente elaborou, com a escolha da Câmara de Pós-Graduação... Escolheram alguns membros que se destacam na área de internacionalização para elaborar esse edital. Na verdade, não é o edital, é o projeto para aplicar para o edital.” (Secretário)

“Na verdade, começou tudo na Câmara de Pós-Graduação [...]. E quando foi anunciado lá na

---

<sup>5</sup> Um dos requisitos do edital do Programa CAPES-PrInt foi a indicação de um grupo gestor do Projeto Institucional de Internacionalização a ser formado por professores orientadores em programas de pós-graduação *stricto sensu*, com liderança acadêmica e experiência internacional (CAPES, 2017c). Tendo em vista que parte dos docentes que integraram o comitê de assessoramento de elaboração da proposta da universidade analisada também vieram a ser designados posteriormente como membros do grupo gestor do projeto aprovado, os entrevistados não faziam diferenciação entre os comitês durante seus relatos.

Câmara de Pós-Graduação que a [Universidade] tentaria entrar com uma proposta nesse edital, foi solicitado aos membros da câmara que indicassem, cada centro, grupo de interesse, indicasse um representante para participar desse comitê.” (Membro Docente 1)

Além da apresentação e consulta aos membros da Câmara de Pós-Graduação, a solicitação de indicação de membros para comporem um comitê de assessoramento para elaboração da proposta do PRII também foi reiterada por meio de *e-mails* encaminhados aos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação:

“A gente enviou *e-mail* para as coordenadorias dos programas, dentro das três áreas principais da universidade, solicitando que fossem sugeridos nomes. E aí, obviamente, como foi lá por meados, mais ou menos nessa época do ano passado [dezembro], a resposta que nós tivemos foi muito pequena. A grande maioria das pessoas já estava de férias, os que estavam aqui tiveram que tomar decisão praticamente solo, porque não tinha as pessoas para consulta. Não dava tempo de convocar reunião, nada disso. Mas a gente recebeu nomes das diferentes áreas do conhecimento e, a partir desses nomes, foi feita uma pré-seleção. Aí essas pessoas foram convidadas. Algumas disseram que não queriam e outras aceitaram. E no final a gente ficou com duas pessoas de cada área do conhecimento.” (ADM – S\_PROPG)

Nesse sentido, identificou-se, como o primeiro passo para a elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização, a designação de um comitê de assessoramento, o qual definiria as diretrizes a serem seguidas pela universidade, no intuito de auxiliar a Pró-Reitoria de Pós-Graduação. O comitê foi então formado por gestores vinculados à Administração Central da universidade: Pró-Reitor de Pós-Graduação, Superintendente de Pós-Graduação, Pró-Reitor de Pesquisa e Secretário de Relações Internacionais, e ainda por um servidor técnico-administrativo lotado na Secretaria de Relações Internacionais, que atuou como secretário do comitê. Além desses, foram indicados pela Câmara de Pós-Graduação docentes pesquisadores, vinculados aos PPGs da universidade, com experiência na gestão de projetos em cooperação com



organismos e instituições internacionais, sendo dois docentes de cada um dos grandes colégios da CAPES: dois docentes vinculados a PPGs das áreas do Colégio de Ciências da Vida, dois do Colégio de Ciências da Terra, Tecnológicas e Multidisciplinar e dois docentes do Colégio de Humanidades.

Indicados e selecionados os docentes para comporem o comitê de assessoramento, foi então instituído formalmente o comitê de assessoramento às ações de elaboração dos projetos dos programas de pós-graduação. Esse comitê se tornou então responsável por traçar as diretrizes organizacionais visando à elaboração do PRII da universidade, a ser submetido ao Programa CAPES-PrInt.

#### **4.2.2 O início dos trabalhos do comitê: a definição dos temas prioritários**

Quando indagados sobre o início das atividades do comitê, evidenciou-se como primeiro passo, a realização de reuniões presenciais de *brainstorming* com o intuito de compreender os requisitos do programa apresentado pela CAPES, bem como traçar o curso de ação dos trabalhos do comitê para a elaboração do projeto institucional:

“E aí, depois disso [da constituição do comitê], foi começar a fazer os *brainstormings* de como seria feita essa proposta. E aí teve várias sugestões. Mas a sugestão que eu acho que perdurou por mais tempo e, inclusive depois foi a que foi adotada pela [Universidade], foi a de que a gente faria um sistema de construção da proposta *bottom-up*, ou seja, não seria a universidade que definiria quais seriam os temas, quais seriam os projetos, mas sim a gente faria o inverso. A gente até definiu os temas, porque a gente precisa mais ou menos delinear um *realm* de quais seriam os eixos temáticos que a universidade tem propriedade. Porque não adianta a gente também querer dizer que nós somos excepcionais em lançar foguete, que nós não somos, não adianta. Então foram criados cinco temas que abarcassem o conhecimento e que pudessem, de uma forma geral, atrair e acomodar quase todo mundo da universidade que quisesse participar, desde A até Z”. (ADM – S\_PROPG)

“Então a gente leu o edital [...]. Tinha ficado bem claro que tinha que ser temas transversais, que a universidade tinha que achar temas prioritários. [...]. Então, o grande trabalho no início, não foi o mais laborioso, de tomar mais tempo, mas foi o mais difícil assim do ponto de vista do esforço intelectual, foi dizer no que que a gente é bom, ou seja, quem é [Universidade], quem somos nós, no que que a gente é bom e no que que a gente pode integrar essas atividades. E foram daí que surgiram esses cinco grandes temas para agregar os projetos das diferentes áreas. [...] Mas o primeiro a se pensar foi: ‘no que que nós somos bons?’. E aí não tinha um consenso: ‘a gente é bom na engenharia’; ‘não, a gente é bom no direito’. Vamos ver os cursos fortes que a gente tem na pós-graduação: a gente é bom no Direito, a gente é bom na parte da questão de gênero, a gente é bom nas Ciências Agrárias. Tem várias coisas. Como é nós vamos juntar e fazer esse povo trabalhar junto? Que temas? Se a gente pudesse dividi-los em temas? Como é que nós vamos fazer? A gente sabia, desde o início, que nós não conseguiríamos pegar um programa e encaixar só em um tema aqui. Realmente muitos programas iam circular entre os temas.” (Membro Docente 2)

“Então, nós começamos a marcar reuniões para pensar [...]. Então nós nos reunimos e fizemos um *brainstorming* de como seria o procedimento nosso aqui da [Universidade], já que o edital não tinha exigências de como fazer o projeto.” (Membro Docente 1)

Um dos requisitos do Programa CAPES-PrInt consistia na definição de temas prioritários para as ações de internacionalização a serem desenvolvidas pelas instituições proponentes. Tendo em vista que o projeto institucional deveria ser delineado com base nas áreas prioritárias identificadas pela instituição proponente, coube ao comitê traçar formas de identificação das prioridades da universidade de modo a definir os passos subsequentes para a construção do projeto institucional. Dessa forma, a definição dos temas prioritários se constituiu na primeira decisão a ser tomada pelo comitê de assessoramento.

3.2.2. O Projeto Institucional de Internacionalização deverá indicar os seus temas prioritários para as ações de internacionalização a serem desenvolvidas de acordo com as competências e as áreas prioritárias definidas pela Instituição proponente. (Edital CAPES-PrInt)

Considerando a necessidade do estabelecimento de temas prioritários de acordo com as competências da universidade, o comitê realizou então uma consulta por *e-mail* aos PPGs, solicitando sugestões de temas de acordo com as pesquisas devolvidas no âmbito de cada programa. No entanto, o baixo retorno obtido pela comissão fez com que outras estratégias fossem buscadas de forma a complementar os subsídios necessários para a definição dos eixos prioritários sob os quais se delinaria o projeto institucional.

“E como que a gente consegue definir um perfil da [Universidade] se todas as universidades são, pelo próprio nome, ‘universidade’? Tem todas as áreas do conhecimento. Dentro de cada área de conhecimento se atua numa diversidade muito grande de pontos específicos de desenvolvimento de pesquisas, de conhecimento e etc. É muito difícil para a gente que não tem ainda uma organização dizer: ‘ah, nós somos bons nisso, nisso e naquilo. Esse é o nosso perfil.’. Então, a gente resolveu fazer um *brainstorming* com toda a comunidade”. (ADM – PROPG)

“Primeiro foi mandado um *e-mail* para todos os coordenadores de pós-graduação, se eu não me engano, onde pediram sugestões para indicar as principais... aquelas principais linhas que acabaram tendo [...], os principais temas que seriam abordados. Nós realmente recebemos pouquíssimas respostas dos programas de pós-graduação [...]. Mas as respostas foram pequenas, poucas mesmo”. (Membro Docente 3)

“[...] inclusive foi feita uma pesquisa nas publicações de toda a universidade, para ver as tendências pra nós definirmos os temas. [...] Então, nós fizemos uma busca nos dados publicados pela [Universidade] pra checar também os países de

maior colaboração. [...] E outra coisa foi que nós fizemos consulta às pós-graduações. E eu não sei te dizer em números, mas foram bem poucas pós-graduações que responderam, que deram retorno para a comissão”. (Membro Docente 1)

“Esse *e-mail* foi disparado para todos os coordenadores dos programas de pós-graduação da [Universidade], independente se eram 3, 4, 5, 6 ou 7 [conceito CAPES], todos; porque até então a gente não tinha a informação de quais poderiam participar. A resposta sobre a intenção de participar também foi muito pequena. Inclusive o *e-mail* era muito mais de consulta, no sentido de: ‘por favor, nos fomentem sobre ideias, sobre o que vocês acham sobre os temas, se vocês acham que eles são suficientemente abrangentes’. E nós tivemos, dos 88 programas de pós-graduação na época, uma resposta de 12. Inclusive isso foi uma das críticas mais à frente. Algumas pessoas começaram a reclamar que tinha que ser diferente e coisa e tal, e eu puxava o número e: ‘Ah Aqui está o número de pessoas que responderam’. A gente fez uma segunda chamada, mas claro, de novo foi nesse período de janeiro, as pessoas não estavam aqui. Por um lado, não dá nem para julgar muito [...]. Aí então o comitê gestor... e essa foi a parte interessante de se ter pessoas de diferentes áreas do conhecimento. O comitê gestor se reuniu a partir dessas 12 respostas e falou: ‘ok, nós temos aqui essas 12 respostas. O que que nós vamos fazer com isso? De que forma nós vamos construir uma rede de temas?’. Porque o edital já dizia: ‘vocês precisam trabalhar em cima de temas. Tem que ser em cima de temas’”. (ADM – S\_PROPG)

“Aí eles fizeram a análise de artigos publicados, daquilo que se produz dentro da universidade e que é reconhecido internacionalmente. Então teve muita pesquisa em cima disso; rankings de avaliação, quais são as áreas que são mais contempladas por esses rankings. Então foram vários métodos”. (ADM – SINTER)

Conforme destacado pelos entrevistados ADM – SINTER e Membro Docente 1, o comitê recorreu a fontes externas para a obtenção de dados visando traçar o perfil institucional da universidade. A falta de controle e registro das atividades de pós-graduação junto às áreas estratégicas da universidade foi evidenciada pelos entrevistados com vínculo a órgãos da Administração Central. Tal fato é creditado em parte ao perfil de atuação da CAPES junto ao PPGs diretamente.

“Não, a [Universidade] não tem esse controle. Quantas missões de trabalho foram feitas financiadas pela CAPES dos professores da [Universidade]? Você não encontra esse... nós não temos cadastro disso. Então, quantos projetos de cooperação internacional a [Universidade] tem? Nós não temos cadastro disso. De cooperação com valores. Não é contrato, são projetos. Não tem. Por que? Porque a CAPES tinha esses editais; aí o professor ele submetia e ganhava e pronto. E aonde vai tá o cadastro disso? Algumas pós-graduações colocam porque isso é importante para a avaliação dos cursos, mas às vezes não se coloca tudo. Quantos professores a gente recebeu aqui e pagou a passagem para eles? Nós não temos nada disso. Nós temos que passar a ter. Porque senão nós não conseguimos ver o nosso progresso dos nossos índices. Mas a gente não tem”. (ADM – PROPG)

“Não existe nada documentado a respeito disso, porque quem trabalha na área de internacionalização, eles colocam isso aí no programa do Sucupira. Os programas de pós-graduação colocam no programa do Sucupira. Mas o Sucupira é muito difícil de extrair informações, principalmente informações de internacionalização.” (Secretário)

Um dos entrevistados pontuou que a concepção e a estruturação do Programa CAPES-PrInt implicam numa mudança da forma de gestão da pós-graduação pela própria CAPES, a qual passa a descentralizar parte da tomada de decisão e do controle das atividades exercidas às próprias instituições de ensino:

“A CAPES está delegando parte que era do trabalho dela às universidades, mas por uma demanda das universidades, então eu acho que é importante dizer isso. Por mais que se faça algumas críticas às vezes, mas este processo ele foi demandado pelas universidades. As universidades brasileiras que estavam solicitando um novo modelo de gestão”. (ADM – PROPESQ)

Percebe-se, portanto, que, de modo a embasar as tomadas de decisões que se seguiram, o comitê se utilizou das (1) sugestões recebidas dos PPGs em resposta ao *e-mail* encaminhado, (2) dos dados coletados e sistematizados pelo próprio comitê e, ainda, conforme acrescentou um dos entrevistados, (3) das áreas consideradas prioritárias pela própria CAPES.

“Em parte pela Universidade, aqui pela gente, em parte já por indicações das próprias áreas temáticas que a própria CAPES tem [se deu a definição das áreas temáticas]. Então, dentro de um conjunto de áreas foram estabelecidas algumas”. (ADM – PROPESQ)

De acordo com os entrevistados e conforme também já destacado em alguns dos excertos de entrevistas anteriormente citados, a intenção do comitê foi definir temas prioritários que fossem suficientemente abrangentes para abarcar propostas das mais diversas áreas do conhecimento:

“A gente teve uma certa flexibilidade de estabelecer as áreas, embora a CAPES no edital tenha deixado muito claro que tinham as áreas prioritárias. O comitê conseguiu incluir áreas não prioritárias, porque as áreas prioritárias o comitê achava que não podia simplesmente centralizar nisso, tinha que incluir todos, o maior número de programas possível. Então sempre teve assim uma preocupação em dar espaço para todas as áreas de pesquisa. Claro que considerando a prioridade da CAPES. A prioridade está lá, mas as outras áreas também foram contempladas. Foi decisão do comitê!”. (Membro Docente 4)

Dessa forma, definiram-se cinco eixos temáticos a serem desenvolvidos no Projeto Institucional de Internacionalização: (1) Internacionalização do ensino superior, incluindo linguagem, cultura e identidade; (2) Sustentabilidade ambiental, incluindo gestão de recursos hídricos e de resíduos, fontes renováveis de energia, e conservação e uso da biodiversidade; (3) Indústria 4.0, incluindo automação, internet das coisas, e computação em nuvem; (4) Biotecnologia e biomedicina, incluindo saúde humana; e (5) Nanociência e nanotecnologia, incluindo materiais, fármacos, compósitos, sensores e dispositivos. Assim, concluiu-se a primeira etapa dos trabalhos realizados pelo do comitê.

#### **4.2.3 Estratégias de ação: a Universidade conhecendo a Universidade**

Após a definição dos temas prioritários a serem explorados no Projeto Institucional de Internacionalização, tornou-se então necessária a identificação dos programas de pós-graduação que atuariam dentro de cada um dos eixos temáticos, bem como as propostas que seriam desenvolvidas por esses programas em cada tema. Dessa forma, coube a definição pelo comitê das estratégias de ação subsequentes.

Conforme já evidenciado anteriormente com base nos relatos dos entrevistados, todo o processo de elaboração da proposta CAPES-PrInt foi pautado sob a visão de uma construção participativa e coletiva. Ao comitê de assessoramento ficou a incumbência de definir as diretrizes de elaboração do PRII e a sintetização e organização da proposta final a ser submetida, a partir das informações repassadas pelos PPGs e seus docentes. Sendo assim, o comitê optou pela publicação de um edital interno para a seleção de propostas de projetos elaborados por PPGs, conforme o seguinte objetivo:

O presente Edital tem por objetivo selecionar projetos de pesquisa em cooperação internacional elaborados por Programas de Pós-Graduação (PPGs) vinculados à [Universidade], de modo a compor uma proposta Institucional [Universidade] em atendimento ao Edital CAPES nº 41/2017, cujo intuito é apoiar e fomentar o intercâmbio científico entre grupos de pesquisa e desenvolvimento brasileiros e estrangeiros. O Programa CAPES PRINT visa promover a mobilidade acadêmica, 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. (Edital interno de seleção de projetos).

Percebe-se que a visão de construção de uma proposta institucional coletiva se baseou em três argumentos principais: (1) a necessidade do “autoconhecimento da Universidade”, devido tanto à pluralidade de áreas do conhecimento e pesquisas desenvolvidas, quanto à ausência de um mapeamento de informações relativas às ações de internacionalização realizadas nos âmbitos do PPGs pelos respectivos órgãos ligados à Administração Central da universidade, conforme já destacado anteriormente; (2) a transparência do processo, visando, principalmente, a redução de riscos no que tange a questionamentos internos futuros no caso da aprovação do projeto junto à CAPES; e (3) a descentralização da responsabilidade sobre a construção do projeto.

“Porque a gente queria... aí foi quando... uma maneira que a gente achou de forçar os programas a participarem [fazer um edital interno]. Porque assim, eles não... já tínhamos criado as áreas, aí ninguém se manifestou. Aí depois de a gente ter lançado, começaram a se manifestar. Tarde demais! Aí dentro disso a gente precisa o quê? Preencher essas áreas temáticas com projetos. Então quer dizer, isso tudo foi pensado dessa forma, entendeu? Aí dentro... aí os programas, eles tinham que entrar cada um com o seu projeto dentro de uma área que eles escolhessem como uma área que eles iriam atuar”. (ADM – SINTER)

“A gente julgou que ia ser mais democrático [fazer um chamamento interno], em primeiro lugar, e também porque a [Universidade] naquele momento não conhecia o seu potencial de internacionalização na área de pesquisa. Isso é o que eu acho e é o que eu vejo”. (Secretário)

“Então assim, como existia o edital PrInt-CAPES, nós precisávamos fazer aqui... Bom, essa foi uma opção também, fazer um edital. Porque este edital da CAPES ele dizia o seguinte: que cada universidade deveria encaminhar uma proposta para submeter ao edital deles. Bom, nós aqui



decidimos fazer o seguinte: então, bom, vamos fazer nós também um edital interno, da universidade. Vamos dizer assim, baseado naquele edital da CAPES, muito semelhante, seguindo-o, e com algumas especificidades, que era também o que a CAPES dizia que deveria fazer. Porque nós poderíamos ter feito o seguinte, um projeto sem, vamos dizer assim, um projeto feito pelas próprias pró-reitorias. [...] Então, o que esse grupo decidiu foi criar também um edital interno. Nós poderíamos nós ter se reunido e feito um projeto, encaminhado e depois fazer a gestão desse projeto dentro da universidade. A gente resolveu fazer, vamos dizer assim, o processo, não vou dizer inverso, mas um processo na sequência que nós consideramos um pouco mais lógico, ou seja, nós abrimos a discussão a todos os programas de pós-graduação e dissemos o seguinte: ‘vamos fazer um edital, vamos construir um programa de internacionalização atendendo esse edital da CAPES, mas queremos que os programas de pós-graduação construam esse...’. Então, pra fazer isso, foi feito então um edital interno, dentro da universidade”. (ADM – PROPESQ)

“Mas ficou mais transparente para gente e para CAPES. Que olha, a gente envolveu todo mundo. Não foi uma decisão da pró-reitoria, não foi uma decisão do reitor ou de... foi uma decisão coletiva, de todos, ou de quase todos né? Que estavam interessados em fazer parte dessa proposta PrInt. E, no final, até gente que não estava assim muito muito contente em participar, acabou se engajando e participando da proposta”. (ADM – S\_PROPQ)

“Então a gente tinha o prazo, que tinha que ser seguido; aí a gente decidiu lançar o edital, e algumas pessoas acharam que a gente não deveria ter feito isso. A gente ouviu depois professores falando: ‘ah, não devia fazer isso’. Mas assim, foi uma decisão que o comitê tomou porque tinha que ter alguma ferramenta pra gente poder coletar as informações até pra poder submeter um projeto consistente né? A gente não ia tirar da cabeça. O comitê não podia pensar numa proposta do comitê,

das pessoas que integravam o comitê. A ideia não era essa. A gente queria as propostas da [Universidade]. Então foi a estratégia que o comitê tomou. Não tinha muito tempo também pra gente ficar pensando”. (Membro Docente 4)

Ressalta-se que, apesar de a construção e condução do processo de elaboração do PRII ter sido realizada pelo comitê instituído para tal fim, a idealização da metodologia para elaboração do projeto se deu pelo Pró-Reitor de Pós-Graduação, que era a quem a CAPES delegava a responsabilidade pela gestão do projeto institucional. Nesse sentido, ao comitê assessor coube endossar a forma de condução do processo, delinear as ações para se atingir ao objetivo e, por fim, elaborar a projeto final a ser submetido.

Outro argumento levantado na opção de realização de um edital interno foi o período de recesso escolar em que a universidade se encontrava, período esse em que a maior parte dos docentes também se encontram em férias.

“Isso aí na verdade [fazer um processo *bottom-up*] foi uma sugestão do XXX [Pró-Reitor de Pós-Graduação]. O XXX [Pró-Reitor de Pós-Graduação] falou assim: ‘eu acho que a gente deveria fazer uma chamada’. Isso foi lá no comecinho de dezembro [2017], a primeira reunião que nós tivemos com o comitê, quando o comitê foi recém-eleito. ‘Nós devemos fazer uma chamada’. Até porque eu acho assim, que foi um pouco estratégico, não só no ponto de vista de trazer o melhor que nós conseguiríamos da [Universidade], mas também por conta do momento que a instituição estava passando. E não era nenhum momento político nada disso, era um momento de férias mesmo, dezembro e janeiro. Como é que nós vamos fazer dezembro e janeiro? ‘Não. Vamos fazer de outra maneira. Vamos chamar os programas, chamar a responsabilidade dos programas’. Então, não somente a gente chama a responsabilidade, mas também é muito mais lógico, porque é os programas que vivem o dia a dia da realidade deles. Eles vão poder dizer: ‘olha, nós somos bons efetivamente nisso e aquilo’. E aí foi lançado essa [chamada/edital]. Foi feito na

forma de *e-mail*, a partir do *e-mail* dos coordenadores dos programas, convidando, não era uma convocação, mas convidando os programas que tivessem interesse a se organizar, a se propor, a construir projetos que tivessem uma realidade próxima daquilo que eles fizessem, de modo que a gente pudesse utilizar isso como base para a construção da proposta institucional. [...] Então foi assim que surgiu a ideia de fazer *bottom-up* e não de cima pra baixo, como foi o caso de algumas outras universidades [...]”. (ADM – S\_PROPG)

O edital interno foi elaborado a partir da realização de diversas reuniões pelo comitê de assessoramento e se baseou, principalmente, nos requisitos pré-definidos no edital da CAPES (CAPES, 2017c), tais como: (1) a escolha de parceiros estrangeiros deveria levar em consideração que ao menos 70% dos recursos fossem destinados às parcerias com instituições de países que, de acordo com a CAPES, tivessem mostrado cooperação científica e acadêmica mais efetiva com o Brasil; (2) as ações específicas e os beneficiários deveriam estar dentro das linhas de financiamento do Programa CAPES-PrInt; (3) as atribuições dos coordenadores dos projetos de pesquisa em cooperação internacional seguiam os requisitos do edital; entre outros.

"Muita reunião, muita, muita, muita. [...] Então assim, o edital ele é muito semelhante ao próprio edital da CAPES. Então daí tem um pouco de facilidade. Mas o tempo inteiro foi-se colocando isso em discussão. Então qualquer dúvida que tinha, uma palavra ou outra. Eram reuniões certo, com este grupo o tempo inteiro, que tomou bastante tempo da gente. Então assim, dessa maneira. Eu me lembro que quando foi para fazer o edital, então algumas palavras tinham que ser ajustadas, [...] pra gente não incorrer, vamos dizer assim, em nenhum tipo de problema futuro, certo. E também ao mesmo tempo de estar sintonizado com o edital maior que era o da CAPES”. (ADM – PROPESQ)

Além do espelhamento nos requisitos do edital CAPES-PrInt, outros itens foram definidos pelo próprio comitê, tendo como base a transversalidade dos temas prioritários da instituição, a partir do entendimento dos membros do comitê do que estava expresso no edital e

das informações posteriormente obtidas junto à própria CAPES. Nesse sentido, os projetos de pesquisa em cooperação internacional a serem apresentados pelos PPGs tinham como principal requisito envolver a associação em rede de ao menos 3 (três) PPGs da universidade que tivessem obtido, no mínimo, nota 4 na Avaliação Quadrienal de 2017.

“Mas daí finalmente quando foi lançado, foi tranquilo. O edital foi feito, nós demos prazos, os programas entraram com os pedidos, com os projetos, e eles tinham que escolher uma daquelas 6 [5] áreas temáticas que nós tínhamos. Daí alguns foi uma adaptação. Porque uma das coisas também, prevendo a interdisciplinaridade... Isso foi uma coisa da [Universidade] em si, não foi dos demais. Que nós colocamos desde o começo que cada projeto teria que ter pelo menos três programas envolvidos. Isso foi uma opção nossa, não diz no edital [da CAPES]. Até pra fazer de uma forma ou outra uma internacionalização melhor para todas as áreas”. (Membro Docente 3)

“Aí foi decidido fazer um edital para que todos os programas pudessem se manifestar e concorrer. E aí a gente poder fazer uma seleção. E pra isso, sempre seguindo todas as recomendações do edital [da CAPES]. Então até porque senão não teria como viabilizar isso, porque você tem que enquadrar dentro daquela estrutura na verdade”. (Membro Docente 4)

“Foi decidido que seria bom fazer um edital e que seria aquele esquema, que cada... no mínimo 3 programas se uniriam pra fazer um projeto; o programa que coordena um projeto não pode coordenar outro, mas ele pode participar de outros, tanto que nós temos professores nossos em dois outros projetos; e pra ver ideias. Aí vieram 40 e tantos... e a gente não tinha, por exemplo, uma linha de corte... vamos ver o que que é bom. Aí continuou o processo mais interessante, porque vieram essas linhas, quer dizer, as pessoas tinham que juntar seus grupos e decidir ‘onde é que nós vamos entrar?’. Então, por exemplo, arquitetura entrou em sustentabilidade [...], mas eles entraram

também na área da saúde, que a qualidade de vida das pessoas está ligado com esses aspectos da moradia, do entorno que elas vivem e tal... Então foi muito interessante porque a gente via os programas se encaixando em diferentes projetos”. (Membro Docente 2)

Após o lançamento do edital interno e considerando a interdisciplinaridade solicitada nos projetos a serem submetidos para comporem a proposta institucional da universidade, foram realizados seminários divididos entre os cinco temas prioritários, também chamados por alguns membros do comitê de “reuniões temáticas”, para as quais foram convidados os pesquisadores que representavam essas temáticas dentro de cada programa, favorecendo o encontro de pesquisadores e estimulando o intercâmbio de ideias entre eles para a construção de uma proposta coletiva. Ressalta-se, contudo, que a comunicação entre o comitê assessor e os PPGs se dava por meio dos coordenadores dos programas, os quais eram responsáveis pela disseminação das informações repassadas aos seus docentes.

“Então depois dessa consulta e de lançar o edital interno, a gente fez reuniões temáticas. E essas reuniões temáticas é o que eu julgo muito importantes. [...] E esse foi o momento que os pesquisadores da [Universidade] conheceram a pesquisa dos seus colegas. Normalmente, os pesquisadores eles são naquelas suas zonas de conforto. Aí então, vou dar um exemplo: eu sou da engenharia civil, pesquiso sobre engenharia civil; pesquiso sobre, enfim, um composto asfáltico pra colocar numa área que tem muito tráfego de caminhões, por exemplo assim; e aí o pesquisador da área da física falou assim ‘então espera aí, eu acho que eu tenho como participar desse teu projeto’; aí o pesquisador da área de design falou então ‘mas espera aí, eu também tenho como participar desse teu projeto’. Então foi um momento de troca de conhecimento. Foram reuniões temáticas, mas cada programa de pós-graduação, cada pesquisador, ele apresentou sua pesquisa de destaque, sua pesquisa com viés internacional e muitos falaram assim ‘oh, nós não temos pesquisa, mas nós estamos aqui aptos a

poder participar com vocês, a realizar parcerias’ [...]. Foram ideias bem legais. E muita crítica positiva nessa etapa que as pessoas ‘finalmente a gente conseguiu visualizar a pesquisa da universidade como um todo’”. (Secretário)

“Bom, aí então fizemos isso e para poder promover a integração a gente fez seminários. Fizemos seminários para cada um dos temas. Então, por exemplo, um seminário de um tema de sustentabilidade ambiental. Chamamos toda a comunidade, quem quisesse ir lá participar, ia lá participar. A gente promovia as discussões. Aqueles cursos que já tinham alguma ideia do que iam fazer ou mesmo que não tivessem a ideia do que iam fazer, mas dizer o que que eles fazem para ver quais seriam as interações entre cada um. Então desses seminários muitas associações foram feitas justamente para participar do nosso edital. Então foi um processo bem dinâmico. Foi muito produtivo, onde as pessoas tinham espaço até pra concordar ou discordar de como é que as coisas estavam sendo feitas e de que deveria ter outros temas, e etc. Ou seja, todo mundo teve voz, não foi algo assim que foi tudo direcionado e as pessoas não puderam participar. Teve uma abertura muito grande. Então isso foi muito bom. As pessoas gostaram muito, porque viram o que que a universidade como um todo faz, identificaram parceiros e se associaram. Montaram esses projetos e submeteram”. (ADM – PROPG)

Conforme destacado por um dos entrevistados, a proposta de realizar seminários dentro dos temas específicos, no intuito de promover a integração entre os docentes dos diversos programas da universidade, partiu de uma demanda levantada também pelos representantes dos programas de pós-graduação junto à Câmara de Pós-Graduação.

“E foi uma ajuda também solicitada aos programas, porque eles não sabiam como interagir com outro programa, já que o edital do PrInt ele exigia isso. Ele exigia que tivesse uma interação entre programas de pós-graduação. [...] Foi uma demanda dos próprios; da câmara de pós-

graduação. Foi uma demanda deles, porque eles falaram assim: ‘como é que nós vamos colaborar com outro programa de pós-graduação se a gente não conhece o que eles...’. Aí a gente fez isso e depois foi uma enxurrada de elogios que a gente recebeu”. (Secretário)

De acordo com os relatos dos entrevistados, os seminários eram conduzidos/moderados por aqueles membros do comitê que tinham mais afinidade com a temática debatida. Nesses seminários, os membros do comitê apresentavam aos participantes a ideia por trás do tema em discussão e então abriam-se as exposições para que os docentes dos programas que possuísem projetos dentro daquela temática pudessem apresentar suas pesquisas e, assim, iniciavam-se as discussões e a integração entre os docentes. Cabe destacar que os seminários não tiveram um formato pré-estabelecido pelo comitê. Dessa forma, as iniciativas e as formas de apresentação das pesquisas foram conduzidas pelos próprios docentes interessados em construir projetos em parceria para submissão ao edital interno.

“Exatamente para já colocar em contato as pessoas que nem se conheciam. Tinha pessoas ali que se conheceram no dia. [...] Então a reunião das áreas temáticas ela foi importantíssima nesse aspecto, mais de os professores se conhecerem. O que que eles fizeram no dia? Eles chegaram, nós fizemos a apresentação do que que era [...], eles começaram a apresentar do que que eles estavam pensando em fazer o projeto e nós começamos a dar opiniões em alguns casos [...]. A gente começou a mostrar ‘mas tem tal curso, tal programa também que pode entrar’. Então, essas reuniões temáticas, teve acho que só uma que não foi muito concorrida, mas a maioria teve bastante participantes. Elas foram importantíssimas para consolidar nossas áreas temáticas, os temas que nós escolhemos. Pelo menos o retorno que teve da maioria dos participantes daquele dia foi ótimo. Claro, não posso dizer que estavam todos os programas, porque a maior parte estava em férias”. (Membro Docente 3)

“E dava para ver assim a disposição que coordenadores de programas de pós-graduação que trouxeram professores de lá tinham pra apresentar. E apresentaram em *powerpoint*, outros foram lá e só falaram: ‘oh, a gente não tem nenhuma pesquisa assim; não veio apresentar uma pesquisa específica... a gente trabalha com isso, com isso...’. Aí no final dava para ver que os grupos se formavam sabe? Grupos se formavam e era super legal [...], esse efeito colateral de forma boa.” (Secretário)

Além das reuniões temáticas, que serviram como um canal direto de comunicação entre o comitê assessor e a comunidade universitária, as etapas dos trabalhos realizados pelo comitê eram comunicadas nas reuniões da Câmara de Pós-Graduação para que os PPGs pudessem se manter informados e também dirimir possíveis dúvidas do processo. Destaca-se, também, que o comitê mantinha canal de comunicação direto com os PPGs e, ainda, disponibilizava períodos para atendimento presencial aos docentes interessados em propor projetos.

“A medida em que a gente ia evoluindo, a gente apresentava para a Câmara de Pós-Graduação o que estava sendo feito. Só que isso tudo foi muito rápido e pegou um período de férias, então foram poucas reuniões, 3 ou 4”. (ADM – PROPG)

“Porque nós fizemos a reunião, chamamos, nos colocamos à disposição. Nós tínhamos dias que nós estávamos na pró-reitoria para atender”. (Membro Docente 3)

Ressalta-se que, apesar de se referirem muitas vezes aos “Programas de Pós-Graduação” de forma ampla, tal referência diz respeito aos docentes que compõem os programas. Outro aspecto que merece esclarecimento a partir deste ponto é a diferenciação entre “coordenador de Programa de Pós-Graduação” e “coordenador do projeto”. De acordo com o edital interno para o chamamento de propostas, o coordenador do projeto interno a ser desenvolvido deveria possuir vínculo empregatício permanente com a universidade, possuir o título de “doutor” e deveria comprovar capacidade técnico-científica adequada para o desenvolvimento do projeto. Sendo assim, não era requisitada que a coordenação de cada projeto ficasse sob responsabilidade de um



coordenador de PPG participante do projeto. À coordenação de cada PPG cabia a autorização do desenvolvimento da proposta. Nesse sentido, percebe-se que as ações para promover a internacionalização de um determinado programa não necessariamente partiriam ou estariam vinculadas à sua coordenação, mas se pautariam nos projetos desenvolvidos pelos docentes a ele vinculados.

“A coordenação [do PPG] só dava a autorização. O papel dela era só esse. Tem que ter muito cuidado. Inclusive na reunião que nós fizemos agora a pouco tempo atrás, os coordenadores [de PPG] estavam misturando as coisas. Estavam confundindo coordenação de programa com coordenação de projeto. E daí a pró-reitora deixou isso bem claro que não. O programa tinha que dar o aceite, agora quem vai “mandar”/gerir o projeto é o coordenador do projeto”. (Membro Docente 3)

Com o lançamento de um edital interno de chamamento de projetos e a realização dos seminários temáticos, tem-se concluída mais uma das fases de preparação da elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização. A partir do recebimento das propostas de projetos encaminhadas por docentes vinculados aos PPGs da universidade, coube então ao comitê assessor proceder à sua avaliação para incorporá-las ao PRII a ser submetido à CAPES.

#### **4.2.4 Análise das propostas internas e a construção do Projeto Institucional de Internacionalização**

As etapas anteriores evidenciam a práxis e algumas das práticas estratégicas adotadas pelo comitê de assessoramento no intuito de obter os subsídios que julgavam ser necessários para a efetiva elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização da universidade analisada. Com o final do prazo para submissão das propostas de projetos de pesquisa em cooperação internacional, coube então ao comitê proceder à análise dos projetos internos, a qual foi dividida em duas etapas. Inicialmente, procedeu-se à análise técnica das propostas, que consistiu na verificação do atendimento aos requisitos do edital interno. As propostas que estavam de acordo com as exigências passaram então para a segunda etapa, que consistiu na análise do mérito dos projetos e sua aderência à temática à qual se encontrava interligado e na classificação final das propostas.

Os membros do comitê relataram que o número de propostas recebidas foi superior à previsão inicialmente feita. Percebe-se que, apesar das críticas e dificuldades levantadas em relação ao período de recesso acadêmico, houve o engajamento da comunidade acadêmica para com o processo de internacionalização de seus PPGs, independentemente das motivações individuais de cada docente/pesquisador.

“E funcionou muito bem assim, porque os programas eles começaram a conversar e se reuniram. E a gente recebeu 39 projetos dos 30 que nós imaginávamos, ou por volta disso que nós imaginávamos que receberíamos. Então, dentro de cada um dos temas, a gente não disse tem tantos projetos aqui, tantos aqui. Era livre. E mais ou menos apareceu eu acho que um número bem similar entre os diferentes temas. Teve um que eu acho que teve 9 ou 6, mas não teve uma discrepância muito grande, porque a gente tem uma universidade que é eclética. Então tem gente de tudo quanto é lado que faz diferentes coisas. Então nesse sentido foi bem interessante”. (ADM – S\_PROPG)

“Bom, esse comitê gestor avaliou essas propostas, em relação a... tinham alguns condicionantes que deveriam ser respeitados, e em cima disso foi feita uma espécie de classificação. A ideia nossa não era excluir ninguém. A ideia era incluir o máximo possível de propostas. Mas é claro que aquelas propostas que não atendiam ao edital, elas tiveram que ser excluídas. Então, mesmo no início, a gente tinha assim uma expectativa de receber ali uns 20 projetos mais ou menos. Então se recebeu mais. E, como eu disse, na medida do possível se buscou aproveitar o máximo de todas elas, dessas propostas, ou seja, pra ser um processo inclusivo e não exclusivo. A exceção eram aqueles que não atendiam efetivamente o edital ou que não atenderam em termos de prazo e tudo mais”. (ADM – PROPESQ)

Após a análise técnica das propostas e a eliminação daquelas que estavam em discordância ao estabelecido no edital interno, os membros do comitê se subdividiram em grupos de dois docentes por área temática

para analisar os projetos submetidos a cada um dos temas prioritários que haviam sido definidos. A divisão dos membros docentes do comitê para análise das propostas se deu pela afinidade dos grupos com a área a ser analisada.

“Foram criadas duplas entre os professores ali e eles analisavam e faziam todos os textos”.  
(Secretário)

“As decisões... foi um trabalho extenso. Nós fizemos milhares de tabelas excel [...] pra julgar os projetos. Como que eles iam ser, dentro da competição aqui na [Universidade]? Então nós nos dividimos com alguns projetos para cada dois avaliadores. Então eu e um outro professor avaliamos um projeto. Então sempre em dois e se tivesse muito problema a gente discutia em grupo ali as decisões de cada avaliador”. (Membro Docente 1)

Em relação à análise do mérito das propostas, segundo os entrevistados, levou-se em consideração os mesmos quesitos que serviriam de base para a análise dos projetos institucionais pela CAPES, adequando-os às especificidades internas por se tratar da avaliação de projetos de pesquisa em cooperação internacional que seriam desenvolvidos no âmbito de programas de pós-graduação. Espelhando-se então nos critérios da CAPES, a avaliação se pautou: (1) na capacidade técnica, liderança e experiência internacional acadêmica dos membros do projeto proposto; (2) na coerência do projeto apresentado, considerando a justificativa, os objetivos, metas e as atividades propostas; (3) no caráter inovador da proposta; e (4) na relevância do projeto, levando em consideração seu impacto na internacionalização institucional.

Apesar da equivalência dos critérios de avaliação de mérito entre o edital interno e o edital CAPES-PrInt, o entendimento relativo a cada quesito analisado e as formas de avaliação de cada critério foram objeto de extensa discussão pelos membros do comitê de forma a promover a uniformização da análise entre os diferentes grupos, uma vez que a CAPES não apontara objetivamente como se daria a avaliação de cada critério:

“E aí quando encaminharam os projetos, aí a gente começou a ter uma série de reuniões para analisar

cada projeto. E foram feitas muitas análises mais com base quantitativa mesmo. A gente tinha que ter alguma coisa para medir né? Então a gente mediu a quantidade de publicação, notas dos programas, quantidade de professores envolvidos, nota das universidades estrangeiras; a avaliação desses professores estrangeiros também. A gente foi considerando tudo isso e fazendo uma análise bem criteriosa para poder chegar em critérios comuns. Mas a gente também fez, aí entra a questão das humanas né? Por exemplo assim: você vê um índice de avaliação do professor de exatas 46; na humana você não vê isso nunca, é outro estilo. Então a gente relativizou isso pra não excluir o pessoal das humanas sem considerar essa diferença; é diferente o tipo de publicação [...]. Então o comitê relativizou isso e considerou isso na avaliação. Então isso foi importante. Eu acho que o comitê foi muito ponderado, procurou criar elementos de avaliação que pudessem dar mais consistência nas decisões, porque você tinha que excluir pessoas, projetos no caso, mas ao mesmo tempo procurou ser bastante prudente para considerar essas diferenças entre as áreas”. (Membro Docente 4)

“Então nós montamos umas planilhas com os critérios, onde nós avaliariamos, e os critérios que nós avaliamos eram os critérios que dizia o primeiro edital da CAPES, que era a qualidade da instituição estrangeira, a qualidade da pós-graduação, o índice h dos colaboradores internacionais... Então uma série de critérios que foram colocados nessa tabela e ali nós atribuímos notas e ranqueamos então os programas. E claro que depois [...] nós verificamos se era coerente a nossa avaliação. Então nós acertamos a coerência entre os critérios, porque duas pessoas da humanas às vezes têm uns critérios, valores de critérios diferentes. Então nós fizemos essa harmonização pra classificação ficar mais justa e também consideramos, assim, o número de participantes em função da distribuição da verba e a nota do programa”. (Membro Docente 1)

O processo de tomada de decisões teve como base uma série de artefatos que foram produzidos para dar sentido ao trabalho estratégico do comitê, tais como a utilização de planilhas, *dashboards*, elaboração de rankings. Além disso, outras ferramentas, como pastas de trabalho compartilhadas via *Google Drive*, a criação de grupo no aplicativo *whatsapp* e a participação via *Skype* em reuniões quando não podiam estar presentes fisicamente, possibilitaram o compartilhamento de informações entre os membros do comitê de maneira mais rápida e serviram também como ferramentas de facilitação de comunicação no processo decisório:

“A gente trabalhou o verão todo. Às vezes tinha gente assim que estava de férias, estava viajando, mas a gente reunia de qualquer forma e trocava ideia. Tem até hoje o grupo de *whatsapp* para se reunir: ‘olha, você pode fazer isso?’”. (Membro Docente 2)

“Aí depois nós fizemos uma discussão de priorização, uma parte eu não estava aqui, eu acompanhei de *Skype* dos EUA [...], mas eu não deixei de acompanhar. Eu acompanhei todos os processos porque eu sabia o quanto era importante”. (Membro Docente 3)

“Eu tenho quadro analítico, *dashboards*... Eu fazia tudo para apresentar pra eles ‘oh, o que vocês... qual informação que vocês precisam?’; ‘isso, isso e isso. Essa informação não precisa’. [...] A gente utilizava um projetor, pra projetar essas tabelas. Aí eu ia mexendo rapidinho”. (Secretário)

“Pelo *google drive*. Eles tinham acesso, eles visualizavam, eles editavam, eles colocavam as notas deles aqui, eles que iam preenchendo isso aqui [...]”. (Secretário)

Após a análise e o ranqueamento das propostas apresentadas, o resultado final foi divulgado, no intuito de construir um projeto institucional que agregasse o maior número possível de projetos e PPGs. Algumas diligências foram feitas aos coordenadores de projetos para a realização de ajustes de acordo com entendimento do comitê.

“Os projetos que nós achávamos que tinham ajustes a serem feitos, mas que estavam aprovados já pra irem adiante, nós chamamos os professores coordenadores pra conversar com eles e explicar da melhor forma o que poderia ser feito”. (Membro Docente 3)

“[...] todos participaram e aí foi que a gente chegou ao final da ideia de 30 projetos aprovados; nós aumentamos para 38, se eu não me engano, não me lembro agora o número real, de modo que a gente pudesse abarcar programas que não se encaixam em nenhuma das temáticas dentro dos projetos apresentados [...]. E onde é que ele vai entrar? ‘Bom, pra ele entrar nós temos que aprovar esse projeto aqui daquele programa que é o mais próximo que tem’. Ou até o fato de dizer assim: ‘olha, se a gente aprovar só trinta, dez programas de pós-graduação notas 5 ou 6 vão ficar fora. E aí aonde é que a gente encaixa esse povo?’. Então é lógico que a gente tinha que aprovar o projeto deles, mesmo que não estivesse muito bem desenhado. Mesmo que tivessem algumas falhas né. Mas vamos aprovar o projeto, a gente pede depois que eles reformulem, mas pelo menos aqui a gente tem programa A, B e C que agora já estão contemplados na proposta PrInt”. (ADM – S\_PROPG)

Em relação à dinâmica de trabalho dentro do próprio comitê de assessoramento, as decisões, segundo os entrevistados, eram sempre tomadas conjuntamente. Apesar de relatos que evidenciam a existência de conflitos entre alguns membros em determinados momentos, segundo os entrevistados, as discussões persistiam até se chegar a um ponto de consenso entre os membros para a tomada de decisão. Ressalta-se ainda a habilidade do Pró-Reitor de Pós-Graduação, destacada por alguns entrevistados, em conduzir o processo de forma a manter o grupo unido e coeso.

“Uma vez ou outra tinha alguém que defendia o seu ponto de vista, outro defendia, mas acabava cedendo. Um dos lados acabava cedendo e não sempre tentando. E claro que houve algumas discussões saudáveis ali dentro, mas nada assim de

tão alarmante [...]. A gente tava bem unido ali de mãozinha dada caminhando pra dar certo”. (Secretário)

“Olha, eram discussões, discussões, discussões. Assim, era equacionado que a gente botava as opiniões lá. Havia conflitos, por exemplo, tinha duas pessoas que tinham seguidos conflitos, que era a XXX e eu. Mas eu dizia, eu brincava, porque nós temos muito em comum em termos de visão de universidade, do que se deve exigir dos programas, do que se deve exigir dos professores, do que deve exigir de produção acadêmica em busca de excelência. Então a XXX e eu chocávamos muito. Mas somos muito amigos, entendeu? [...] Então, a XXX e eu tínhamos esses conflitos, porque é o seguinte, a gente queria botar critérios bem firmes, às vezes rígidos. Então eu queria de um jeito, ela queria de outro, e o grupo dizia ‘não, olha, vamos fazer dessa maneira que é mais geral, que pode abranger’; ‘mas isso aqui a gente não pode fazer, tem que aumentar a exigência nesse ponto aqui’. Então os conflitos eram resolvidos na base do diálogo, da conversa [...]. Então tinham uns conflitos assim, mas era muito tranquilo. O XXX [Pró-Reitor de Pós-Graduação], ele era muito bom nisso. A gente brincava que ele trazia uns biscoitinhos lá sempre pra gente ter um açúcar e se acalmar, mas ele sabe, ele é uma pessoa muito tranquila. Ele sabe ficar observando e dizer: ‘bom, tem um ponto aqui de discordância. Vamos trabalhar esse ponto de discordância’. Eu acho que a gente nunca votou. A gente sempre ia e alguém cedia e dizia: ‘está bom. A maioria aqui está vendo, eu cedo e vamos fazer desse jeito’. Então foi um processo muito tranquilo”. (Membro Docente 2)

“Eu acho que não só a liderança, acho que isso é bom colocar também, não só a liderança, mas a serenidade também do XXX [Pró-Reitor de Pós-Graduação] [...] é que deu segurança a nós também nesse grupo. A forma como ele conduziu os trabalhos nos deixou seguros do que nós estávamos fazendo”. (Membro Docente 3)

“Então, tinha sempre dois [...] que era os que polarizavam mais as coisas. Mas são professores muito capazes no que eles fazem. Então, cedo ou tarde, o argumento chegava a tal ponto que muitas vezes fazia a fusão das ideias e aparecia uma outra solução que nenhum dos dois tinha pensado, nem o comitê. E aí ‘pumba’. O XXX [Pró-Reitor de Pós-Graduação] muitas vezes ele colocava muito o dedo dele. Eu acho assim, o XXX [Pró-Reitor de Pós-Graduação] foi fundamental. Se fosse qualquer outro pró-reitor que fosse mais esquentado ou que não tivesse aquela calma de olhar pro cenário e falar assim: ‘pessoal, vamos pensar de outra maneira aqui’, as coisas muitas vezes teriam talvez ultrapassado as 4-5 horas de reunião sem resultado nenhum”. (ADM – S\_PROPG)

Após a finalização da análise dos projetos submetidos internamente e o ranqueamento dos projetos pelo comitê, passou-se a trabalhar na redação da proposta do Projeto Institucional de Internacionalização a ser submetido à CAPES, mantendo a estruturação de duplas de docentes por eixo temático:

“A gente teve um trabalho muito árduo. A comissão na hora de juntar esses projetos todos em uma proposta institucional. Porque até então o trabalho maior tinha sido convencer os programas que eles deveriam apresentar projetos, que esses projetos deveriam ser dentro daqueles temas e que eles fossem o mais abrangente possível para mostrar que a universidade realmente ela tem comunicação entre os seus pares, que é uma coisa que muitas vezes não acontece. Bom, até aí fácil né, ou relativamente fácil. Depois o trabalho da comissão foi pegar esses 30 e não sei quantos projetos e transformar isso numa proposta institucional. Aí a coisa começou a ficar um pouco mais complicada. Por sorte que, não é à toa que as pessoas indicaram os representantes do comitê gestor por conta de serem os mais capacitados talvez né? E essas pessoas elas foram excepcionais assim em se reunir e discutir desde a questão teórica, a questão técnica dos projetos, o que que



deveria ser mudado ou o que que poderia ser alterado, de que forma que aqueles projetos todos poderiam ser enxugados para gerar, por exemplo, um resumo executivo de uma proposta [Universidade]. (ADM – S\_PROPG)

“Ela deu bastante trabalho, porque as propostas elas eram individuais no sentido assim, cada grande área fez as suas propostas, e depois tinha toda uma formatação e uma sistematização que tinha que ser feita. Então isso foi um trabalho desse comitê gestor, que deu bastante trabalho”. (ADM – PROPESQ)

“Mas na hora da gente fazer a proposta da [Universidade], o que que a gente fez? Porque o que a gente tinha pedido no edital [interno] foi um pouco diferente do que a gente acabou submetendo pra CAPES. Por quê? Porque a gente precisa homogeneizar aquilo tudo. Não dava para ser algo... No edital cada um colocava suas missões [...], você não tinha homogeneidade naquilo; era muito diferente uma coisa da outra. Então o que que a gente fez? Bom, agora todo mundo diz o que que quer fazer e o quais são as missões. Mas agora é o seguinte: vamos pegar e fazer pacotes de missões. O que que nós entendemos que um programa de pós-graduação precisa fazer para se internacionalizar? ‘Ah, ele tem que tem tantos alunos fazendo doutorado sanduíche; ele tem que ter tantas missões de professores [...] e mais algumas missões de prospecção; ele tem que ter isso, tem que ter aquilo’. E fizemos um pacote”. (ADM – PROPG)

Cabe destacar que o comitê contou com a colaboração de uma docente externa ao grupo na parte de elaboração da proposta referente à fundamentação sobre internacionalização da educação superior. A docente foi convidada a colaborar nessa etapa da construção do projeto devido à sua *expertise* na área, conforme destacado por um dos entrevistados.

“Ah! Você também pediu se tem uma outra pessoa que apareceu um certo momento lá, um tempo lá

conosco, mas só porque ela tinha um pouco de experiência na internacionalização... o XXX trouxe ela... a XXX. Mas ela ficou muito pouco e ela só deu umas sugestões lá... mas depois ela não era do comitê... foi um convite pequeno, para aquilo só. Pra conferir a parte de internacionalização... só específico. Tanto que ela não teve portaria nem nada; ela foi convidada pela experiência dela na Universidade de Caxias do Sul que ela sempre foi representante, conheço bem ela. Foi a única pessoa que não era do grupo que num certo momento esteve conosco. E que foi importante, com certeza. Ela tem toda a experiência nisso, ela ajudou a descrever algumas coisas... [...] e ela escreveu um pouco da internacionalização. As sugestões dela foram muito importantes, com certeza. Mas ela não era do comitê.

*[Pesquisadora] Ela não tomou decisões?*

Não. E também ela veio 2-3 vezes [...]. Mas foi importante a inserção dela conosco, bastante interessante. Porque era alguém de fora um pouco. Ela entrou mais assim no sentido de achar questões críticas, que eu achava que era importante ela fazer [...]. E nunca ela tentou modificar nada, ela tentou no sentido de colaborar com a gente, a ideia foi essa”. (Membro Docente 3)

Finalizado o processo de escrita do Projeto Institucional de Internacionalização, este foi submetido à CAPES e aprovado logo na primeira chamada. No entanto, o projeto retornou à universidade para readequação de alguns aspectos, tais como a solicitação de retirada dos PPGs nota 4 da proposta, uma vez que a CAPES informou apenas num segundo momento que tais programas teriam suas ações de internacionalização atendidas sob outro formato, e também para a readequação de itens financeiros a fim de se ajustar ao valor aprovado para a instituição.

“Aí depois quando veio o resultado, mandaram tirar os cursos 4...” (Membro Docente 2)

“Ela [a CAPES] disse que ia ter um novo PrInt, um PrInt 2 lá pros cursos de conceito 4 que saíram.” (Secretário)

“Num primeiro momento nós achamos que era viável colocar os cursos 4. Isso depois ficou um pouco complicado no final, porque o parecer da CAPES, o parecer da comissão externa, tanto internacional quanto nacional, pediu pra gente tirar os cursos 4. Então, claro, isso teve que ser feito um arranjo no comitê e etc. [...]” (Membro Docente 3)

“Tanto é que a CAPES, no final ali, a gente fez um projeto incluindo os notas 4, aí recebemos um comunicado da CAPES que tínhamos que tirar os cursos nota 4. Foi horrível, mas foi um comunicado da CAPES. E assim ó: ‘ajustem, façam, se vocês querem ganhar’. É coisa muito clara. A gente teve que tirar né? Aí tivemos uma reunião, chamamos os professores desses cursos de pós-graduação nota 4 e tal... não foi legal... mas eles garantiram que vai ter bolsas pra esses cursos 3 e 4; vai ter um programa diferente. Então foi o que a gente fez”. (ADM – SINTER)

A necessidade de exclusão dos PPGs nota 4 acabou por gerar alguns conflitos internos na instituição, uma vez que sua participação esteve prevista durante todo o processo interno de elaboração da proposta. No entanto, de forma a aprovar o projeto institucional submetido, coube ao comitê proceder à exclusão desses programas e à readequação financeira da proposta, baseando-se nas informações fornecidas pelos programas anteriormente, bem como em todo o levantamento já realizado.

“Daí tem esse outro que você já sabe né... esse outro grande problema que a CAPES criou pra gente [a retirada dos programas nota 4]. Que ainda é no processo de elaboração né? Esse eu não participei porque eu tava de férias.

*[Pesquisadora] Quando teve que refazer essa parte?*

A parte financeira eu tava lá. Mas a parte da reunião com os coordenadores de projetos pra avisar que os de conceito [4] tavam fora, eu não participei. E isso tem críticas até hoje, críticas fortes a respeito disso. Deixou muita gente desanimado na verdade.

*[Pesquisadora] Mas isso por causa de uma decisão da CAPES, não uma decisão da [Universidade]?*

É, por causa de uma decisão da CAPES. Mas vai explicar pra alguém que tá chateado que a decisão foi da CAPES? Tem gente que falou assim ‘pô, eu tive que parar as minhas férias, trabalhamos aqui, paramos várias coisas, vários projetos pra trabalhar nesse específico. Aplicamos, ganhamos, pra no final a CAPES dizer que a gente tá fora?’. *E-mails gigantes a gente recebe de críticas e as pessoas ‘sim, com certeza, tal’.* Mas, a CAPES ela fez isso... ela fala no edital que o conceito 4 está abarcado e depois diz que não”. (Secretário)

“Em maio [2018]. Aí a CAPES fez uma primeira análise e mandou a pré-análise pra gente fazer ajustes, tanto orçamentários [...] e que a gente deveria retirar os 4 [...] Aí a gente teve que refazer a proposta e mandar de novo. Aí era só um ajustezinho de valores, dessas missões que a gente pôs e retirar um ou outro projeto, porque era coordenado por curso 4”. (ADM – PROPG)

“Quando nós recebemos os projetos, pouco tempo depois a CAPES resolveu mudar a regra e retirou os programas 4 do processo. E aí foi uma coisa meio estranha, porque os programas já estavam um pouco preocupados em relação ao ‘que vai acontecer com esses programas 3 que não vão participar?’. A CAPES, numa reunião que a gente teve em Brasília, eles ‘não, cedo ou tarde nós vamos lançar o CAPES-PrInt pra programas 3’. Depois, aí resolveram tirar os programas 4, porque viram que talvez a coisa ficasse num volume muito maior do que estavam imaginando... os programas 4, alguns precisam de uma certa reestruturação, então retiraram... Isso deu um certo atrito aqui dentro da universidade, imagino que em outras universidades também, que foi o fato de ter propostas construídas com programas 4 e que agora ‘o que acontece com esse pessoal de programa 4?’ [...]. Tiveram que sair, mas eles continuam junto com os programas 3 a serem atendidos por aquele

recurso de bancada, de balcão”. (ADM – S\_PROPG)

Com a readequação da proposta e o atendimento aos novos apontamentos da CAPES, encerrou-se o processo de desenvolvimento do Projeto Institucional de Internacionalização desta universidade federal. Com a aprovação da proposta submetida, passou-se à fase de operacionalização do projeto, não contemplada nesta pesquisa. Toda essa dinâmica contou com momentos-chaves (Figura 2), que sintetizaram as decisões estratégicas e evidenciam as etapas do processo de elaboração do projeto.

Figura 2 – Síntese das etapas do processo de elaboração do PRII



Fonte: Elaboração da autora (2019).



## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No capítulo anterior, buscou-se reconstruir o processo de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização de uma universidade pública federal a partir da visão do *practitioners* envolvidos nesse processo. O presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa, agregando os dados provenientes do capítulo 4 e os relacionando com as categorias analíticas e os pressupostos teóricos elencados no capítulo 2. Conforme já destacado anteriormente, o presente estudo tem por objetivo analisar como se desenvolveu o processo estratégico (*strategizing*) de elaboração do PRII de uma universidade pública federal sob a ótica da Estratégia como Prática ancorada nos pressupostos da Visão Baseada em Atividade, evidenciando as práxis e as práticas estratégicas dos agentes sociais responsáveis pela condução desse processo (*practitioners*).

A análise do *strategizing* por meio da Teoria da Atividade implica na consideração do contexto histórico-cultural como elemento-chave das atividades estratégicas, já que é nele que os atores vivem, compartilham significados e executam suas ações (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015). A própria importância estratégica do edital do Programa CAPES-PrInt deve ser entendida dentro de seu contexto particular, uma vez que a organização reforça institucionalmente o papel da internacionalização como peça fundamental no seu crescimento ao descrever seu Plano Institucional de Internacionalização. Além disso, a importância financeira do edital como uma significativa fonte de fomento é dada em um contexto de redução do orçamento das universidades federais (cf. MORENO, 2018) e da extinção do projeto Ciência sem Fronteiras, programa de intercâmbio e mobilidade internacional do Governo Federal, fonte de financiamento para as ações de internacionalização principalmente na esfera da graduação.

Conforme pode se verificar no capítulo anterior, o processo de elaboração do PRII da universidade em questão pautou-se, essencialmente, em quatro processos estratégicos centrais, os quais concentraram o fluxo das ações e decisões tomadas: (1) a constituição de um comitê de assessoramento; (2) a definição dos temas prioritários; (3) a promoção do engajamento dos docentes vinculados aos PPGs; e (4) a estruturação e redação da proposta a ser submetida. A divisão do objeto, ou objetivo, principal da atividade em objetivos menores, vai de encontro ao próprio entendimento do conceito de estratégia dentro da abordagem da Visão Baseada em Atividade. A estratégia é vista como sendo fruto da atividade coletiva direcionada a um objeto ou objetivo maior, atrelado a um resultado (JARZABKOWSKI, 2005; 2010; JARZABKOWSKI;

WOLF, 2015). Da mesma forma, o objeto é fruto da realização de vários objetivos menores, de curto prazo, que são importantes para se chegar ao resultado almejado.

No contexto da presente pesquisa, para que se chegasse ao resultado desejado, várias ações/atividades menores foram realizadas, cada qual com um objetivo específico, visando à construção do PRII. Cada objetivo específico também se baseou em práticas estratégicas específicas, as quais mediaram a interação entre os *practitioners*, a sua comunidade focal e o objeto da atividade.

Na Visão Baseada em Atividade, a atividade estratégica é analisada a partir da perspectiva do ator social ou grupo de atores designados como um *practitioner* estratégico. Sob essa ótica, a Estratégia como Prática se preocupa em compreender o trabalho estratégico, ou seja, o “fazer” estratégico, analisando a forma com que esses *practitioners* realizam o trabalho (JARZABKOWSKI; WOLF, 2015).

As práticas estratégicas no âmbito da Estratégia como Prática e da abordagem da Visão Baseada em Atividade são os mecanismos de mediação pelo qual os sujeitos interagem com o mundo (JARZABKOWSKI, 2003; 2005; 2010; JARZABKOWSKI; WOLF, 2015). São mecanismos imbuídos de características sociais, psíquicas e cognitivas e operam na forma de instrumentos, procedimentos, rotinas e permitem que os atores sociais, ou *practitioners* da estratégia, promovam suas ações em vista de se alcançar o resultado ou objeto da atividade estratégica (JARZABKOWSKI, 2005, 2010; JARZABKOWSKI; WOLF, 2015).

Embora algumas práticas possam parecer comuns e rotineiras dentro do processo de elaboração do PRII, suas utilizações carregam significados dentro do contexto analisado e suas propriedades influenciaram as decisões tomadas, permitiram a interação com a comunidade envolvida naquela atividade, bem como forneceram meios para que a comunidade pudesse também contribuir com a atividade (JARZABKOWSKI, 2005). Dessa forma, o estudo dessas micropáticas e a relação existente entre elas e aqueles que as utilizaram, segundo Jarzabkowski (2005), possibilita a compreensão das dinâmicas existentes na formulação e implementação de estratégias dentro daquele sistema de atividades, ou seja, a compreensão do *strategizing* por trás da atividade.

Considerando a definição conceitual de sistema de atividades (ver Capítulo 2.3.1), tem-se na presente análise que toda a dinâmica envolvida no processo de elaboração do PRII constitui o sistema voltado àquela atividade. Ou seja, reúne os indivíduos, suas interações, ferramentas e



artefatos utilizados, regras implícitas e explícitas que influenciaram na elaboração do PRII.

No contexto de elaboração do PRII, diferentes práticas estratégicas foram adotadas. Algumas com o intuito de favorecer a interação dos *practitioners* com a sua comunidade focal, outras como uso de ferramentas estratégicas para operacionalização das ações de elaboração do projeto em si. Tais práticas estratégicas podem ser classificadas em duas categorias essenciais. Primeiramente, práticas que visavam o levantamento e compartilhamento de dados e informações, mediando essencialmente a interação do comitê com os docentes vinculados aos PPGs (comunidade), permitindo que, por meio destas, se tivesse acesso a recursos-chave para a elaboração do projeto. Ainda, essas práticas estratégicas se denotam pela bidirecionalidade, em que o fluxo de informações parte dos *practitioners* para a comunidade e vice-versa. A segunda categoria essencial de práticas estratégicas mediou a relação dos *practitioners* com o objeto da atividade, ou o resultado esperado. Tais práticas destacam-se pelo seu caráter operacional, de facilitadores das ações estratégicas, promovendo a aproximação dos atores frente ao objeto.

No entanto, deve-se atentar que as práticas de mediação continuamente diferem em termos de significância e importância para a compreensão do *strategizing* em uma organização. Enquanto algumas práticas permitem apenas uma relação periférica entre os *practitioners* e o coletivo ou os *practitioners* e o objeto da atividade, outras são definidoras do andamento e execução da atividade estratégica. Jarzabkowski (2005) entende que as práticas significativas são aquelas que possuem legitimidade, sejam elas processuais, caracterizadas pelas rotinas e procedimentos formais e/ou enraizados na cultura organizacional, ou interativas, caracterizadas pelo contato face a face entre os *practitioners* e a sua comunidade focal.

Como relatado anteriormente, a práxis para Whittington (2006) corresponde ao trabalho intraorganizacional necessário para formular a estratégia e executá-la. É o trabalho de fazer, de fato, a estratégia, abrangendo atividades rotineiras ou não, formais ou informais e em qualquer espaço da organização. No contexto desta pesquisa, a práxis estratégica analisada está voltada para a elaboração e aprovação do PRII, ou seja, limita-se ao escopo das atividades realizadas visando este objeto.

A noção de práxis estratégica defendida por Whittington (2006) abarca o conceito temporal de processo, podendo ser vista em episódios ou sequência de episódios envolvidas no trabalho de se fazer estratégia. Durante o processo de elaboração do PRII, foram identificados quatro

processos estratégicos centrais, os quais apresentaram características próprias, com atores, práticas e ferramentas de mediação específicos.

a. Processo estratégico 1: Constituição de um comitê de assessoramento para a elaboração do PRII

O primeiro passo adotado pela universidade visando à elaboração do PRII foi a constituição de um comitê de assessoramento. No contexto das universidades públicas, conforme já trazido por Dagnino e Gomes (2002), a constituição de comitês, grupos de trabalho e similares para apoiar e subsidiar decisões tanto de gestores quanto de órgãos colegiados deliberativos pode ser considerada como uma prática administrativa formal típica para essas instituições. Embora prática administrativa comum e corriqueira, a constituição de um comitê de assessoramento, quando analisada sob a ótica do macrocontexto de elaboração do PRII, reflete uma “convenção ou regra” institucionalizada que orienta a elaboração de estratégias. Conforme preconizado por Jarzabkowski (2005), a institucionalização de uma atividade, no caso a prática de constituição de comitês, confere a ela legitimidade estrutural. Ou seja, trata-se de uma prática já incorporada na estrutura ou na cultura organizacional.

Nesse sentido, a instituição de um comitê de assessoramento para elaboração do PRII pode ser vista como uma prática estratégica que media a relação entre o *practitioner* inicial da atividade, na figura do Pró-Reitor de Pós-Graduação, a quem a CAPES delegou a competência pela gestão institucional do projeto, com o objeto principal da atividade, ou seja, com a elaboração do PRII. Nesse caso a práxis recorrida foi a apresentação do Programa CAPES-PrInt à Câmara de Pós-Graduação, juntamente com uma proposta de metodologia de trabalho que envolvia a constituição de um comitê de assessoramento para elaboração do projeto.

A apresentação do CAPES-PrInt na CPG também se configura em uma ação estratégica importante nesse contexto, pois a interação com os representantes da CPG mostra a importância de seu engajamento na atividade de elaboração do PRII. Configura-se no que Jarzabkowski (2005) classifica como *strategizing* interativo e uma prática importante para a introdução de uma nova estratégia, como é o caso da participação da universidade no Programa CAPES-PrInt, combatendo eventual resistência à participação ao classificá-la como necessária e desejável para a internacionalização da instituição.

A partir da constituição de um comitê de assessoramento, que não era formado exclusivamente por gestores ou pessoas com vínculo direto

com a Administração Central da universidade, percebe-se a expansão do grupo de *practitioners* para além do alto escalão da organização, incorporando um grupo de docentes como consultores estratégicos com *expertise* internacional em sua área de atuação, indicados por um conselho maior em matéria de pós-graduação (Câmara de Pós-Graduação) e também docentes escolhidos e indicados pelo Pró-Reitor de Pós-Graduação. Devido à peculiaridade do ambiente universitário, o qual pode ser compreendido como o principal local de construção e transmissão de conhecimento nas mais diversas áreas, os docentes exercem um papel de consultoria importante nesse meio, embasando e legitimando por vezes a ação dos gestores.

#### b. Processo estratégico 2: Definição de temas prioritários

Com a formação do comitê, deu-se o crescimento dos atores estratégicos para a elaboração do PRII, incluindo agora os membros docentes, representantes das diferentes áreas do conhecimento desenvolvidas na organização, e um servidor técnico-administrativo com papel de secretário do grupo. Tais atores tornam-se, a partir deste momento, os *practitioners* da estratégia, assumindo como tarefa a condução das ações estratégicas para o atingimento do objetivo de elaborar o PRII.

Os membros do comitê passaram a se reunir de forma constante com vistas a entender o edital e compartilhar visões sobre o processo estratégico a ser seguido. Segundo os relatos, a primeira perspectiva de entendimento dos *practitioners* foi a de que a construção da proposta deveria pautar-se em um processo *bottom-up*, de forma que não seria o comitê que definiria por si só o projeto de internacionalização. Essa intenção fica visível na decisão de se fazer uma consulta aos programas de pós-graduação com respeito aos temas, solicitando opiniões, ideias e informações que fornecessem subsídios para a definição.

As atividades do comitê foram conduzidas por meio de práticas estratégicas episódicas (JARZABKOWSKI, 2005) como reuniões e *brainstormings*, instrumentos que se caracterizam pela facilitação do compartilhamento de ideias e significados, essencial nesta etapa inicial dos trabalhos e propícia para a identificação dos temas de projeto que, por edital, deveriam abarcar conhecimentos transversais. No entanto, com a necessidade de se obter mais informações sobre as ações de internacionalização de destaque na universidade e a perspectiva de se construir um projeto de forma participativa, adotaram-se ações

estratégicas voltadas também à comunidade (programas de pós-graduação).

A escolha pelo *e-mail* como artefato de comunicação não surtiu o efeito esperado, já que apenas poucos programas responderam à solicitação do comitê. Na percepção dos membros, isto se deu pelo momento do ano (período de férias) em que o processo ocorreu, o que acarretou na baixa adesão. Com isso, decidiu-se pela utilização de fontes diferentes de dados e informações sobre as atividades de internacionalização dos PPGs, como a extração de informações da Plataforma Sucupira e as publicações internacionais realizadas pelos docentes vinculados aos PPGs da universidade.

As ações estratégicas do comitê foram orientadas pelo balanceamento entre o atendimento dos requisitos do edital da CAPES de incluir temas prioritários de internacionalização, com a visão compartilhada pela equipe de abranger o maior número de áreas na proposta, sendo elas classificadas como prioritárias ou não.

### c. Processo estratégico 3: Promoção do engajamento dos docentes

Uma das exigências do Edital nº 41/2017 da CAPES era que o PRII previsse a realização de projetos de pesquisa em cooperação internacional com instituições estrangeiras dentro dos temas prioritários definidos por cada instituição proponente (CAPES, 2017c). Sendo assim, após a definição dos eixos temáticos para as ações de internacionalização, a estratégia adotada pelo comitê de assessoramento com vistas a atingir a atividade principal de elaboração do PRII se pautou na promoção do engajamento dos docentes dos PPGs com a proposta da universidade, de modo a elaborar um projeto institucional que se apresentasse consistente com as linhas de pesquisa desenvolvidas no âmbito desses programas. A pluralidade de áreas de conhecimento e pesquisas desenvolvidas, a ausência de informações sistematizadas sobre as ações de internacionalização dos PPGs pela Administração Central da universidade, a transparência do processo de elaboração e, também, o compartilhamento da responsabilidade de construção da proposta com aqueles que terão a responsabilidade futura de operacionalizá-la em caso de aprovação foram os principais pontos norteadores para a definição das práticas estratégicas adotadas nessa etapa do processo.

No contexto universitário, os docentes são atores estratégicos para o crescimento da organização, gozando de característica autonomia nas suas atividades laborais. No âmbito das ações de internacionalização, evidencia-se claramente essa autonomia, segundo a qual o docente é

promotor de vínculos institucionais com outras universidades, por meio de colaboração em pesquisas, parceria com laboratórios estrangeiros e intercâmbio de alunos (DUARTE et al., 2012). No âmbito dos programas de pós-graduação, Duarte et al. (2012) ressaltam que as redes de relacionamentos dos docentes se constituem em um dos principais meios de internacionalização dos programas.

Diferentemente de outras áreas da universidade, na pós-graduação o processo de internacionalização se caracteriza sob uma perspectiva *bottom-up*, em que os esforços dos atores envolvidos são essenciais para o sucesso da internacionalização de programas e pesquisas. Nesse âmbito, a instituição em si adquire um papel secundário de suporte, mas não como catalisadora do processo, uma vez que se há mais autonomia nos trabalhos e nas decisões. Estudos como o de Duarte et al. (2012) evidenciam a dependência das ações e iniciativas de docentes vinculados a programas de pós-graduação no processo de internacionalização dessa área da universidade. Stallivieri (2017a) destaca ainda ser comum a existência de elevados níveis de internacionalização já solidificados em determinados centros de excelência da instituição, pautados na autonomia e na rede de relacionamentos de pesquisadores, os quais são desconhecidos pela própria instituição.

Observa-se, portanto, que, para além da falta de informações sistematizadas sobre o processo formal de internacionalização da universidade, havia a necessidade de se capturar as ações informais de internacionalização coordenadas pelos docentes dos PPGs e sua rede de relacionamentos. Dessa forma, fica evidente a importância de se promover a participação desses atores na elaboração do PRII em vista de alcançar o objetivo estratégico.

Com o propósito de engajar a comunidade e proceder à elaboração de uma proposta colaborativa, duas práticas foram tomadas pelo comitê: (1) o lançamento de um edital interno e (2) a realização de seminários dentro de cada um dos temas definidos na etapa anterior. A primeira estabeleceu normas e procedimentos para a participação dos PPGs no PRII. No entanto, havia também a necessidade de promover a integração entre os diversos docentes dos diferentes PPGs da universidade, uma vez que um dos requisitos do edital interno de chamamento de projetos de pesquisa era o envolvimento de pelo menos três PPGs em cada projeto submetido.

Nesse contexto, as reuniões temáticas surgiram como uma forma de promover a integração da comunidade com o objetivo de elaborar projetos a serem submetidos ao edital interno. A iniciativa do comitê em promover os seminários foi positivamente percebida pela comunidade,

conforme relatado pelos entrevistados. Os seminários podem ser vistos como episódios de práxis (WHITTINGTON, 2006), em que o papel de *practitioner* passa a ser desempenhado pelos próprios docentes dos PPGs, e não mais pelo comitê, ao realizarem a apresentação de suas pesquisas no intuito de construir projetos de pesquisa a serem submetidos ao edital interno. Nessa visão, o objeto da atividade passa a ser a elaboração de projetos internos visando à participação dos PPGs como parte integrante do PRII da universidade.

Este evento caracteriza-se como um exemplo de *strategizing* interativo, promovendo o contato face a face entre os *practitioners* e os docentes dos PPGs. Foi através desta prática interativa que se possibilitou a persuasão e engajamento da comunidade organizacional em direção ao objetivo estratégico. Jarzabkowski (2005) destaca que o *strategizing* interativo permite o compartilhamento de significados entre os diferentes atores organizacionais e, a partir destes eventos, ações efetivas podem ser tomadas em direção ao objetivo estratégico. No caso desta pesquisa, as reuniões temáticas promoveram o engajamento dos docentes no PRII e ações efetivas, como a participação no edital interno ocorreram.

Diferentemente da abordagem utilizada na etapa anterior, a nova abordagem estratégica foi capaz de promover o engajamento da comunidade, gerando subsídios ao comitê para elaboração do PRII da instituição. Este resultado é evidenciado pelo número de projetos recebidos pelo comitê, que superou inclusive a expectativa dos seus membros.

#### d. Processo estratégico 4: Estruturação da proposta

Passa-se então à etapa final de elaboração do PRII, coordenada e executada pelos membros do comitê de assessoramento, a qual se divide em duas sub-etapas: (1) avaliação dos projetos de pesquisa submetidos pelos PPGs e (2) estruturação e submissão do Projeto Institucional de Internacionalização. As práticas estratégicas utilizadas são eminentemente racionais-administrativas e episódicas (JARZABKOWSKI, 2005) e se caracterizaram pela mediação da relação entre os *practitioners* e o objeto da atividade principal: a elaboração do PRII.

Os membros do comitê definiram critérios e padrões para a análise dos projetos internos, pautados nas regras e procedimentos definidos pela CAPES no Edital nº 41/2017. Decidiu-se então pela subdivisão do grupo em duplas para realizar a avaliação dos projetos de pesquisa encaminhados em cada um dos temas prioritários definidos

anteriormente, as quais passaram a se reunir de forma mais constante e além da estrutura do comitê para avaliar os projetos e compartilhar entendimentos.

Um dos fatores principais que orientou o processo de elaboração da proposta foi abarcar o maior número de projetos internos, de forma que o processo se constituiu buscando a inclusão do maior número de programas, permitindo-se a exclusão, na medida do possível, apenas daqueles que não estavam em concordância com o edital. Dessa forma, o edital da CAPES apresentou-se como o principal critério das decisões do comitê, subsidiando o processo decisório por meio dos seus requisitos, os quais foram incorporados ao edital de seleção interno.

Os projetos em concordância foram então avaliados de forma quantitativa pelos *practitioners*, que construíram ferramentas e critérios de medição para a classificação e ranqueamento dos projetos. Nesse intuito, foram desenvolvidas planilhas e *dashboards*, organizadas em repositório virtual e geridas de forma compartilhada entre os *practitioners*. No entanto, a subjetividade encontrada em alguns itens dos critérios de avaliação do edital do CAPES gerou interpretações distintas, o que provocou discussões entre os *practitioners* e evidenciou a necessidade de se definir critérios objetivos comuns entre todos.

Dentro do comitê, as divergências e contradições eram superadas através do diálogo até que uma decisão consensual fosse alcançada. Segundo os relatos, essas práticas discursivas interativas sofriam a mediação destacada do pró-reitor de pós-graduação, sendo este referido como um habilidoso mediador de conflitos, de forma que as decisões nunca eram impostas sobre os demais através de votações ou práticas impositivas, mas através da compreensão e do consenso. O processo de elaboração culminou com a submissão da PRII ao Programa CAPES-PrInt e a consequente aprovação.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se baseou na apuração dos fenômenos sociais protagonizados pelos atores sociais imersos num contexto espaço-temporal de formação de estratégias visando à elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização de uma universidade pública federal com vistas a sua submissão ao Programa CAPES-PrInt.

A partir da compreensão da estratégia como uma prática socialmente construída por meio da interação dos atores sociais, pôde-se analisar o fenômeno estratégico organizacional sob a visão dos atores que fazem de fato a estratégia, em um processo definido como *strategizing*. Essa concepção, apesar de minoritária no campo de estudos sobre a estratégia organizacional, contribuiu com o atingimento dos objetivos desta pesquisa pela sua ênfase nas práticas sociais que constituem o processo de fazer estratégia e por promover todo arcabouço analítico para o seu entendimento.

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou analisar o processo estratégico de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização de uma universidade pública federal, a partir das lentes conceituais da abordagem da Estratégia como Prática ancoradas nos pressupostos da Visão Baseada em Atividade. O resultado possibilitou observar como os *practitioners* da estratégia, no caso o comitê de assessoramento de elaboração do PRII, interagiram com sua comunidade focal por meio de práticas estratégicas de mediação na construção da atividade estratégica de elaboração do PRII. Foi possível observar a importância da escolha das práticas estratégicas utilizadas para intermediar a relação entre o grupo de *practitioners* e sua comunidade, principalmente com os docentes vinculados aos PPGs da universidade, de modo a promover o engajamento desta comunidade na consecução da atividade de elaboração do PRII e legitimar as ações realizadas, visando atingir o resultado de aprovação do projeto junto à CAPES.

A partir do contexto analisado, o presente estudo abre a discussão para a ampliação e do deslocamento do conceito de *practitioners* para além dos tomadores de decisão pertencentes à Administração Superior da instituição, incluindo de fato todos os atores sociais, independentes de suas posições centrais ou periféricas na organização, que contribuem ativamente com o processo estratégico. A pesquisa demonstrou que, no contexto analisado de uma universidade pública federal, os próprios docentes sem vínculo direto com a Administração Superior da universidade também desempenharam atividades estratégicas, podendo ser considerados como estrategistas no processo de internacionalização

da instituição. Nesse sentido, promove-se uma expansão e ao mesmo tempo um deslocamento do conceito de *practitioners* na Estratégia como Prática. Expansão, pois se incluíram aqui, como atores centrais responsáveis pelas decisões e operacionalizações estratégicas, os docentes. Em se tratando do contexto da internacionalização no âmbito da pós-graduação, conforme já destacado por outros autores (ver Capítulo 2.5), a atuação dos docentes se torna de fundamental importância, inclusive, para o delineamento de estratégias pelo alto escalão da universidade e pelos próprios PPGs. Em outro ponto, o deslocamento da função de *practitioners* ocorre pela mudança de nível hierárquico dos tomadores de decisão, uma vez que os docentes, quando não investidos de funções vinculadas à Administração Superior da universidade, não pertencem ao nível hierárquico responsável pela formulação das estratégias das IES. Em geral, estão na base operacional das mesmas, que possuem níveis superiores responsáveis pelas estratégias nessas instituições.

A Teoria da Atividade, como lente teórica da pesquisa, contribuiu com a noção de que uma atividade é sempre situada em um contexto histórico e cultural, orientada em direção a um resultado, mediada por ideias, símbolos e ferramentas, e permeada por interações com o coletivo social, e isso inclui a atividade estratégica. No caso da elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização, percebe-se a influência destacada do coletivo no processo estratégico, já que ele que detinha o conhecimento das ações de internacionalização que forneciam a matéria prima para o resultado.

A importância do coletivo, formado pelos membros docentes dos programas de pós-graduação, no processo estratégico evidencia a necessidade das práticas estratégicas no processo de mediação e o quanto elas impactam no resultado. Os artefatos iniciais de engajamento do coletivo não surtiram o efeito esperado, sendo necessário investir na elaboração do edital interno e nas reuniões temáticas para assim evoluir no processo estratégico.

No contexto histórico-cultural da pesquisa, tem-se o momento histórico de redução orçamentária na universidade pública, com mudança nos projetos de fomento, que contribuía para que o resultado do processo estratégico possuísse importância-chave para toda a comunidade organizacional. Ainda, esse contexto traz consigo toda uma cultura organizacional proveniente da gestão em universidades públicas federais, com práticas de formação de comitês, órgãos colegiados deliberativos e ancoradas em normas e ritos sociais. Esse contexto ajuda a entender as decisões dos *practitioners* frente aos desafios do processo estratégico, a

opção pela criação do comitê e a escolha por fomentar um processo *bottom-up* de elaboração da proposta.

A característica complexa das universidades, em especial as universidades públicas, onde há a presença de muitos atores sociais, com relativa independência para conduzir suas ações na organização, reforça a importância de uma abordagem analítica que compreenda os diferentes níveis de formação da estratégia. A adoção da Estratégia como Prática como modelo analítico da pesquisa auxiliou na observação das múltiplas práticas mediadas entre esses atores, sejam eles definidos como *practitioners* ou como membros do coletivo e como isso interferiu na formação da estratégia.

Apesar das suas contribuições na compreensão do fenômeno estratégico, no contexto da produção acadêmica a Estratégia como Prática ainda é uma abordagem marginal, embora nos últimos anos venha se percebendo um aumento nas publicações que a adotaram (ANDRADE *et al.*, 2016). Nesse sentido, esta pesquisa contribui com a popularização desta perspectiva, assim como auxilia na promoção de modelos diferentes para a análise da estratégia organizacional.

Como contribuição prática, o presente estudo lança luz à reflexão sobre as práticas adotadas pelos gestores na condução de estratégias no ambiente universitário de modo a engajar a comunidade universitária na consecução das atividades pretendidas. Cabe aos gestores, ou outro *practitioner* designado em um contexto específico, analisar este contexto e avaliar as melhores práticas de mediação com a comunidade universitária para se atingir os resultados almejados. Em outras palavras, desenvolveu-se aqui uma descrição e análise detalhada de atividades laborais cotidianas adotadas pelos *practitioners* no contexto de elaboração do Projeto Institucional de Internacionalização desta universidade pública federal.

Observa-se também que, assim como todo estudo, é dado foco em parte da realidade que compreende o escopo da pesquisa, sendo esta ainda limitada por um procedimento metodológico particular. A apropriação dos fenômenos sociais por meio das entrevistas é limitada pela própria técnica de coleta de dados que, posteriormente ao evento ocorrido, é relatada sobre o viés do entrevistado e conduzida sob a interferência da habilidade do entrevistador em extrair informações. Pode-se conjecturar que observações dos eventos no tempo presente contribuiriam para a formação de diferentes *insights* acerca do processo de elaboração do PRII, assim como na evidência de práticas estratégicas particulares que possivelmente não foram relatadas nas entrevistas.

Como recomendações para estudos futuros, sugere-se, inicialmente, efetuar um estudo sobre a implementação do PRII nas IES e/ou IPs contemplados no Programa CAPES-PrInt, abordando as estratégias utilizadas pelos docentes coordenadores dos projetos de pesquisa em cooperação internacional para cumprimento das metas estabelecidas. Além disso, sugere-se também analisar o processo de elaboração do PRII em outras IES, públicas ou particulares, de modo a comparar o processo estratégico e as práticas adotadas pelos atores sociais envolvidos na formação e implementação das estratégias de outras organizações. Sugere-se, ainda, a utilização dos pressupostos da *S-as-P* e da lente teórica da Visão Baseada em Atividade para analisar o *strategizing* nas diferentes áreas de atuação das universidades: ensino de graduação, ensino de pós-graduação, pesquisa e extensão. Tal análise permite caracterizar os diferentes *practitioners* da estratégia e suas práticas dentro dos diferentes pilares que constituem o eixo fundamental das universidades brasileiras.

Por fim, apesar das limitações apresentadas, o principal objetivo deste estudo foi alcançado, demonstrando a importância da análise da estratégia organizacional para além de seus pressupostos positivistas tradicionais, destacando a importância de uma perspectiva sociológica para compreensão do *strategizing* nas organizações.

## REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G.. Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. **Tertiary Education and Management**, v. 10, n. 1, p.3-25, mar. 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13583883.2004.9967114>. Acesso em: 6 mai. 2018.

ALTBACH, Philip G. Globalization and The University: Realities in an unequal world. In: FOREST, James J. F.; ALTBACH, Philip G. (Ed.). **International Handbook of Higher Education: Part One: Global Themes and Contemporary Challenges**. Dordrecht: Springer, 2006. p. 121-140.

ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura E.. **Trends in Global Higher Education: tracking an academic revolution**. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2018.

ALTBACH, Philip G.; TEICHLER, Ulrich. Internationalization and Exchanges in a Globalized University. **Journal of Studies in International Education**, v. 5, n. 1, p.5-25, mar. 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/102831530151002>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ALTBACH, Philip G.; DE WIT, Hans. Internationalization and Global Tension: lessons from history. **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 1, p.4-10, 12 jan. 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315314564734>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ANDRADE, Luís Fernando Silva *et al.* Desvelando o Campo da Estratégia como Prática e suas Relações. **Revista Ibero-americana de Estratégia**, v. 15, n. 01, p. 06-26, 1 mar. 2016.

ANDREWS, Kenneth. R. **The concept of corporate strategy**. New York: Dow Jones-Irwin, 1971.

ANSOFF, Igor. **Corporate strategy: an analytic approach to business policy for growth and expansion**. New York: McGraw-Hill Companies, 1965.

BLACKLER, Frank; CRUMP, Norman; MCDONALD, Seonaidh. Managing Experts and Competing through Innovation: An Activity Theoretical Analysis. **Organization**, v. 6, n. 1, p.5-31, fev. 1999.

BLACKLER, Frank; CRUMP, Norman; MCDONALD, Seonaidh. Organizing Processes in Complex Activity Networks. **Organization**, v. 7, n. 2, p.277-300, mai. 2000.

BLACKLER, Frank; REGAN, Suzanne. Intentionality, Agency, Change: Practice Theory and Management. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p.161-176, abr. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **The logic of practice**. Oxford: Polity Press, 1990.

BOWMAN, Edward H.; SINGH, Habir; THOMAS, Howard. The domain of strategic management: history and evolution. In: PETTIGREW, Andrew; THOMAS, Howard; WHITTINGTON, Richard (Ed.). **Handbook of Strategy and Management**. Londres: Sage Publications Ltd, 2002. p. 31-51.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Senado Federal, Brasília, DF, 5 de out, 1988

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez, 1996.

BRASIL. Capes. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020**. Brasília: Capes, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 08 jun. 2017.

BRUNING, Camila; GODRI, Luciana; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Triangulação em Estudos de Caso: incidência, apropriações e mal-entendidos em pesquisas da área de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 2, p.277-307, 1 mai. 2018.

Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/889>. Acesso em: 5 mar. 2019.

CANHADA, Diego Iturriet Dias; RESE, Natália. Contribuições da “estratégia como prática” ao pensamento em estratégia. **Revista Brasileira de Estratégia**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 273- 289, 2009.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES**. Brasília: CAPES, 2017a. Relatório técnico. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CAPES. Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017. Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil e dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 nov. de 2017b.

CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt. Edital nº 41/2017**. Brasília: CAPES, 2017c. Relatório técnico. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PrInt-2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CAPES. **Resultado final da análise de mérito – Edital 41/2017 – CAPES/PrInt**. Brasília, DF: CAPES, 01 out. 2018. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01102018\\_EDITAL\\_41\\_2017\\_PrInt\\_resultado\\_final.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01102018_EDITAL_41_2017_PrInt_resultado_final.pdf). Acesso em: 2 mar. 2019.

CARDIM, Paulo A. Gomes. Os Caminhos Percorridos na Gestão Educacional e as suas Tendências. In: COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes (orgs). **Nos Bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHANDLER, Alfred D.. **Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise**. Cambridge: MIT Press, 1962.

- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p.5-15, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CUNNINGHAM, James; HARNEY, Brian. **Strategy and Strategists**. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- DAGNINO, Renato; GOMES, Erasmo. O processo decisório na universidade pública brasileira: uma visão de análise de política. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 7, n. 4, p. 43-71, nov. 2002.
- DA SILVA JUNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello. A política de internacionalização da educação superior no plano nacional de pós-graduação (2011-2020). **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 1, p. 138-151, 2016.
- DAVYDOV, Vassily V.. The content and unsolved problems of activity theory. In: ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo; PUNAMÄKI, Raija-leena. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Cap. 2. p. 39-52.
- DE CERTEAU, Michel. **The practice of everyday life**. Berkeley: University of California Press, 1984.
- DENZIN, Norman K. **Interpretive interactionism**. Newbury Park: Sage, 1989.
- DE WIT, Hans. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis**. Westport: Greenwood Press, 2002.
- DE WIT, Hans. El proceso de Bolonia, la estrategia de Lisboa y el Espacio Europeo de Educación Superior e Investigación. In: **La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades**. Mundiprensa: Barcelona, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2099/7292>. Acesso em: 16 jun. 2018.



DE WIT, Hans. Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what. In: DE WIT, Hans (Ed.). **An Introduction to Higher Education Internationalisation**. Milão: Vita e Pensiero, 2013. p. 13-46.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona. The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. **International Higher Education**, n. 83, p.2-3, dez. 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9073>. Acesso em: 8 mai. 2018.

DUARTE, Roberto Gonzalez *et al.* O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.343-370, mar. 2012.

E-MEC. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 3 abr. 2019.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to development research. Helsinki: University of Helsinki, 1987.

ENGESTRÖM, Yrjö. Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Eds.). **Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p.133-156, fev. 2001.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scholae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

ENGESTRÖM, Yrjö; KEROSUO, Hannele; KAJAMAA, Anu. Beyond Discontinuity: Expansive Organizational Learning Remembered. **Management Learning**, v. 38, n. 3, p.319-336, jul. 2007.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOOT, Kirsten A. Pursuing an evolving object: a case study in object formation and identification. **Mind, Culture, And Activity**, v. 9, n. 2, p.132-149, mai. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, Anthony. **The constitution of society**. Berkeley: University of California Press, 1984.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLSORKHI, Damon *et al* (Ed.). **Cambridge handbook of strategy as practice**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

GRANT, Robert M.. Toward a knowledge-based theory of the firm. **Strategic Management Journal**, v. 17, Winter Special Issue, p.109-122, 1996.

GUERRAS-MARTÍN, Luis Ángel; MADHOK, Anoop; MONTORO-SÁNCHEZ, Ángeles. The evolution of strategic management research: Recent trends and current directions. **Business Research Quarterly**, v. 17, n. 2, p.69-76, abr. 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2340943614000188?via%3Dihub>. Acesso em: 27 jun. 2018.

GUION, Lisa. A; DIEHL, David. C; MCDONALD, Debra. **Conducting an in-depth interview**. Florida Cooperative Extension Service: University of Florida, 2011.

HOLT, Robin. Using activity theory to understand entrepreneurial opportunity. **Mind, Culture, And Activity**, v. 15, n. 1, p.52-70, jan. 2008.

HOSKISSON, Robert E. *et al.* Theory and research in strategic management: swings of a pendulum. **Journal of Management**, v. 25, n. 3, p.417-456, jun. 1999. Disponível em: <http://jom.sagepub.com/content/25/3/417>. Acesso em: 10 jun. 2018.

HUDZIK, John K.. **Comprehensive internationalization**: from concept to action. Washington: NAFSA Association of International Educators, 2011.

IGIRA, Faraja Teddy; GREGORY, Judith. Cultural Historical Activity Theory. In: DWIVEDI, Yogesh K. *et al.* **Handbook of Research on Contemporary Theoretical Models in Information Systems**. Hershey: Igi Global, 2009. Cap. 25. p. 434-454.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice Geral de Cursos (IGC)**, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->. Acesso em: 20 mar. 2019.

JANESICK, Valerie J. The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. Cap. 2. p. 35-55.

JARRATT, Denise; STILES, David. How are Methodologies and Tools Framing Managers' Strategizing Practice in Competitive Strategy Development? **British Journal of Management**, v. 21, n. 1, p.28-43, mar. 2010.

JARZABKOWSKI, Paula. Strategic Practices: An Activity Theory Perspective on Continuity and Change. **Journal of Management Studies**, v. 40, n. 1, p.23-55, jan. 2003.

JARZABKOWSKI, Paula. An activity-theory approach to Strategy as Practice. In: GOLSORKHI, Damon *et al* (Ed.). **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2010. Cap. 8. p. 127-140.

JARZABKOWSKI, Paula. Strategy as practice: recursiveness, adaptation, and practices-in-use. **Organization studies**, v. 25, n. 4, p. 529-560, 2004.

JARZABKOWSKI, Paula **Strategy as practice: an activity based approach**. Sage Publications, 2005.

JARZABKOWSKI, Paula; BALOGUN, Julia; SEIDL, David. Strategizing: The challenges of a practice perspective. **Human relations**, v. 60, n. 1, p. 5-27, 2007.

JARZABKOWSKI, Paula; BALOGUN, Julia. The Practice and Process of Delivering Integration through Strategic Planning. **Journal of Management Studies**, v. 46, n. 8, p.1255-1288, dez. 2009.

JARZABKOWSKI, Paula; FENTON, Evelyn. Strategizing and Organizing in Pluralistic Contexts. **Long Range Planning**, v. 39, n. 6, p.631-648, dez. 2006.

JARZABKOWSKI, Paula; WILSON, David C.. Top Teams and Strategy in a UK University. **Journal of Management Studies**, v. 39, n. 3, p.355-381, mai. 2002.

JARZABKOWSKI, Paula; WHITTINGTON, Richard. Hard to disagree, mostly. **Strategic Organization**, v. 6, n. 1, p.101-106, fev. 2008.

JARZABKOWSKI, Paula; WOLF, Carola. An activity theory approach to strategy as practice. In: GOLSORKHI, Damon *et al* (Ed.). **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Cap. 9. p. 165-180.

JARZABKOWSKI, Paula; SPEE, Andreas. Strategy-as-practice: A review and future directions for the field. **International Journal of Management Reviews**, v. 11, n. 1, p.69-95, 2009.

JENSEN, Michael C.; MECKLING, William H.. Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. **Journal of Financial Economics**, v. 3, n. 4, p.305-360, out. 1976. Disponível em: [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0304405X7690026X?](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0304405X7690026X?via%3Dihub) via%3Dihub. Acesso em: 26 jun. 2018.

JOHNSON, Gerry *et al.* **Strategy as Practice: Research Directions and Resources.** Nova Iorque: Cambridge University Press, 2007.

JOHNSON, Gerry; MELIN, Leif; WHITTINGTON, Richard. Micro Strategy and Strategizing: Towards an Activity-Based View. **Journal of Management Studies**, v. 40, n. 1, p.3-22, jan. 2003. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-6486.t01-2-00002>. Acesso em: 17 jun. 2017.

KERR, Clark. **Higher Education Cannot Escape History: issues for the twenty-first century.** Albany: State University New York Press, 1994.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization.** Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, Jane. Internationalization of Higher Education: a conceptual framework. In: KNIGHT, Jane; WIT, Hans de (Ed.). **Internationalization of Higher Education in the Asia Pacific Countries.** Amsterdam: European Association Of International Education, 1997. Cap. 1. p. 5-19.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p.5-31, mar. 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 4 mai. 2018.

KNIGHT, Jane. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. In: DE WIT, Hans *et al* (Ed.). **Higher Education in Latin America: The International Dimension.** Washington: The World Bank, 2005. p. 1 -38.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization.** Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, Jane. Is internationalisation having an identity crisis? **Boletim da IMHE-Info**, Paris, ago., 2011.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In: WIT, Hans de (Ed.). **Strategies for internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America**. Amsterdam: European Association for International Education, 1995. p. 5-32.

KVALE, Steinar. **InterViews: an introduction to qualitative research interviewing**. Michigan: Sage Publications, 1996.

KVALE, Steinar; BRINKMANN, Svend. **InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

LANZARA, Giovan Francesco. Reshaping Practice Across Media: Material Mediation, Medium Specificity and Practical Knowledge in Judicial Work. **Organization Studies**, v. 30, n. 12, p.1369-1390, dez. 2009.

LAUS, Sonia Pereira. **A Internacionalização da Educação Superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

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

LEITÃO, Sergio Proença. A decisão na academia I. **Rev. Adm. Púb.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p.69-86, jan/mar. 1993.

LEONTIEV, Alexei. **Activity, Consciousness and Personality**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Bettioli. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACK, Natasha *et al.* **Qualitative Research Methods: a data collector's field guide**. North Carolina: Family Health International, 2005.

MARIETTO, Marcio Luiz. **A formação das estratégias organizacionais no conselho consultivo de uma holding: A dualidade da estrutura na visão da estratégia como prática**. 2014. 131 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

MARIETTO, Marcio Luiz; RIBEIRO, Ivano; SERRA, Fernando Antonio Ribeiro. Strategy as practice in the structurationist perspective: what it is and why it is? - toward an ontology of practice of strategy in organizations. **Ágora: Revista de Divulgação Científica**, v. 21, n. 1, p.135-143, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/1242/639>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MARIETTO, Marcio Luiz.; SANCHES, Cida.; MEIRELES, Manuel. Strategy as practice: a discussion of the epistemological appropriation of historical-cultural activity theory by the activity-based view. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 11, n. 4, p. 93-107, 2012.

MARIETTO, Marcio Luiz. SERRA, Fernando. A. R. The role of institutional elements in strategic activities of small business practitioners. **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, [2019?]. No prelo.

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

MAZZA, Alexandre. **Manual de Direito Administrativo**. 8. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2017.

MEYER JUNIOR, Victor. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Univ. Debate**, v. 2, n. 1, p.12-26, jan/dez. 2014.

- MIETTINEN, Reijo; VIRKKUNEN, Jaakko. Epistemic Objects, Artefacts and Organizational Change. **Organization**, v. 12, n. 3, p.437-456, maio 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira *et al* (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.
- MINTZBERG, Henry; WATERS, James A. Of strategies, deliberate and emergent. **Strategic Management Journal**, v. 6, n. 3, p. 257-272, 1985.
- MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 392p. ISBN 9788577807215.
- MORENO, Ana Carolina. **Repasses do MEC para universidades federais chegam ao menor patamar em sete anos**. 29 jun. 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/repasses-mec-para-universidades-federais-chegam-ao-menor-patamar-em-sete-anos/>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em revista**, n. 28, p. 107-124, 2006a.
- MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In: AUDY, Jorge Luiz Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006b. p. 189-210.
- NICOLINI, Davide. Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. **Organization Studies**, v. 30, n. 12, p.1391-1418, dez. 2009.
- ORLIKOWSKI, Wanda J. Practice in research: phenomenon, perspective and philosophy. In: GOLSORKHI, Damon *et al* (Ed.). **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. Cap. 1. p. 33-43.
- PETTIGREW, Andrew; THOMAS, Howard; WHITTINGTON, Richard. Strategic Management: the strengths and limitations of a field.



In: PETTIGREW, Andrew; THOMAS, Howard; WHITTINGTON, Richard (Ed.). **Handbook of Strategy and Management**. Londres: Sage Publications Ltd, 2002. p. 3-30.

PORTER, Michael E.. Como as forças competitivas moldam a estratégia. In: MONTGOMERY, Cynthia A.; PORTER, Michael E.. **Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1998. Cap. 2. p. 11-27.

PORTER, Michael E.. **Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors**. Nova Iorque: The Free Press, 1980.

PORTER, Michael E.. **The competitive advantage: creating and sustaining superior performance**. Nova Iorque: The Free Press, 1985.

PRENKERT, Frans. A theory of organizing informed by activity theory. **Journal of Organizational Change Management**, v. 19, n. 4, p.471-490, jul. 2006.

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100303&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100303&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 19 mar. 2018.

RECKWITZ, A. Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**, v. 5, n. 2, p. 243-263, 2002.

RONDA-PUPO, Guillermo Armando; GUERRAS-MARTÍN, Luis Ángel. Dynamics of the evolution of the strategy concept 1962-2008: a co-word analysis. **Strategic Management Journal**, v. 33, n. 2, p.162-188, 16 ago. 2012. Disponível em:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/smj.948>. Acesso em: 27 jun. 2018.

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

SAUNDERS, Mark; LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian. **Research methods for business students**. 5. ed. Inglaterra: FT Prentice Hall, 2009.

SCHATZKI, Theodore R.. **The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change**. Penn State University Press: University Park, 2002.

SCOTT, Peter. Globalisation and Higher Education: challenges for the 21st century. **Journal of Studies in International Education**, v. 4, n. 1, p.3-10, mar. 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/102831530000400102>. Acesso em: 3 mai. 2018.

SIMON, Herbert A.. The job of a college president. **Educational Record**, v. 48, n. 1, p.68-78, 1967.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.123-140, dez. 2009.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e Intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017a.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do COGEIME**, v. 26, n. 50, p.15-36, jan./jun.2017b. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/729>. Acesso em: 7 jun. 2018.

TEECE, David J.; PISANO, Gary; SHUEN, Amy. Dynamic Capabilities and Strategic Management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, p.509-533, ago. 1997.

TEICHLER, Ulrich. Mutual recognition and credit transfer in Europe: experiences and problems. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 4, p.312-341, dez. 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303257118>. Acesso em: 9 abr. 2018.

TEICHLER, Ulrich. The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. **Higher Education**, v. 48, n. 1, p.5-26, jul. 2004. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023%2FB%3AHIGH.0000033771.69078.41>. Acesso em: 14 ago. 2018.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Governo e gestão da educação superior. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco-iesalc, 2002. p. 130-157.

UFSC. **Programa que substitui Ciência sem Fronteiras deve promover internacionalização das universidades**. Florianópolis, 13 abr. 2017. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2017/04/programa-que-substitui-ciencia-sem-fronteiras-devera-promover-internacionalizacao-das-universidades/>. Acesso em: 5 mar. 2019.

VAARA, Eero; WHITTINGTON, Richard. Strategy-as-Practice: Taking Social Practices Seriously. **Academy of Management Annals**, v. 6, n. 1, p.285-336, jun. 2012. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/10.5465/19416520.2012.672039>. Acesso em: 13 fev. 2019.

VAN DER WENDE, Marijk; BEERKENS, Eric; TEICHLER, Ulrich. Internationalisation as a cause for innovation in higher education: a comparison between European cooperation and the Dutch cross-border cooperation programme. In: JONGBLOED, Ben; MAASSEN, Peter; NEAVE, Guy. **From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institution**. Dordrecht: Springer, 1999. Cap. 4. p. 65-93.

VOLBERDA, Henk W. Crise em estratégia: fragmentação, integração ou síntese. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 4, p.32-43, out/nov. 2004. Disponível em: [https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75902004000400005.pdf](https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902004000400005.pdf). Acesso em: 10 jun. 2018.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WEICK, Karl. E. **Sensemaking in organizations**. Londres: Sage, 1995.

WHITTINGTON, Richard. Strategy as practice. **Long Range Planning**, v.29, n.5, p.731-735, 1996.

WHITTINGTON, Richard. **What is strategy, and does it matter?** Londres: Routledge, 1993.

WHITTINGTON, Richard. Strategy Practice and Strategy Process: Family Differences and the Sociological Eye. **Organization Studies**, v. 28, n. 10, p.1575-1586, out. 2007.

WHITTINGTON, Richard. Giddens, structuration theory and strategy as practice. In: GOLSORKHI, Damon *et al* (Ed.). **Cambridge Handbook of Strategy as Practice**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2010. Cap. 7. p. 109-126.

WHITTINGTON, Richard. **O que é estratégia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

WHITTINGTON, Richard. Completing the practice turn in strategy research. **Organization studies**, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

WILLIAMSON, Oliver E.. **Markets and Hierarchies: analysis and antitrust implications**. Londres: Collier-Macmillan, 1975.

WILLIAMSON, Oliver E.. **The Economic Institutions of Capitalism: Firms, Markets, Relational Contracting**. Nova Iorque: Free Press, 1985.

WOLDEGIYORGIS, Ayenachew A.; PROCTOR, Douglas; DE WIT, Hans. Internationalization of Research: Key Considerations and Concerns. **Journal of Studies in International Education**, v. 22, n. 2, p.161-176, 9 mar. 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315318762804>. Acesso em: 5 jun. 2018.

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA

PPGA  
Mestrado e Doutorado em Administração  
CSB UFSC

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

O(a) Senhor(a) está sendo convidado a participar da pesquisa que integra a dissertação da mestranda Thayse Kiatkoski Neves, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGA/UFSC), sob orientação da Profa. Dra. Cibele Barsalini Martins e co-orientação do Prof. Dr. Márcio Luiz Marietto, sobre práticas estratégicas relacionadas ao processo de internacionalização da educação superior.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo estratégico de elaboração do projeto institucional de internacionalização da Universidade XXX, a partir do papel desempenhado pelos atores envolvidos no processo e as práticas por estes realizadas.

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

Os resultados do estudo serão passíveis de publicação em veículos de divulgação científica, sendo preservados os nomes dos participantes, que serão identificados apenas pelos seus cargos e responsabilidades no processo de desenvolvimento do projeto institucional de internacionalização.

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

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

DADOS DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PELO PROJETO DE PESQUISA:

Nome: Thayse Kiatkoski Neves

Telefone: xxx

E-mail: thayse.neves@ufsc.br / thaysekn@gmail.com

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO:

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade nº \_\_\_\_\_, declaro que, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, concordei em participar do projeto de dissertação da mestranda Thayse Kiatkoski Neves, após estar devidamente informado(a) sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos de minha participação. Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que serão assinadas também pela pesquisadora responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim (participante) e a outra à pesquisadora.

As informações fornecidas à pesquisadora serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa.

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

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante      Assinatura da pesquisadora