

Victor Fraile Sordi

**TEORIA SUBSTANTIVA DOS FATORES INFLUENTES NA
GESTÃO DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
BRASILEIRO**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientador: Prof. Dra. Marina Keiko Nakayama

Coorientador: Prof. Dr. Ricardo Azambuja Silveira

Florianópolis
2018

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

Sordi, Victor Fraile
Teoria Substantiva dos Fatores Influentes na
Gestão de um Programa de Pós-Graduação Brasileiro /
Victor Fraile Sordi ; orientadora, Marina Keiko
Nakayama, coorientador, Ricardo Azambuja Silveira,
2018.
213 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós
Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2.
Gestão da Pós-Graduação. 3. Teoria Substantiva. 4.
Teoria Fundamentada em Dados. I. Nakayama, Marina
Keiko. II. Silveira, Ricardo Azambuja . III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.
IV. Título.

Victor Fraile Sordi

**TEORIA SUBSTANTIVA DOS FATORES INFLUENTES NA GESTÃO
DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRO**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento” e aprovada em sua forma final pelo Programa Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 8 de junho de 2018.

Prof. Gertrudes Aparecida Dandolini, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.ª Marina Keiko Nakayama, Dr.ª
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.ª Flávio Ramos, Dr.
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Cristiano J. Castro de A. Cunha, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Este trabalho é dedicado a todos os brasileiros que lutam diariamente para vencer num país que muitas vezes não oferece as melhores condições e oportunidades.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de alegria e satisfação dirijo meus agradecimentos a todos os envolvidos direta e indiretamente na conclusão deste estudo, mesmo os que porventura, eu não venha a citar nominalmente neste espaço.

Agradeço minha família pela força e compreensão. Agradeço a minha namorada Daniela pelo apoio incondicional durante todo este processo. Agradeço minha orientadora Marina por todo o conhecimento compartilhado e por me guiar nessa jornada, com o apoio de meu coorientador Ricardo. Estendo meus agradecimentos aos membros da banca, Prof. Cristiano, Prof. Fialho, Prof. Pedro e Prof. Flávio, pelos inestimáveis conhecimentos e conselhos que qualificaram enormemente o trabalho.

Agradeço a CAPES pelo apoio a pesquisa. Agradeço todos os professores do PPGE/C pelos momentos inesquecíveis e pelo aprendizado durante todos esses anos de trabalho. Agradeço aos meus colegas de doutorado por tudo o que alcançamos juntos e pelos momentos compartilhados.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma me ajudaram nesta trajetória e estarão para sempre ligados a esta conquista. Muito obrigado!

"Há uma passagem a qual memorizei que parece oportuna para esta situação: Ezequiel 25:17: O caminho do homem justo é cercado por todos os lados, pela tirania dos homens maus e iniquidade dos egoístas. Abençoado àquele que em nome da caridade e da boa vontade conduz os fracos através do vale das trevas, leva consigo seus irmãos e acha a última ovelha desgarrada. E eu atingirei com raiva furiosa e vingança grandiosa àqueles que tentarem envenenar e destruir meus irmãos. E você saberá que meu nome é Senhor quando minha lei se abater sobre vós."

(Jules Winnfield, 1994)

RESUMO

A pós-graduação brasileira tem papel fundamental na estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação. É a principal responsável, dentro do modelo adotado no Brasil, por produzir novos conhecimentos, gerando inovações tecnológicas e buscando desenvolvimento econômico, através de suas interações com governo e setor produtivo. Entretanto, mesmo com o aumento de investimentos nas últimas décadas, o país apresenta resultados insatisfatórios tanto na produção científica e tecnológica, como em relação à inovação. Como um dos agentes fundamentais nesse contexto, a pós-graduação faz parte dos problemas desse sistema, assim como também faz parte das soluções. Esta tese buscou avançar na compreensão do fenômeno da gestão dos programas de pós-graduação, investigando quais são os fatores envolvidos nesse processo e como eles atuam. Utilizando os procedimentos metodológicos da teoria fundamentada em dados em entrevistas com docentes e gestores de um programa de pós-graduação brasileiro, foi possível inferir que os programas de pós-graduação necessitam desenvolver algumas capacidades essenciais para responder às condições estruturantes relacionadas ao contexto onde estão inseridos. Os resultados sugerem que os principais fatores que influenciam o processo estão relacionados ao comprometimento e à integração dos envolvidos, à capacidade de aprender a gerir um programa de pós-graduação, à interdisciplinaridade, aos mecanismos de cobrança, à liderança, à zona de conforto, às mudanças nas regras do jogo e à avaliação da CAPES. É desejável que a gestão desses programas desenvolva as capacidades de criar incentivos e recompensas, compor e manter um quadro docente, exercer um papel político, gerenciar conflitos e reagir às mudanças, executando-as com competência para alcançar os resultados pretendidos. A teoria substantiva resultante do processo de pesquisa sugere que o sistema nacional de pós-graduação pode não estar funcionando satisfatoriamente, por não oferecer condições necessárias para os gestores e docentes buscarem maior qualidade em suas atividades. Reformulações nos modelos de avaliação docente, aprimoramento dos mecanismos de cobrança, reestruturação das atribuições dos docentes e qualificação dos professores que exercem cargos gerenciais, são possíveis melhorias sugeridas com base nos resultados alcançados na pesquisa.

Palavras-chave: Gestão da Pós-Graduação. Teoria Substantiva. Teoria Fundamentada em Dados.

ABSTRACT

The Brazilian postgraduate has a fundamental role in the national strategy of science, technology and innovation. It is the main responsible, within the model adopted in Brazil, for producing new knowledge, generating technological innovations and seeking economic development, through its interactions with government and productive sector. However, even with the increase of investments in the last decades, the country presents unsatisfactory results both in scientific and technological production and in relation to innovation. As one of the fundamental agents in this context, graduate education is part of the problems of this system, as well as being part of the solutions. This thesis sought to advance the understanding of the phenomenon of the management of postgraduate programs, investigating what are the factors involved in this process and how they act. Using methodological procedures of grounded theory in interviews with teachers and managers of a Brazilian postgraduate program, it was possible to infer that postgraduate programs need to develop some essential capabilities to respond to structuring conditions related to the context in which they are inserted. The results suggest that the main factors that influence the process are related to the commitment and integration of those involved, the ability to learn how to manage a postgraduate program, interdisciplinarity, collection mechanisms, leadership, comfort zone, changes in the rules of the game and the CAPES rating. It is desirable that the management of such programs develop the capacity to create incentives and rewards, to compose and maintain a teaching staff, to play a political role, to manage conflicts and to react to change, and to execute them competently to achieve the desired results. The substantive theory resulting from the research process suggests that the national postgraduate system may not be functioning satisfactorily, as it does not provide the necessary conditions for managers and teachers to seek higher quality in their activities. Reformulations of teacher assessment models, improvement of collection mechanisms, restructuring of teachers' assignments and qualification of teachers who hold management positions are possible suggested improvements based on the results achieved in the research.

Keywords: Higher Education Management. Substantive Theory. Grounded Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da Pesquisa	47
Figura 2 – Fases de implantação e desenvolvimento do PPG	72
Figura 3 – Esquema Explanatório Teórico.	112
Figura 4 – Esquema Teórico e Proposições Relacionais.....	153
Figura 5 – Teoria Substantiva versus Antecedentes Literais.	160
Figura 6 – Critérios para Avaliar a qualidade da Teoria Substantiva.....	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aderência a Teses e Dissertações do EGC	25
Quadro 2 – Síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).	33
Quadro 3 – Critérios para avaliar o processo de pesquisa.....	52
Quadro 4 – Critérios para avaliar a base empírica da pesquisa.....	52
Quadro 5 - Categoria: Interdisciplinaridade.....	76
Quadro 6 - Categoria: Mecanismos de cobrança.	80
Quadro 7 – Categoria: Comprometimento dos envolvidos.	83
Quadro 8 - Categoria: Integração dos envolvidos.....	86
Quadro 9 - Categoria: Aprendendo a gerir um PPG.	89
Quadro 10 - Categoria: Liderança.....	93
Quadro 11 - Categoria: Zona de conforto.	97
Quadro 12 - Categoria: Mudanças nas regras do jogo.	99
Quadro 13 – Estratégias de Ação/Interação: Subcategorias.....	101
Quadro 14 - Categoria: Avaliação da CAPES.	108
Quadro 15 – Proposições Relacionais.....	113
Quadro 16 – Proposição 1.....	116
Quadro 17 – Proposição 2.....	119
Quadro 18 – Proposição 3.....	121
Quadro 19 – Proposição 4.....	123
Quadro 20 – Proposição 5.....	126
Quadro 21 – Proposição 6.....	128
Quadro 22 – Proposição 7.....	130
Quadro 23 – Proposição 8.....	132
Quadro 24 – Proposição 9.....	134
Quadro 25 – Proposição 10.....	136
Quadro 26 – Proposição 11.....	138
Quadro 27 – Proposição 12.....	139
Quadro 28 – Proposição 13.....	141
Quadro 29 – Proposição 14.....	143
Quadro 30 – Proposição 15.....	145
Quadro 31 – Proposição 16.....	147
Quadro 32 – Proposição 17.....	148
Quadro 33 – Proposição 18.....	150
Quadro 34 – Proposição 19.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Entrevistados e Duração das Entrevistas 54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPG – Programa de Pós-Graduação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

GT – *Grounded Theory* (Teoria fundamentada em dados).

EAD – Educação a Distância.

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação.

PPEGC – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	18
1.2 QUESTÃO DE PESQUISA	19
1.3 OBJETIVOS	19
1.3.1 Objetivo Geral	20
1.3.2 Objetivos Específicos	20
1.4 ORIGINALIDADE E INEDITISMO	20
1.5 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA.....	22
1.6 DELIMITAÇÃO.....	23
1.7 ADERÊNCIA AO EGC.....	24
2 ANTECEDENTES LITERAIS CONSULTADOS	27
2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	27
2.1.1 Os Planos de Pós-Graduação Brasileiros	28
2.1.2 Os Critérios de Avaliação da CAPES	34
2.1.3 A Gestão dos Programas de Pós-Graduação no Brasil	37
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.1 CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA GT	41
3.2 O QUE É UMA TEORIA SUBSTANTIVA?	44
3.3 A GENERALIZAÇÃO DE UMA TEORIA SUBSTANTIVA	46
3.4 DESENHO DA PESQUISA	47
3.5 INFORMANTES E AMOSTRAGEM TEÓRICA	53
3.6 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS	58
3.7 PROCEDIMENTOS PRÉ-CAMPO.....	60
3.8 PROCEDIMENTOS DE CAMPO.....	61
3.9 PROCEDIMENTOS PÓS-CAMPO.....	62
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
4.1 DESCRIÇÃO	64
4.1.1 Narrativa do caso	64

4.1.2 Fases: Implantação e Desenvolvimento.....	71
4.2 ORDENAMENTO CONCEITUAL	73
4.2.1 Estrutura.....	73
4.2.2 Condições Contextuais.....	74
4.2.3 Condições Causais.....	81
4.2.4 Condições Intervenientes.....	90
4.2.5 Processo.....	100
4.2.6 Estratégias de Ação/Interação	100
4.2.7 Consequências	107
4.3 TEORIA	109
4.3.1 Categoria central.....	110
4.3.2 Hipótese fundamental e proposições relacionais	112
5 RETORNO À LITERATURA	154
6 AVALIAÇÃO DA TEORIA	162
6.1 CHECAGEM OU AVALIAÇÃO COM OS INFORMANTES	162
6.2 AVALIANDO O PROCESSO DE PESQUISA	162
6.3 AVALIANDO A BASE EMPÍRICA DA TEORIA	165
6.4 AVALIANDO A QUALIDADE DA TEORIA SUBSTANTIVA	168
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
7.1 OBJETIVOS ALCANÇADOS.....	171
7.2 IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS.....	173
7.3 IMPLICAÇÕES GERENCIAIS	174
7.4 CONTRIBUIÇÕES GERAIS	174
7.5 TRANSFERIBILIDADE DOS RESULTADOS	176
7.6 LIMITAÇÕES	176
7.7 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	178
7.8 LIÇÕES APRENDIDAS	179
REFERÊNCIAS.....	181
ANEXO 1 – Abordagens da Grounded Theory	192
APÊNDICE A – Protocolo de Buscas Sistemáticas.....	194
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	203
APÊNDICE C – Termo de Validação da Entrevista	206

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista	207
APÊNDICE E – Exemplo de Modelo de Memorando Utilizado.....	208
APÊNDICE F – Parecer Comitê de Ética (UFSC).....	209

INTRODUÇÃO

O modelo de inovação hélice tríplice, utilizado no Brasil, pressupõe que através da interação entre Universidades, Indústrias e Governo é possível criar um sistema de inovação sustentável e durável na era da economia do conhecimento (VALENTE, 2010). Há autores que defendem a inclusão de mais elementos nesse sistema formando modelos de hélice quádrupla (ARNKIL et al., 2010) e quádrupla (CARAYANNIS; CAMPBELL, 2011).

Em todos esses modelos a universidade tem como papel incentivar as relações com as empresas - responsáveis pelo setor produtivo de bens e serviços - e o governo - que atua como setor regulador e fomentador da atividade econômica - no intuito de produzir novos conhecimentos, gerando inovações tecnológicas e desenvolvimento econômico (ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 2000).

Nessa perspectiva, o Brasil tem nas universidades, mais especificamente no seu sistema de pós-graduação, o principal agente produtor de ciência, tecnologia e inovação (MCTI, 2016). Apesar da evidente evolução em termos quantitativos, tanto no número de publicações científicas, quanto no número de certificações na formação de doutores e mestres (MACCARI et al., 2014), em termos de qualidade a produção científica e tecnológica nacional ainda está abaixo do que parece ser necessário para a efetividade do modelo. O que pode ser verificado no próprio discurso do atual presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

“Temos o reconhecimento de que essa produção científica brasileira poderia ser de maior e melhor qualidade se compararmos com a produção científica de países com alguns sistemas de pós-graduação menores que o nosso. Além disso, se medirmos a qualidade dessa produção pelo impacto dos artigos, nós vemos que o Brasil está abaixo de países com um sistema universitário que investe até menos do que investimos em pesquisa” (SALA DE IMPRENSA, 2017).

O Brasil se encontra na 50ª posição dentre os 53 países pesquisados no ranking de eficiência *Nature Index* em converter investimentos, em produção científica de alto nível (NATURE INDEX, 2018). Ou seja, países como o Chile que investem menos dinheiro em ciência e tecnologia,

alcançam um número de publicações de alto nível e relevância maior. No ranking geral *Nature Index* 2017, o Brasil ficou em 23º (NATURE INDEX, 2018).

No que tange à inovação o país também possui números tímidos. Não aparece na lista dos 50 países no ranking *Bloomberg* das economias mais inovadoras do mundo (JAMRISKO; LU, 2018) e fica apenas em 69º no índice global de inovação da Organização Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI) (DUTTA et al., 2017).

Esses dados funcionam como um convite à discussões e questionamentos sobre o modelo e estratégias adotadas pelo nosso país. A pós-graduação como um agente fundamental nesse contexto do modelo tríplice hélice nacional, assim como faz parte do problema, pode também fazer parte da solução.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O sistema de pós-graduação brasileiro é regulado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão governamental responsável pelo desenvolvimento, pela avaliação e pelo credenciamento da pós-graduação *stricto sensu* no País (MACCARI et al., 2008b).

É o sistema de avaliação da CAPES e o conceito alcançado pelo programa que podem induzir a um maior ou menor prestígio dos cursos de mestrado e doutorado perante a sociedade (MACCARI et al., 2009). Dependendo da nota obtida, o programa também passa a ter mais autonomia para gerir os recursos (bolsas e custeio) provindos da própria CAPES (MACCARI et al., 2009). Ou seja, a avaliação e seus critérios são essenciais para a gestão dos programas.

Este sistema de avaliação composto por acompanhamentos anuais e avaliações periódicas de desempenho, apesar do evidente processo de expansão e evolução gerado, é também um foco de polêmicas e alvo constante de críticas entre diversos pesquisadores da área acadêmica (MESQUITA; NOGUEIRA, 2015).

As principais críticas estão relacionadas:

(a) ao fato de que a quantidade de publicações tem mais influência na nota final da avaliação, que propriamente a qualidade das publicações (MESQUITA; NOGUEIRA, 2015);

(b) à redução na autonomia da gestão dos programas e universidades (FRANÇA, 2012);

(c) ao isomorfismo¹ coercitivo resultante da centralização de poder e das pressões exercidas pelo órgão regulador (MACCARI et al., 2015a); e

(d) ao fato de que ao priorizar o desempenho acadêmico a CAPES pode estar mantendo um sistema cuja principal função é auto alimentar-se, não produzindo uma ciência de padrão internacional, não gerando a contento tecnologias para o setor produtivo e não priorizando adequadamente os que buscam formação avançada para o mercado de trabalho não acadêmico (SCHWARTZMAN, 2010; TEIXEIRA et al., 2016).

É neste contexto conturbado e fortemente dependente de políticas estatais (ALVES; OLIVEIRA, 2014) que as gestões dos programas de pós-graduação atuam. No entanto, pouco se sabe sobre como a gestão desses programas de pós-graduação, e os diferentes atores envolvidos nesses processos, agem para desenvolvê-los e alcançar seus objetivos.

Estudar e compreender como os programas ajustam suas estruturas para se adaptarem ao processo de avaliação torna-se prioritário para o fortalecimento do sistema como um todo (MACCARI et al., 2015b, p. 4).

Esta pesquisa surge como uma oportunidade de avançar na compreensão do fenômeno da gestão da pós-graduação no Brasil, investigando as condições existentes, os atores envolvidos e suas interações, os desafios nas práticas de gestão, as ações estratégicas utilizadas e as consequências dessas ações.

1.2 QUESTÃO DE PESQUISA

Desse modo, esta pesquisa procura responder a seguinte questão:

Quais são e como atuam os fatores influentes na gestão de um programa de pós-graduação brasileiro?

1.3 OBJETIVOS

¹ Isomorfismo: fenômeno que atua como conjunto limitador e que obriga uma organização a parecer com outras que enfrentam as mesmas condições ambientais (DI MAGGIO; POWELL, 1991).

Para responder à questão de pesquisa, o objetivo geral e os específicos pretendidos são apresentados a seguir.

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver uma teoria substantiva² dos fatores que influenciam a gestão de um programa de pós-graduação no Brasil na perspectiva de seus docentes e coordenadores.

1.3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Identificar os fatores mais relevantes, incluindo a categoria central, na gestão de um programa de pós-graduação brasileiro.
- Construir um esquema teórico que represente como atuam os fatores que influenciam a gestão de um programa de pós-graduação no Brasil.
- Descrever sob quais condições esses fatores atuam.
- Descrever os mecanismos de ação/interação e respectivas consequências do processo identificado, relacionando-os com o esquema teórico construído.

1.4 ORIGINALIDADE E INEDITISMO

A originalidade e o ineditismo da proposta serão sustentados por duas linhas de argumentação: (a) Garantia de originalidade dos procedimentos metodológicos da *Grounded Theory* (GT) e (b) Revisão integrativa sobre a gestão na pós-graduação no Brasil.

A abordagem da GT fornece uma versão teórica com um retrato interpretativo original do fenômeno estudado (CHARMAZ, 2009). Seus procedimentos sistemáticos, dentre eles a coleta e análise simultânea de dados, a codificação e a amostragem teórica, levam a uma teoria única e

² Teoria substantiva: uma teoria que busca a explanação integrada de conceitos, por meio de declarações de relações, de uma área e contexto específicos, que vai além da simples descrição e ordenamento conceitual (STRAUSS e CORBIN, 2008).

substantiva, que, fundamentada nos dados coletados, vai além da descrição e do ordenamento conceitual (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Desse modo, ao propor a construção de uma teoria substantiva dos fatores influentes na gestão de um programa de pós-graduação brasileiro, utilizando a abordagem e as diretrizes da GT, a originalidade interpretativa da teoria passa a ser inerente ao processo.

No entanto, mesmo que os procedimentos metodológicos escolhidos não fossem os da GT, esta pesquisa seria inédita devido a seu enfoque nos processos de base que compõem os fatores envolvidos na gestão de um programa de pós-graduação brasileiro. Algo original na literatura conforme a revisão integrativa aplicada.

A revisão integrativa³ sobre a gestão da pós-graduação no Brasil (APÊNDICE A) aplicada nesta tese, apesar de localizar 22 publicações, que de alguma forma são aderentes aos objetivos e contribuem para o desenvolvimento da pesquisa, não revelou nenhum trabalho semelhante, assegurando que esta tese é inédita e original.

Conforme protocolado no “APÊNDICE A”, a revisão integrativa utilizou 21 estratégias de busca distintas, em bases de dados nacionais (SciELO, Spell, BDTD, Revista GUAL e Revista Brasileira de Pós-Graduação) e internacionais (Web of Science, Scopus e ProQuest). Com combinações diferentes entre os descritores “Gestão”, “Pós-Graduação”, “Programas de Pós-Graduação” e correspondentes na língua inglesa, localizou 16 artigos científicos, 4 dissertações e 2 teses relacionadas ao escopo desta pesquisa.

Publicações como Maccari et al. (2009), Maccari et al. (2014), Martins et al. (2012) e Martins et al. (2013) estão focadas na gestão de programas de pós-graduação a partir do sistema de avaliação da CAPES. E apesar de contribuírem com avanços no entendimento dos fatores envolvidos na gestão de programas de pós-graduação, estão restritos às estratégias e movimentos gerais dos programas para alcançar os critérios estabelecidos por esse sistema de avaliação.

Guilherme e Coppini (2008), Maccari et al. (2015b) e Macedo et al. (2011) enfocam a utilização da tecnologia no auxílio a gestão de programas de pós-graduação, com sistemas de inteligência, sistemas de informação e aplicativos também baseados nos critérios de avaliação da CAPES.

³ A revisão integrativa consiste em utilizar métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos sobre a temática escolhida, além de sistematizar a coleta e análise de dados dos estudos incluídos na revisão (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Já França (2012) e Alves e Oliveira (2014) enfocam o contexto histórico da pós-graduação no Brasil, evidenciando as mudanças nos planos nacionais de pós-graduação e as políticas da CAPES. Todos as demais publicações consultadas também contribuem em algum aspecto à temática da gestão de programas de pós-graduação no Brasil, mas nenhum com o enfoque pretendido neste estudo.

Os resultados da revisão integrativa também revelam que apesar de estar ligada a graduação e a gestão das universidades, desde os primeiros planos nacionais houve uma separação entre o mundo da graduação e o da pós-graduação (ALVES; OLIVEIRA, 2014). Além do fato de que a gestão dos programas é avaliada separadamente, com critérios específicos, por um órgão governamental (CAPES), o que evidencia este fenômeno como ainda mais peculiar, caracterizado por condições específicas (MACCARI et al., 2008). E também distingue a gestão de programas de pós-graduação da gestão de cursos de graduação e outras modalidades (GUILHERME; COPPINI, 2008).

Outro ponto evidenciado pelos resultados da revisão integrativa é o de que a pós-graduação no Brasil foi adaptada dos modelos americanos e europeus possuindo características peculiares se comparada aos modelos internacionais (ALVES; OLIVEIRA, 2014). Dificultando a comparação entre a gestão no Brasil com a gestão em programas de outras nações devido às condições intervenientes distintas.

Dessa forma, os resultados da revisão integrativa combinados às características específicas da abordagem metodológica escolhida, asseguram o ineditismo e originalidade da tese. Mas além de original, qual é a relevância deste estudo? Como se justifica a opção por essa pesquisa? Na subseção a seguir trataremos deste assunto.

1.5 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Esta pesquisa alia o interesse do autor (professor universitário e pesquisador) pelo fenômeno da gestão na pós-graduação no país, com o foco recorrente na gestão da educação dado pelas pesquisas do Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas (NEOGAP), grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC) ao qual o autor faz parte.

O estudo é uma continuidade nas investigações do NEOGAP que tem como foco a gestão na educação, e que utiliza para tanto, os procedimentos da Grounded Theory (Teoria Fundamentada em Dados). Pretende se juntar a Pacheco (2010) que teve como foco aspectos da gestão de cursos superiores, Soares (2012), Rissi (2013), Oliveira (2016) com

foco em aspectos relacionados a gestão no ensino à distância (EAD), Torres (2017) com foco nas transformações em uma instituição de ensino superior e Francisco (2017) com foco na regulação de uma universidade comunitária, avançando na compreensão da gestão na educação do Brasil, neste caso, buscando gerar novos conhecimentos sobre a gestão na pós-graduação, utilizando os métodos sistemáticos da GT.

No âmbito acadêmico a proposta se justifica pela temática relevante (MACCARI et al., 2015b) e ainda incipiente, com poucas publicações que busquem avançar na compreensão de um fenômeno importante tanto no contexto do sistema de inovação do país, tanto na seara da produção de ciência e tecnologia nacional. Acrescenta-se o fato de que o objeto de estudo é uma organização intensiva em conhecimento (ALVESSON, 1993). E os avanços na compreensão da gestão de organizações intensivas em conhecimento também é um campo a ser melhor explorado pela ciência (DE NADAI, 2006).

No âmbito gerencial, a proposta se justifica na medida em que pode oferecer, além de uma potencial ferramenta de reflexão e autoavaliação para outros programas de pós-graduação, subsídios para tomadas de decisão e planejamento de gestores de universidades e pós-graduações brasileiras.

Outra potencial contribuição dos resultados desta pesquisa ao avançar na compreensão deste fenômeno, é subsidiar futuras políticas públicas e possibilitar a revisão das atuais diretrizes utilizadas pelo órgão regulador da pós-graduação (CAPES), assim como dos critérios do seu sistema de avaliação.

No âmbito social a pesquisa se justifica por poder contribuir para o avanço do conhecimento e da memória do programa de pós-graduação focalizado, valorizando as pessoas envolvidas, dando voz aos profissionais que nele atuam e que participaram ativamente de sua criação e desenvolvimento.

Desta forma, entende-se que o estudo apresenta relevância acadêmica, gerencial e social que justificam plenamente sua execução.

1.6 DELIMITAÇÃO

Ao procurar desenvolver uma teoria substantiva, esta tese busca delimitar adequadamente seu enfoque quanto: (a) ao objeto de estudo, (b) ao tema, (c) a temporalidade e (d) ao espaço.

(a) O objeto de estudo da pesquisa é um programa de pós-graduação *stricto sensu* na região centro oeste do país, em uma

universidade pública. A seleção do caso levou em consideração a fase de criação do programa (2011) que foi justamente no início do Quinto Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG V) que foca na expansão do número de programas de mestrado e doutorado em novas universidades e na correção de assimetrias regionais.

Este período concentra um grande número de aberturas de programas de pós-graduação pelo interior do país (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2016), parte de esforços da CAPES em reduzir a assimetria de cursos nas regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste (BORTOLOZZI; GREMSKI, 2004).

Tal assimetria também foi crucial para a escolha do caso, pois a região centro oeste é uma das regiões mais carentes no país em relação ao número de universidades, tanto quanto aos cursos de graduação como aos cursos de pós-graduação (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2016), o que em tese acentua os desafios quanto a composição de quadro docente, projetos de pesquisa, infraestrutura, dentre outros elementos relevantes à gestão. Outro fator crucial para a escolha do caso foi o sucesso obtido por este programa mesmo com todas as dificuldades acima elencadas.

(b) O tema da pesquisa envolve a gestão de um programa de pós-graduação, seus atores, as ações/interações entre esses atores, as condições intervenientes ao fenômeno da gestão, as estratégias utilizadas e as consequências destas estratégias. O foco está no processo central que caracteriza o fenômeno da gestão no caso selecionado.

(c) A delimitação temporal da pesquisa ocorre da criação do programa no ano de 2011 até os dias atuais.

(d) A delimitação espacial da pesquisa compreende o âmbito do programa de pós-graduação selecionado.

Essa delimitação é justificada na medida em que busca a elaboração de uma teoria substantiva pertinente a um contexto temporal e espacial bem-definidos e que possam responder adequadamente ao problema de pesquisa selecionado.

1.7 ADERÊNCIA AO EGC

Esta pesquisa busca avançar na compreensão do fenômeno da gestão de programas de pós-graduação no Brasil. Investigando quais são

e como atuam os principais fatores envolvidos nesse fenômeno na perspectiva dos gestores e docentes.

Dessa maneira esta tese está inserida na área de concentração de Gestão do Conhecimento (GC) do PPEGC e na linha de pesquisa em Teoria e Prática em Gestão do Conhecimento. Além de buscar o avanço na compreensão da gestão de um dos importantes atores no contexto da criação de conhecimento científico no país (Pós-graduação), esta tese também busca a explicitação de conhecimentos tácitos de gestores e demais envolvidos neste contexto. Transformando conhecimentos individuais em conhecimentos coletivos. O que é um dos enfoques dessa área de concentração.

Esses conhecimentos são ainda incipientes na literatura e podem servir como base para a criação de novos conhecimentos úteis aos interessados nos processos de gestão de organizações intensivas em conhecimento, gestão de programas de pós-graduação, gestão nas universidades públicas. Temáticas essas, aderentes ao escopo de estudos do PPEGC. Podendo ainda contribuir com novas políticas e aprimoramentos do sistema nacional de pós-graduação.

A pesquisa também é aderente, conforme supracitado, à trabalhos anteriores do núcleo de pesquisa NEOGAP que investigaram aspectos relacionados a gestão da educação utilizando os procedimentos da GT (FRANCISCO, 2017; OLIVEIRA, 2016; PACHECO, 2010; RISSI, 2013; SOARES, 2012; TORRES, 2017).

Além dos trabalhos do grupo de pesquisa, esta tese possui aderência à estudos anteriores no EGC. A tese busca contribuir com dissertações e teses que já abordaram aspectos da gestão no “ensino superior” e na “pós-graduação” (Quadro 1), criando e compartilhando novos conhecimentos relacionados a este contexto.

Quadro 1 - Aderência a Teses e Dissertações do EGC

Título	Autor/Ano	Orientador	Laboratório	Enfoque	T/D
“Conhecimento como Ativo Organizacional: Estudo de Caso em Programa de Pós-Graduação”	FRAGA (2015)	Gregorio Jean Varvakis Rados	Núcleo de Gestão para a Sustentabilidade	GC na pós-graduação.	D
“Concepção e implementação de plataforma para gestão do conhecimento	TEIXEIRA (2011)	Fernando José Spanhol	Laboratório de mídia e conhecimento	GC na pós-graduação.	T

em programas de pós-graduação”					
“Competências Empreendedoras: Os Desafios dos Gestores de Instituições de Ensino Superior como Agentes de Mudança”	SCHIMITZ (2012)	Édis Mafra Lapolli	Grupo de Pesquisa Inovação em Ciência e Tecnologia	Gestão no Ensino Superior	T
“Gestão em Instituições de Educação Superior: Proposta de Referencial Fundamentado na Abordagem da Gestão do Conhecimento”	ALVES (2016)	Sílvio Serafim da Luz Filho	GPPSIC – Psicologia, Subjetividade, Inovação e Conhecimento	Gestão no Ensino Superior	T
“Um Modelo de Sistemas de Gestão do Conhecimento em um Framework para a Promoção da Permanência Discente no Ensino de Graduação”	CISLAGHI (2008)	Sílvio Serafim da Luz Filho	GPPSIC – Psicologia, Subjetividade, Inovação e Conhecimento	Gestão no Ensino Superior	T

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Verifica-se que as pesquisas já desenvolvidas no PPEGC, que de algum modo investigaram aspectos sobre a gestão da pós-graduação e do ensino superior, apesar de contribuírem no avanço da compreensão desses contextos, oferecem subsídios limitados a este estudo, sobretudo, por não buscarem investigar profundamente quais os fatores influentes no processo de gestão de um programa de pós-graduação. O que destaca ainda mais as potenciais contribuições dessa tese para o avanço na compreensão desse fenômeno.

Do exposto, considerando o fenômeno abordado no estudo, a pré-existência de teses e dissertações relacionadas a essa temática, conjuntamente a trabalhos anteriores do grupo de pesquisa, evidencia-se, portanto, a aderência desta tese às diretrizes do programa.

2 ANTECEDENTES LITERAIS CONSULTADOS

2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A história da pós-graduação no Brasil se confunde com a história da CAPES, criada em 1951 (ALVES; OLIVEIRA, 2014). Mas é somente a partir do Parecer nº 977 CES/CFE, de 3 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Newton Sucupira, que a pós-graduação como conhecemos é estruturada (FRANÇA, 2012).

Antes desta estruturação, havia um número incipiente de cursos com gestão descentralizada que sobreviviam com poucos recursos e com estruturas precárias (FRANÇA, 2012).

Foi a partir do Parecer Sucupira que houve o escalonamento da pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado. Foi também a partir deste parecer que se acentuou a separação entre pós-graduação e graduação e se estabeleceu o ensino e pesquisa como atribuições de todas as universidades (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Foi também a partir deste marco que o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se tornou ainda mais importante e que toda a gestão do sistema nacional de pós-graduação foi centralizada.

É a CAPES que tem o poder de credenciar programas, autorizando-os para iniciarem seu funcionamento e reconhecendo os diplomas por eles expedidos (MACCARI et al., 2013). É também este órgão regulador o responsável pelo fomento e desenvolvimento do sistema de pós-graduação nacional e, sobretudo, o responsável pela avaliação dos programas (MACCARI et al., 2008b).

Foi a partir deste processo de centralização da gestão no órgão regulador, que quatro importantes características da pós-graduação brasileira se constituíram e se estabeleceram:

(1) A CAPES estabelece duas finalidades para os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*: (a) Formação em caráter terminal de profissionais para o mercado de trabalho e (b) Formação de pesquisadores para a vida acadêmica (MACCARI et al., 2015b). Tais finalidades direcionam as ações do órgão nos planos nacionais de pós-graduação.

(2) Apesar de apresentar certo grau de independência em relação à graduação, os departamentos de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) influenciam fortemente a imagem e a visibilidade institucional (MACCARI et al., 2015b), tornando-se agentes fundamentais

também na captação de recursos para as universidades. Essa “interdependência” é fundamental para o entendimento da gestão dos programas e do contexto onde atuam.

(3) O modelo americano serviu como referência para a implantação da pós-graduação no Brasil, mas a influência europeia também foi decisiva (ALVES; OLIVEIRA, 2014). O que tornou a pós-graduação no Brasil um modelo único, com contribuições americanas e europeias e adaptações peculiares ao contexto nacional.

(4) O sistema de avaliação da pós-graduação da CAPES se tornou o maior direcionador das ações dos programas, pois é a partir das notas atribuídas aos cursos que a captação de recursos, acesso a fomento e até maior autonomia nas decisões são conquistadas (MACCARI et al., 2015a).

Estes e outros aspectos relevantes ao contexto da pós-graduação no Brasil foram se constituindo ao longo dos diferentes Planos Nacionais de Pós-Graduação, assunto que será tratado na subseção seguinte.

2.1.1 Os Planos de Pós-Graduação Brasileiros

Após a primeira estruturação da pós-graduação com o marco do “Parecer Sucupira” de 1965 (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005), o Conselho Nacional de Pós-Graduação instituído pelo Ministério da Educação em 1973, formulou o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG I) (1975-1979).

Neste plano as avaliações feitas pelo conselho ainda observavam que, apesar da expansão no número de cursos, permaneciam ainda que em menor medida, a instabilidade e a fragilidade institucional das atividades, que cresciam de forma isolada e desarticulada, com insuficiente apoio das instituições, com uma heterogeneidade de fontes e formas de financiamento (FRANÇA, 2012).

As atividades de pós-graduação ainda vinham sendo realizadas, na maioria dos casos, por iniciativa de professores e pesquisadores que as financiavam com recursos externos ao orçamento das universidades e adotavam procedimentos administrativos próprios. O que gerava conflitos nas universidades e dificultava o controle a nível federal (FRANÇA, 2012).

O PNPG I indicava que os principais problemas a serem resolvidos para consolidar a expansão da pós-graduação brasileira eram: (a) o

isolamento e a desarticulação das iniciativas; (b) o insuficiente apoio e orientação por parte dos órgãos diretores da política educacional e (c) na maior parte dos casos, uma grande diversidade de fontes e formas de financiamento (CAPES, 2010).

O plano apresentava como objetivo fundamental transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que seria alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação conseguisse exercer eficientemente suas funções formativas (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Para cumprir tal objetivo, as diretrizes do plano se concentravam: na (1) institucionalização do sistema de pós-graduação; (2) na elevação dos padrões de desempenho e (3) na expansão mais equilibrada entre as áreas e entre as regiões do país (CAPES, 2010).

Foi a partir deste momento, que termos como “racionalidade administrativa”, “informações estatísticas” e “elaboração de projetos”, passaram a fazer parte da rotina da gestão dos cursos e programas (FRANÇA, 2012).

Foi durante este primeiro plano também, que o sistema de fomento (bolsas e custeios) e avaliações, semelhante ao existente hoje, começou a ser implantado. O PNPG I foi o responsável por definir e institucionalizar as responsabilidades de cada agente dentro do sistema de pós-graduação. O que até os dias de hoje se observa na centralização nos órgãos reguladores federais. Esta centralização trouxe maior padronização dos processos e facilidades na avaliação dos cursos, mas por outro lado diminuiu a autonomia da gestão dos programas (FRANÇA, 2012).

Assim como o primeiro plano, PNPG II (1982-1985) apresentou um diagnóstico de dificuldades semelhante, destacando: (a) excessiva dependência de recursos extra orçamentários, (b) sujeição a repentinos cortes de verbas e a (c) instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Na visão do governo o crescimento do número de pessoas altamente qualificadas poderia viabilizar o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural brasileiro. O PNPG II indicava que a consolidação da pós-graduação dependia de: (a) condições materiais e institucionais, (b) de docentes e pesquisadores em condições adequadas de trabalho, (c) da dinamização e desburocratização das instituições acadêmicas e (d) da existência de fontes múltiplas de financiamento (CAPES, 2010).

De forma geral o PNPG II buscou focar na questão da qualidade, apontando a necessidade de se aperfeiçoar os programas para um aproveitamento mais eficiente dos recursos disponíveis. Aos gestores dos cursos de pós-graduação passou-se a incumbência de atender essa

demanda, sob o risco de não se conseguir verbas para a continuidade das atividades dos programas (FRANÇA, 2012).

O aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação também fora destaque no plano apresentado (ALVES; OLIVEIRA, 2014). No entanto, nenhuma ação ou diretriz além das já destacadas pelo primeiro plano foram indicadas.

Naquele momento a avaliação dos cursos de pós-graduação realizada pela Capes, instituída desde 1976 com o objetivo de gerar parâmetros para orientar a distribuição de bolsas de estudo e custeios, ainda não tinha a dimensão dos dias atuais (FRANÇA, 2012).

Já o PNPG III (1986/1989), constatou uma significativa evolução da pós-graduação no período 1975-1985, tanto em termos quantitativos, como em termos qualitativos. No entanto, ainda se observava a permanência de problemas como: (1) baixa produtividade, (2) heterogeneidade em relação a áreas de conhecimento e regiões do país, (3) carência de pesquisadores com formação interdisciplinar e (4) elevado tempo médio de titulação (FRANÇA, 2012).

O terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação teve como objetivos: (a) a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; (b) a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação e (c) a integração da pós-graduação ao setor produtivo (CAPES, 2010).

O PNPG III indicou medidas específicas para a institucionalização da pesquisa nas universidades: (1) destacar, nos orçamentos das instituições, verbas para a pós-graduação; (2) reestruturar a carreira docente no sentido de valorizar a produção científica; (3) planejar a ampliação dos quadros universitários; (4) institucionalizar a atividade sabática e (5) estimular a auto avaliação dos cursos (CAPES, 2010).

Tratavam-se de incumbências que precisariam ser realizadas no interior das universidades e sobre as quais os gestores de programas de pós-graduação teriam um papel importante (FRANÇA, 2012).

Foi nesse período que houve uma maior integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia nacional e que começaram as tentativas de alinhar o escopo dos cursos à demanda do setor produtivo, em atendimento às prioridades nacionais (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Entre o PNPG III (1986-1989) e o PNPG IV (2005-2010) houve um hiato formal, em que devido às mudanças políticas e outras condições contextuais, importantes medidas e ações por parte do sistema nacional de pós-graduação foram implantadas, mas não foram formalizadas em um plano.

Neste período, os princípios estavam mais alinhados com o contexto político do país, que defendia a descentralização e diminuição da participação da união na gestão do ensino. Sugerindo que a universidade deveria assumir mais a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação (FRANÇA, 2012).

Foi também nesse período que: (1) novos tipos de mestrados, como os interdisciplinares e os profissionalizantes foram implantados buscando sanar novas demandas por qualificação; (2) houve a instituição de comissão de bolsas para estabelecer os critérios de concessão e acompanhar o desempenho dos bolsistas; (3) criou-se a determinação de um prazo máximo de vigência das bolsas e a inclusão de um tempo médio de titulação na avaliação; (4) buscou-se a ampliação da cooperação internacional com outras universidades, programas e professores e (5) foi criado o “Portal de Periódicos” da Capes (FRANÇA, 2012).

Foi durante esta fase também, que o foco das políticas da pós-graduação nacional deixou de ser a docência e passou a ser a pesquisa e a produção científica. Para os gestores de cursos de pós-graduação foi um período de intensas mudanças e adaptações, embora sem a vigência formal de um plano (FRANÇA, 2012).

Após anos sem um plano formal, o PNPG IV (2005-2010) surgiu com o objetivo fundamental de propiciar o crescimento equânime do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Tendo o Estado como o principal responsável pelo seu financiamento (FRANÇA, 2012).

A CAPES consolida seu papel de coordenar a política do sistema nacional de pós-graduação, exercendo tanto a função normalizadora como a função de avaliadora, procurando garantir um padrão nacional de excelência e de qualidade dos diplomas (FRANÇA, 2012).

Observou-se neste quarto plano, ações voltadas para o planejamento e programas estratégicos do país, buscando maior articulação entre universidades, institutos de pesquisa, setores empresariais e outras agências vinculadas ao desenvolvimento nacional (ALVES; OLIVEIRA, 2014). E foi também neste plano que a avaliação da CAPES consolidou-se como um elemento norteador do trabalho de gestão nos cursos de mestrado e doutorado (FRANÇA, 2012).

Os principais problemas apontados no PNPG IV foram: (a) falta de planejamento para orientar o crescimento organizado do sistema; (b) assimetrias regionais e estaduais; (c) descompasso entre matrículas x titulações x bolsas; (d) número insuficiente de programas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste; (e) pouca articulação entre as agências federais de fomento; (f) baixa prioridade concedida aos doutores na admissão aos quadros docentes das instituições de ensino superior e (g) reduzida

disponibilidade de recursos financeiros para capacitação docente (CAPES, 2010).

Para mitigar esses problemas, seis principais diretrizes foram propostas: (1) busca por estabilidade e indução; (2) estratégias para melhoria do sistema, financiamento e sustentabilidade; (3) novos modelos políticos de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior e (4) avaliação e qualidade (CAPES, 2010).

Outra importante característica desse período foi a previsão de introduzir no sistema de avaliação da CAPES processos mais qualitativos em relação aos produtos dos programas de doutorado e mestrado, visando reduzir o viés quantitativo já criticado naquele momento (FRANÇA, 2012).

Em 2010 foi lançado o PNPG V (2011-2020). O quinto plano ainda em vigência, visa a intensificação do processo de expansão da pós-graduação e da pesquisa no Brasil (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

O novo plano foca: (a) na expansão e correção de assimetrias regionais; (b) criação de uma agenda nacional de pesquisa; (c) aperfeiçoamento do modelo de avaliação da CAPES; (d) incentivo à interdisciplinaridade e (e) a ações voltadas para elevar a qualidade da educação básica e outras modalidades de educação (CAPES, 2010).

No sentido de buscar estas melhorias, o plano destaca nove conjuntos de ações a serem implantadas: (1) a expansão do financiamento; (2) a integração e articulação das ações da CAPES com as agências estaduais de fomento à pesquisa; (3) a expansão com uso de metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; (4) a ampliação da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* em novos campos abertos; (5) a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, com a promoção de intercâmbio científico e tecnológico; (6) o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação; (7) o investimento na formação de doutores, de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1000 (mil) habitantes; (8) o aumento qualitativo e quantitativo do desempenho científico e tecnológico do país e da competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica; (9) o estímulo à pesquisa aplicada, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes e a elevação do padrão de qualidade das universidades (CAPES, 2010).

O Quadro 2 resume esses diferentes planos indicando o foco e as principais mudanças de cada PNPG.

Quadro 2 – Síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).

Planos	Foco	Mudanças
PNPG I	<p>Institucionalização do sistema de pós-graduação.</p> <p>Elevação dos padrões de desempenho.</p> <p>Expansão mais equilibrada entre as áreas e entre as regiões do país.</p>	<p>Sistema de fomento (bolsas e custeios) e Avaliações.</p> <p>Centralização dos órgãos reguladores.</p>
PNPG II	<p>Foco na qualidade.</p> <p>Aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação.</p>	<p>Maior responsabilização da gestão dos programas.</p>
PNPG III	<p>Institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação.</p> <p>Busca pela integração da pós-graduação ao setor produtivo.</p>	<p>Maior integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia nacional.</p> <p>Alinhamento às prioridades nacionais.</p>
PNPG IV	<p>Ações voltadas para o planejamento e programas estratégicos ao país.</p> <p>Busca por uma maior articulação entre universidades, institutos de pesquisa, setores empresariais e outros agentes.</p> <p>Busca por crescimento equânime do Sistema Nacional de Pós-Graduação.</p>	<p>CAPES consolida seu papel na função normalizadora e avaliadora.</p> <p>Novos modelos políticos de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior.</p>
PNPG V	<p>Intensificação do processo de expansão da pós-graduação e da pesquisa.</p> <p>Expansão e correção de assimetrias regionais.</p> <p>Incentivo à interdisciplinaridade.</p> <p>Aperfeiçoamento do modelo de avaliação da CAPES.</p>	<p>Maior utilização de recursos de EAD.</p> <p>Maior promoção de intercâmbio científico e tecnológico.</p> <p>Maior internacionalização dos programas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Esses diferentes planos de pós-graduação (Quadro 2) construíram as condições atuais em que as gestões dos programas de pós-graduação

atuam. Pode-se destacar nesse processo, que a autonomia administrativa e pedagógica dos gestores e docentes de cursos *stricto sensu* foi reduzida.

Dentre os fatores que influenciaram essa redução estão: (a) as avaliações da CAPES que condicionaram financiamento das atividades e autonomia decisória; (b) a latente necessidade de atender cada vez mais demandas; (c) a necessidade de submissão de projetos a diferentes editais para arrecadação de recursos para os programas e (d) as contingências de uma vida institucional mais “compartilhada” (FRANÇA, 2012).

Nesse contexto, a avaliação da CAPES se instituiu como um direcionador fundamental das ações dos programas. Conhecer as características e critérios deste sistema de avaliação se torna essencial para compreender as condições em que atuam a gestão dos programas.

2.1.2 Os Critérios de Avaliação da CAPES

Conforme já destacado, o sistema brasileiro de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, é um dos aspectos fundamentais para a compreensão da gestão da pós-graduação no país.

Este sistema vem sendo desenvolvido e aprimorado pela CAPES desde 1976. Ao final da década de 1990, houve sua informatização e a adoção de critérios mais rígidos para atribuição de notas aos programas. Deste período em diante, o sistema de avaliação mantém-se estável, com avanços incrementais em seus quesitos e itens de avaliação (MACCARI et al., 2014).

O sistema de avaliação tem como meta atender a dois objetivos específicos: (1) certificar a qualidade da pós-graduação brasileira, servindo como um indicador de referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa; e (2) identificar as assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), para subsidiar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação por todo o país (CAPES, 2014).

A CAPES através deste sistema de avaliação atribui notas de 1 a 7 aos programas, sendo que 3 é a nota mínima exigida para que o programa seja credenciado e passe a fazer parte do Sistema de Avaliação podendo emitir diplomas reconhecidos em âmbito nacional (MACCARI et al., 2008b). Atualmente dois processos compõem a avaliação dos programas de pós-graduação: (1) o acompanhamento anual, e (2) a avaliação periódica de desempenho (CAPES, 2014). Sendo que a última avaliação periódica foi no quadriênio 2013-2016, com avaliações complementares aos programas com notas entre 3 e 5 na metade do quadriênio (CAPES, 2017).

Os itens medidos quantitativamente e qualitativamente neste sistema são relacionados: (1) à proposta do programa, (2) ao corpo docente, (3) ao corpo discente, teses e dissertações, (4) à produção intelectual e (5) à inserção social (MACCARI et al., 2015b). Variando em pesos conforme as características e necessidades das áreas de concentração dos programas (CAPES, 2014).

(1) O item “Proposta do Programa” é uma descrição clara dos objetivos e da proposta do programa, como também dos objetivos na formação de seus mestres ou doutores (MACCARI et al., 2015b). Este item é subdividido em: (a) coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular; (b) planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social dos seus egressos, conforme os parâmetros da área e (c) infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão (CAPES, 2016).

(2) O item “Corpo Docente” descreve a composição do corpo docente e seus respectivos relacionamentos com o programa de Pós-Graduação (MACCARI et al., 2015b). Este item é subdividido em: (a) perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa; (b) adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa de Pós-Graduação; (c) distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa de Pós-Graduação e (d) contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na programa de Pós-Graduação (CAPES, 2016).

(3) O Item “Corpo Discente, Teses e Dissertações” descreve as dissertações e teses e os resultados obtidos pelos discentes do programa de Pós-Graduação (MACCARI et al., 2015b). Este item é subdividido em: (a) quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente; (b) distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa de Pós-Graduação; (c) qualidade das teses e dissertações e da produção de

discentes autores da Pós-Graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área e (d) eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados (CAPES, 2016).

(4) O item “Produção Intelectual” objetiva a avaliação dos docentes e discentes em relação ao Qualis (MACCARI et al., 2015b). Este item é subdividido em: (a) Publicações qualificadas do Programa por docente permanente; (b) Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa, (c) produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes e (d) Proporção de discentes e egressos autores na produção científica (CAPES, 2016).

(5) O item “Inserção Social” objetiva avaliar o impacto social que o Programa de Pós-Graduação, traz na forma educacional, social, cultural, tecnológico/econômico da região onde está inserido (MACCARI et al., 2015b). Este item é subdividido em: (a) inserção e impacto regional e (ou) nacional do Programa; (b) integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da Pós-Graduação e (c) visibilidade ou transparência dada pelo Programa à sua atuação (CAPES, 2016).

Ressalta-se dessa maneira, que o sistema de avaliação da CAPES avalia resultados e não os processos, cabendo aos programas definir seus próprios processos internos e estratégias para atingir as exigências estipuladas pelo sistema de avaliação (MACCARI et al., 2009).

Tal enfoque nos resultados é um dos motivos para as críticas ao sistema de avaliação adotado (MESQUITA; NOGUEIRA, 2015). O sistema brasileiro, focado nos resultados, apresenta critérios e indicadores em sua expressiva maioria quantitativos, com ênfase no produto final (MACCARI et al., 2014). Diferentemente do sistema de avaliação brasileiro, os norte-americanos são centrados nos processos de ensino e aprendizagem, com critérios e indicadores de caráter mais qualitativo, com ênfase no processo (MACCARI et al., 2014).

Os resultados alcançados por Mesquita e Nogueira (2015) refletem esta ênfase quantitativa e no produto do sistema de avaliação da CAPES. Os autores verificaram que a variável que mais influencia na

melhoria do conceito CAPES, é a que diz respeito às publicações qualificadas do programa por docente permanente.

Caracterizados os planos nacionais de pós-graduação e os critérios do sistema de avaliação da CAPES, a próxima subseção destaca a gestão dos programas de pós-graduação nesse contexto.

2.1.3 A Gestão dos Programas de Pós-Graduação no Brasil

Como vem sendo ressaltado neste estudo, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros têm particularidades que muito os diferenciam de outros tipos de cursos.

Tais cursos têm normas próprias, geralmente baseadas em regulamentações estabelecidas pela CAPES e pelo seu sistema de avaliação. Esses programas de pós-graduação enfrentam diversos desafios, impostos tanto pelo órgão regulador, como pela universidade à qual pertencem e pelas próprias características que os diferenciam das demais modalidades, como as exigências de teses e dissertações e número de publicações científicas (GUILHERME; COPPINI, 2008).

As universidades que possuem programas de pós-graduação exigem que estes sigam as normas da CAPES, acrescentando suas próprias regras em função de parâmetros tanto acadêmicos, como administrativos e financeiros (GUILHERME; COPPINI, 2008). O desenvolvimento desses programas vem ocorrendo em grande medida baseado em exigências do sistema de avaliação, visto que é por meio desse sistema que a CAPES fixa e populariza os critérios quantitativos e qualitativos que direcionam o avanço nas notas e consequentes benefícios associados (MACCARI et al., 2008b).

Dependendo dos níveis (nota na avaliação) em que se encontram os programas o investimento é direcionado para determinadas atividades, visando atender aos critérios necessários para se subir de nível (MACCARI et al., 2009). Isso, segundo os autores, geralmente implica em um comportamento reativo da gestão dos programas, baseado no que as avaliações apontam como fraquezas a serem sanadas.

Os programas geralmente utilizam o sistema de avaliação da CAPES para definir as suas estratégias e planos de ação (MACCARI et al., 2009). E as coordenações articulando ações com os demais atores (Secretaria, Colegiado, Docentes e Discentes, Departamento, dentre outros atores) são os principais responsáveis pela execução dessas estratégias e construção desses planos de ação (MACCARI et al., 2008b).

O estudo de Martins et al. (2013) identificou que os programas de pós-graduação focalizados na pesquisa possuíam estratégias deliberadas

para os objetivos macro (longo prazo) e adotavam ações estratégicas emergentes, para atender as demandas do momento (micro). O que nem sempre era coerente. Isso indica uma possível dificuldade dos programas em alinhar suas estratégias reativas e rotineiras do dia-a-dia com os objetivos de longo prazo relativos ao avanço no conceito de avaliação da CAPES. Esses autores também identificaram alguns desafios e estratégias comuns aos programas estudados em relação aos principais itens avaliados pela CAPES.

Em relação ao corpo docente observaram que a ampliação do quadro de professores permanentes de um PPG dependia de fatores como a dependência de abertura de concurso nas universidades públicas, limitações no orçamento nas universidades privadas e demora para formar pesquisadores com produção aderente ao projeto do curso (MARTINS et al, 2013).

A composição desse quadro de professores permanentes e a manutenção ou exclusão dos docentes desse quadro, foi verificada como um quesito de avaliação fundamental para o bom desempenho desses programas, visto que as atividades de docência, pesquisa e orientação desenvolvidas pelos professores impactavam diretamente em todos os outros quesitos de avaliação (MARTINS et al, 2013).

Essa evidência foi confirmada pelos achados de Maccari et al. (2014) que demonstraram que as preocupações dos programas deveriam recair sobre a qualificação, o aperfeiçoamento e as condições de trabalho dos profissionais que constituem o corpo docente. Já que a melhoria nos critérios de produção intelectual, formação do aluno e inserção social também são consequências da boa atuação de quadro de profissionais.

Nesse sentido, os programas com bons desempenhos no estudo de Martins et al. (2013), foram justamente os que conseguiram selecionar somente àqueles profissionais que poderiam atender aos quesitos de qualidade estabelecidos pela CAPES para a nota pretendida. Diminuindo o número de docentes que não atendiam a esses critérios, num primeiro momento, remanejando esses profissionais para o quadro de colaboradores, e, num segundo momento, desligando-os dos programas.

Essas evidências complementam os achados de Martins et al. (2012) que observaram que os PPG's com melhor desempenho passaram por adaptações como a mudança no quadro de docentes permanentes, constância do número de teses e dissertações defendidas e consolidação de redes de relações entre o corpo docente do mesmo programa. Todas essas adaptações também relacionadas a composição do quadro docente e a sua influência nos resultados das atividades dos programas estudados.

Outro aspecto importante em relação a atuação dos docentes é a participação dos mesmos nas atividades do programa. Os critérios de avaliação da CAPES consideram que essas atividades não devem ser concentradas em poucos docentes, deve ser equilibrada, conforme foi constatado no estudo de Silveira et al. (2017), onde o PPG analisado pelos autores possuía um baixo percentual de docentes permanentes que ministravam ao menos 30h/aula. O que causou uma avaliação “fraca” nesse quesito. Dessa forma, uma das estratégias do programa foi reconfigurar as atividades do corpo docente e fomentar a participação em projetos.

Outro importante item avaliado pela CAPES é a produção discente. O estudo de Maccari et al. (2009) sugere que os programas normalmente utilizam mecanismos estratégicos semelhantes como a validação de créditos ou a inclusão de exigências formais estipuladas no regulamento dos programas, para fomentar essa produção. No caso do PPG analisado por Silveira et al. (2017) o incentivo à produção também foi buscado através de exigências formais regulamentadas.

A coerência entre a proposta do programa, suas linhas de pesquisa, disciplinas ofertadas e os produtos (teses, dissertações artigos) também é fundamental na avaliação da CAPES, o que exige da gestão constante aprimoramento (SILVEIRA et al., 2017). Na avaliação desses autores o programa investigado possuía serias deficiências quanto ao alinhamento entre esses elementos. O que exigiu a constituição de uma “Comissão para reestruturação da Proposta do Programa”.

Tal fato vai ao encontro dos achados de Martins et al. (2013) que observaram que os PPG's com bom desempenho ao longo dos anos aprimoraram suas estruturas, planejamento, a coerência e consistência de suas propostas, a adequação e também a abrangência das áreas de concentração e das linhas de pesquisas em relação às propostas desses programas.

Esses programas comumente já criavam as propostas e as linhas de pesquisa com base nos recursos que as instituições já possuíam. As gestões dessas instituições articularam e combinaram recursos de modo a formarem negócios únicos (programas) e para sustentá-los desenvolveram tarefas específicas (linhas de pesquisas), articulando e combinando os talentos/competências disponíveis (professores) organizacionais (MARTINS et al, 2013).

Portanto, fica evidente na literatura disponível que os planos e ações via de regra, buscam alcançar melhores índices nos itens de avaliação (proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual e inserção social), com respostas

estratégicas semelhantes. Mas pouco se sabe sobre como os programas definem os processos internos para atingir as exigências de resultados estipulados pelo sistema (MACCARI et al., 2009).

Nesse sentido, fica evidente na ainda incipiente literatura disponível sobre a temática, a necessidade de aprofundamento sobre como esses planos e as ações são concebidos, sob que condições são planejados e implementados, utilizando quais recursos, envolvendo quais atores, através de quais e que tipos de interações, gerando quais consequências. Ou seja, pouco se sabe sobre como efetivamente ocorre a gestão desses programas.

No intuito de se aprofundar na compreensão desses e de outros aspectos do fenômeno da gestão de programas de pós-graduação é que o capítulo seguinte apresenta os procedimentos metodológicos utilizados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir desta seção, em alguns momentos passarei a utilizar a primeira pessoa do singular que é uma prática comum nos estudos que utilizam a *Grounded Theory* (GT), conforme pode ser observado nos trabalhos de Bandeira-de-Mello (2002), Oliveira (2016), Francisco (2017). Tal prática busca incluir o pesquisador como voz ativa na pesquisa, para demonstrar sua identidade, revelando as razões de suas escolhas durante as análises, aumentando a validade, a confiabilidade da pesquisa e também a sua responsabilidade frente aos dados.

Visando alcançar os objetivos propostos, conforme indicado no parágrafo anterior, optei pela utilização do método da *Grounded Theory* (GT), ou teoria fundamentada em dados. A *Grounded Theory* pode ser concebida como um método geral de análise comparativa que possui um conjunto de procedimentos capazes de gerar sistematicamente uma teoria fundamentada em dados (TAROZZI, 2011).

Esta pesquisa posiciona-se epistemologicamente no paradigma interpretativo (MORGAN, 1980). Ou seja, parte do pressuposto que as pessoas constroem e mantêm, simbolicamente e socialmente, suas próprias realidades organizacionais. E que essas realidades são subjetivas, podendo não existir em qualquer sentido concreto, mas que em conjunto constituem a realidade vivida pelos indivíduos.

Deste modo ao utilizar os procedimentos metodológicos da GT, este estudo busca construir uma teoria fundamentada em dados qualitativos coletados diretamente dos indivíduos envolvidos no fenômeno e interpretados na perspectiva desses mesmos atores e de suas experiências. Nesse caso específico, o fenômeno focalizado é o da gestão de um programa de pós-graduação.

Na seção a seguir busca-se caracterizar o método escolhido e as opções inerentes ao processo de pesquisa.

3.1 CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA GT

As pesquisas que utilizam o método da GT possuem algumas características básicas em comum, seja qual for a abordagem utilizada (Ver anexo 1): (1) deve-se deixar os dados emergirem; (2) há coleta e análise simultânea dos dados; (3) utilizam-se diferentes tipos de codificação; (4) a amostragem é teórica, e, (5) o resultado desejado é uma teoria substantiva de caráter explicativo.

(1) Deixar emergir os dados é a base da técnica para construção da teoria fundamentada. O pesquisador que utiliza os procedimentos da GT não pode iniciar uma investigação com uma lista de conceitos preconcebidos ou uma estrutura teórica orientadora, pois ambos devem ter permissão para emergir dos dados (OLIVEIRA; NAKAYAMA, 2017).

Deste modo, este estudo não parte de nenhuma estrutura teórica ou conceitos preliminares sobre a gestão de programas de pós-graduação. A revisão dos antecedentes literais sobre a temática serviu apenas como uma ferramenta auxiliar para caracterizar as condições comuns aos programas de pós-graduação no país. E o desenho metodológico foi concebido visando a devida “descoberta” dos dados emergentes.

(2) Outro aspecto importante da GT é a coleta e análise simultânea dos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008). Isso significa que os procedimentos de coleta e análise acontecem ao mesmo tempo, a cada nova coleta, uma nova análise é feita. Este processo de “idas e vindas” é frequente, visando através do método comparativo codificar os dados buscando a amostragem teórica.

Neste estudo conforme será explicitado, houve uma primeira coleta de dados via entrevista, e por consequência, uma primeira análise destes dados através dos procedimentos de codificação escolhidos. Posteriormente, fora escolhido o próximo informante e foram coletados novos dados. Com esses novos dados uma nova análise foi necessária, utilizando sucessivas comparações entre os dados já coletados e os novos. Este processo se repetiu por nove vezes até a saturação das categorias. Ou seja, até o momento em que novos dados passaram a não acrescentar novas propriedades e dimensões as categorias criadas.

(3) Cada uma das diferentes abordagens de GT existentes na diferentes correntes metodológicas estabelecidas desde a criação do método (GLASER; STRAUSS, 1967), utilizam uma forma de codificar os dados distinta (ANEXO 1), mas ao mesmo tempo com objetivos semelhantes. No caso deste estudo, a abordagem a ser utilizada é a *Full Conceptual Description* ou “Straussiana” de Strauss e Corbin (2008). Esses autores utilizam três tipos de codificação: aberta, axial e seletiva. Tais processos serão tratados mais detalhadamente nas seções a seguir.

Os procedimentos de codificação envolvem: (a) construir ao invés de testar a teoria, (b) fornecer aos pesquisadores ferramentas analíticas para lidar com as massas de dados brutos, (c) ajudar os analistas a considerar significados alternativos para os fenômenos, (d) ser sistemático e criativo simultaneamente e (e) identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que são os blocos de construção da teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008).

É o processo de codificação o principal responsável pela construção da teoria a partir dos dados coletados. No caso desta tese, foi através dos procedimentos de codificação aberta, axial e seletiva que os dados coletados junto aos envolvidos na gestão do programa de pós-graduação selecionado foram trabalhados. E constituíram uma teoria substantiva sobre os fatores influentes neste fenômeno.

(4) Na GT a amostragem é teórica. Não é calculado um número mínimo de casos/participantes que representem uma população como em outras abordagens. A amostragem teórica compreende a coleta de dados conduzida por conceitos derivados da teoria evolutiva que emerge dos dados. E essa coleta é baseada no conceito de “fazer comparações”, cujo objetivo é procurar os locais, as pessoas ou fatos que maximizem as oportunidades de descobrir variações entre os conceitos e de tornar densas as categorias em termos de propriedades e dimensões (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Em outras palavras, o que guia a amostragem é a saturação das categorias identificadas e de suas propriedades e dimensões (STRAUSS; CORBIN, 2008). Lacunas vão sendo identificadas na teoria em construção, e se faz necessário que se busque aprofundamento suficiente para preencher tais lacunas de forma direcionada, para verificar se o esboço da teoria e suas categorias têm sustentação em contextos diferentes daqueles já examinados até o momento (OLIVEIRA, 2016).

Ou seja, a amostragem teórica consiste na ampliação da amostra na direção das áreas que ficaram descobertas até que todas as categorias estejam saturadas, ou não surja nenhum dado novo ou importante (TAROZZI, 2011). No caso desta tese, como será detalhado nos procedimentos “pré-campo”, “de campo” e “pós-campo”, foi escolhido um primeiro participante que foi coordenador do programa durante os dois primeiros mandatos participando da criação do programa e permanecendo como docente até os dias atuais. É a partir das categoriais iniciais geradas nos diferentes processos de codificação empregados nesses primeiros dados coletados, que o próximo informante foi escolhido e entrevistado, visando a amostragem teórica.

(5) Uma pesquisa que utilizar a GT como método terá êxito se gerar uma teoria substantiva. Essa teoria deve ser uma interpretação racional, articulada, sistemática e densa capaz de dar conta da realidade estudada (TAROZZI, 2011).

A GT tem a ambição de produzir uma teoria complexa e articulada, que faça a ligação entre a pesquisa teórica e a pesquisa empírica, se construindo no espaço que une teoria e realidade/prática (TAROZZI, 2011). E teoria nesta abordagem metodológica é concebida

como um conjunto de categorias (conceitos) que estão sistematicamente inter-relacionadas através de sentenças de relacionamento (proposições) para formar o esquema teórico que explica um fenômeno social (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A diferença desta teoria substantiva característica da GT e da teoria tradicional formal é que, enquanto a primeira é mais geral e aplica-se a um espectro maior de disciplinas e problemas, a segunda é específica para determinado grupo ou situação e não visa generalizar além da sua área substantiva (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2003).

No caso deste estudo, buscou-se uma teoria substantiva sobre os fatores influentes na gestão de um programa de pós-graduação. E apesar de não visar a generalização do esquema teórico explanatório resultante para todos os programas de pós-graduação, busca-se uma interpretação racional, articulada, sistemática e densa o suficiente para contribuir na compreensão e predição desta área substantiva, fornecendo também variações suficientes e abrangentes para contribuir com outros casos e situações.

3.2 O QUE É UMA TEORIA SUBSTANTIVA?

A teoria fundamentada (GT) é capaz de fornecer várias estratégias úteis, tipicamente empregadas com o objetivo de desenvolver um modelo fundamentado que simultaneamente respeite as vozes dos informantes estudados e seja transferível para outros contextos (MURPHY et al. 2017).

O resultado de uma GT é uma teoria de nível substantivo, ou seja, escrita por um pesquisador próximo a um problema específico ou determinada população de pessoas. Já uma teoria formal (geral) possui a capacidade explanatória de aplicar seus conceitos a um mesmo fenômeno, que se desenvolve em contextos e situações diversas. A teoria substantiva, dessa maneira, é uma explicação teórica de um problema delimitado a uma área distinta, ou seja, de estudo particular (SANTOS et al., 2016).

Essas áreas distintas ou de estudo particular, também referenciadas como áreas de pesquisas substantivas, como por exemplo “gerenciamento de dor”, “carreiras científicas”, “atendimento ao paciente” e “educação profissional”, são focalizadas por teorias fundamentadas que se adaptam aos principais problemas dessas áreas substanciais e trabalham na previsão de resultados nessas mesmas áreas substantivas (GLASER, 1992).

Em contraste, uma teoria formal é uma teoria desenvolvida ou descoberta para uma área conceitual de pesquisa como: “mudança de status”, “estratificação social”, “organização formal” ou “estigma” e nesse

sentido são teorias mais gerais e abrangentes que visam compreender e prever resultados de um mesmo fenômeno em várias áreas e contextos (GLASER, 1992).

Na visão de Glaser (1992) o verdadeiro propósito da teoria fundamentada também é uma teoria geral. O que indica que as teorias substantivas, teriam o intuito de, em conjunto, constituir teorias gerais (formais) sobre os fenômenos estudados. O rendimento de uma teoria fundamentada seria apenas representado por hipóteses sobre como as pessoas se comportam em determinadas situações e como processam os diferentes problemas que elas enfrentam. No entanto, na visão do mesmo, essas hipóteses devem ser gerais e abstratas o suficiente para transcender o contexto em que foram descobertas. Elas deveriam, portanto, representar características permanentes do comportamento e do pensamento social humano.

Todavia, Strauss (1993), apresentava uma visão mais “flexível” sobre essa representação permanente do comportamento e pensamento social. Para o autor o propósito da teoria fundamentada deveria ser mais “realista”. Já que os fenômenos sociais são tão complexos, a geração de conceitos explicativos únicos que transcendem todo o contexto seria impossível. Desse modo, a abstração de uma teoria, inevitavelmente simplificaria a realidade. Ainda que para compreender profundamente, para ordenar os conceitos, seja necessário algum grau de abstração, manter um equilíbrio entre distorção e conceituação é o grande desafio de uma teoria fundamentada.

Em outras palavras, a visão de uma teoria substantiva de Strauss (1993), apesar de convergir com a visão de Glaser (1992), no sentido de que as diferentes hipóteses geradas em áreas substantivas deveriam ser gerais e abstratas o suficiente para serem úteis em outros contextos, diverge quanto ao propósito “irrealista” de que as teorias substantivas seriam passos para teorias gerais completas e permanentes. Ao invés de insistir que somente a teoria formal conta como teoria, Strauss (1993) foca na complexidade de cada contexto em que as teorias substantivas são construídas.

Em outras palavras, uma teoria substantiva fornece uma ponte para ver os mesmos problemas e processos em outras áreas, embora seja específica, gera conceitos e interrelações que explicam, elucidam e interpretam a variação no comportamento nas áreas substantivas em estudo.

Esta pesquisa adota a abordagem “*Full Conceptual Description*” ou “Straussiana” da teoria fundamentada. Nesse sentido, uma teoria substantiva, neste estudo, é resultado da utilização do método da

Grounded Theory, que busca a explanação integrada de conceitos, por meio de declarações de relações, de uma área e contexto específicos, que vai além da simples descrição e ordenamento conceitual. E que resulte numa teoria complexa, sistemática e interpretativa, com variações suficientes para oferecer subsídios a outros contextos e outras áreas (STRAUSS e CORBIN, 2008).

Nesse sentido, um dos aspectos que mais geram dúvidas na abordagem Straussiana da GT, é qual seria o poder de generalização de uma teoria substantiva.

3.3 A GENERALIZAÇÃO DE UMA TEORIA SUBSTANTIVA

Primeiramente, é necessário distinguir o conceito de “generalização teórica” ou “transferibilidade” da teoria fundamentada em dados, do conceito de generalização comumente concebido nos estudos quantitativos. A generalização é normalmente utilizada na ciência como forma de atribuir a uma totalidade o que foi observado em um número limitado de indivíduos ou de casos singulares. Através de testes estatísticos é calculada uma amostra representativa de uma determinada população e os resultados observados nessa amostra podem ser generalizáveis para a população.

Quando falamos de generalização na *Grounded Theory*, estamos nos referindo ao fato de que se o estudo é baseado em dados compreensíveis e em interpretação conceitual extensa, a teoria resultante deve ser abstrata o bastante e incluir variação suficiente para torná-la aplicável a outros contextos relacionados àquele fenômeno (SANTOS et al., 2016).

O método tem como proposta especificar as condições em que ocorrem determinados eventos e suas consequências. Portanto, quanto maior as variações incorporadas nos dados, mais diferentes são as condições contempladas e mais geral é a teoria substantiva. Esse grau de generalização teórica deve ser entendido como seu poder explicativo, ou seja, sua capacidade de prever as estratégias em função da presença de funções causais e intervenientes (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Uma vez que as teorias fundamentadas estão vinculadas dentro de um contexto temporal e cultural específico, o conceito de universalidade ou generalização em contextos diferentes, não se aplica facilmente. Em vez disso, os teóricos da GT procuram transferibilidade (generalização teórica). Que se refere à aplicabilidade das descobertas (achados) em um determinado contexto em outros contextos distintos. O que depende da semelhança entre esses contextos (MURPHY et al. 2017).

Segundo Murphy et al. (2017) a transferibilidade não pode ser facilmente determinada no momento de um único estudo. Em vez disso, um estudo de teoria fundamentada bem conduzido, robusto, com uma rica descrição das possíveis configurações e do modelo de pesquisa, permitirá que futuros pesquisadores avaliem até que ponto as conclusões desse estudo podem ampliar nossa compreensão de um fenômeno similar em um cenário diferente.

Nesse sentido, a transferibilidade de um estudo pode ser aprimorada pelo pesquisador, especialmente no processo de escrita. O pesquisador deve ser capaz de ilustrar com maestria especificamente como e por que os resultados podem se transferir para outros contextos, grupos e organizações. Descrevendo esses outros contextos e suas semelhanças em detalhes, na medida do possível (MURPHY et al. 2017).

Além disso, os pesquisadores também podem compartilhar incidentes de casos negativos ou divergentes, com provas que não se encaixam em nenhuma categoria no modelo da teoria fundamentada emergente. Ao fazê-lo, futuros pesquisadores podem avaliar condições de fronteira potencialmente úteis de uma dada teoria fundamentada (MURPHY et al. 2017).

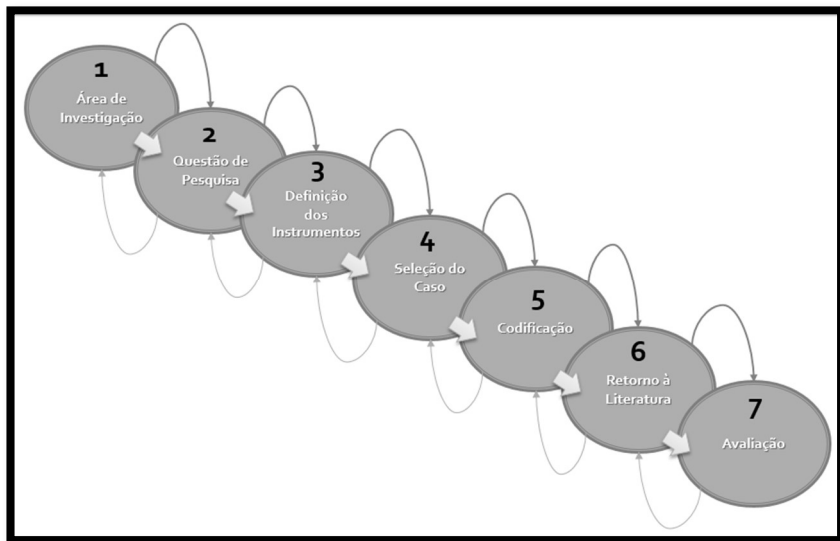
Em síntese, este estudo não visa generalizar seus resultados a outros contextos, mas sim contribuir na compreensão e predição desta área substantiva, fornecendo também variações suficientes e abrangentes para subsidiar outros contextos e situações semelhantes. Buscando a generalização teórica ou transferibilidade.

3.4 DESENHO DA PESQUISA

O desenho desta pesquisa compreende operacionalizar um conjunto de procedimentos e técnicas visando o alcance dos objetivos propostos. Usei como base para a composição desse desenho de pesquisa os procedimentos e técnicas propostos por Oliveira e Nakayama (2017) e Strauss e Corbin (2008).

Conforme exposto na Figura 1, há sete fases na pesquisa: (1) Área de Investigação, (2) Questão de Pesquisa, (3) Definição dos Instrumentos, (4) Seleção do Caso, (5) Codificação, (6) Retorno à Literatura e (7) Avaliação.

Figura 1 – Desenho da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Fase 1 – Área de Investigação: Esta fase corresponde a procura e escolha por uma área de pesquisa, uma área de investigação com complexidade e globalidade interessantes para a proposição de uma teoria substantiva (STRAUSS; CORBIN, 2008). Conforme já apresentado na subseção 1.5 (Justificativa e Relevância), a escolha pela área de investigação deste estudo buscou unir o interesse pessoal e profissional do autor com o enfoque do grupo de pesquisa ao qual o autor faz parte.

Dessa maneira, optei por investigar a gestão de programas de pós-graduação, uma área de pesquisa ainda incipiente na literatura, apesar de sua importância crucial no sistema de ciência e tecnologia do país.

Fase 2 – Questão de Pesquisa: Nesta fase da pesquisa busca-se dentro da área de investigação propor uma questão de pesquisa pertinente, que elucide uma problemática adequada para a proposição de uma teoria substantiva de caráter explicativo (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Essa questão, inicialmente é uma pergunta gerativa, mais aberta. Deve-se evitar que ela seja focalizada em excesso para não a tornar excessivamente descritiva e pouco profunda. A formulação de um problema de pesquisa não pode ser definida pontualmente com antecedência, pois corre-se o risco de forçar demasiadamente os dados (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Desse modo, optei com ajuda da minha orientadora, por guiar a investigação a partir da questão de pesquisa: “Quais são e como atuam os fatores influentes na gestão de um programa de pós-graduação brasileiro?” Na nossa visão, essa pergunta era aberta o suficiente para explorar a área de investigação, ao mesmo tempo que pertinente e profunda o suficiente para elucidar uma problemática adequada para a utilização do método.

Fase 3 – Definição dos Instrumentos: Nesta fase procura-se definir os melhores instrumentos para o alcance dos objetivos propostos. Na abordagem Straussiana da GT, há uma ênfase nas técnicas de entrevistas em profundidade, observações e análise de documentos, filmes e vídeos (SANTOS et al., 2016). Isso se deve em função da busca pela atribuição de significados e também porque os instrumentos verbais possibilitam focalizar a coleta de dados de acordo com o trabalho de codificação (OLIVEIRA, 2016). Os instrumentos e técnicas propostos nesta pesquisa serão detalhados na seção 3.4. Sob orientação, optei pela utilização de entrevistas em profundidade, complementadas por análises de documentos, quando necessário.

Fase 4 – Seleção do Caso: Nesta fase, procura-se definir os casos adequados à realização da investigação, de modo a buscar a saturação teórica das categorias emergentes dos dados, no intuito de explorar o fenômeno estudado o suficiente para construir uma teoria fundamentada. Segundo Bandeira-de-Mello (2002), trata-se de uma etapa fundamental para a qualidade da teoria fundamentada.

Nesta tese, optamos por um estudo de caso simples em um programa de pós-graduação *stricto sensu* na região centro oeste do país, em uma universidade pública. A seleção do caso levou em consideração tanto a fase de criação do programa, como também a região, as dificuldades associadas a localização, o sucesso reconhecido do programa e a disponibilidade dos envolvidos em participar da pesquisa.

O programa escolhido foi criado em 2011 durante o PNPV que foca na expansão do número de programas de mestrado e doutorado em novas universidades e na correção de assimetrias regionais. O que causou uma forte expansão em regiões interioranas onde raramente existiam programas de pós-graduação e que contavam com uma baixa densidade docente.

Esses programas geralmente sofrem com rotatividade no quadro e carências estruturais, o que em tese dificultam a gestão. O fato de estarem em regiões que geralmente oferecem menos estrutura logística e outras benesses, que grandes centros e regiões metropolitanas podem oferecer, também podem constituir dificuldades para fixar os docentes e conquistar relevância no cenário acadêmico.

No entanto, mesmo com essas dificuldades o programa escolhido conquistou resultados substanciais no cenário nacional, publicando recorrentemente em periódicos de alto impacto internacional, aparecendo em listas de artigos mais citados nesses mesmos periódicos, tornando-se referência em algumas temáticas, com parcerias com instituições internacionais e avançando rapidamente de conceito na avaliação da CAPES. O que torna um caso interessante de ser investigado, podendo contribuir de forma consistente para o avanço na compreensão do fenômeno estudado.

Outro aspecto fundamental para a escolha foi a facilidade de acesso aos dados. Um dos pontos cruciais para o desenvolvimento de uma teoria substantiva de qualidade, conforme Bandeira-de-Mello (2002) e Strauss e Corbin (2008). O programa escolhido permitiu acesso as suas dependências, autorizando as entrevistas com docentes e servidores. Seus gestores se comprometeram em participar da pesquisa e fornecerem todo o apoio necessário. E o pesquisador garantiu a preservação da identidade dos informantes, assim como a não identificação do programa e da universidade a qual o mesmo está inserido.

Fase 5 – Codificação: Nesta fase, a mais longa e importante da pesquisa, os dados coletados são analisados através do método de comparação constante e questionamentos proposto por Strauss e Corbin (2008). Conforme já ressaltado a coleta e análise dos dados são simultâneas. Esse método possui três tipos de codificação que são utilizadas de maneira não linear/sequencial de acordo com a necessidade do pesquisador: (a) Codificação Aberta, (b) Codificação Axial e (c) Codificação Seletiva.

(a) A codificação aberta é o processo analítico por meio do qual os conceitos (categorias) são identificados e suas propriedades⁴ e dimensões⁵ são descobertas nos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008). Os dados são analisados palavra por palavra, linha por linha, acontecimento por acontecimento. E são criados rótulos (códigos) para a representação de unidades mínimas de significado que são responsáveis pela emergência de várias interpretações possíveis para os dados.

A codificação aberta, portanto, procura a identificação das partes do texto consideradas significativas, as unidades mínimas de sentido. Em seguida, busca-se aglutinar essas unidades mínimas de sentido em

⁴ Propriedades são as características de uma categoria, a delimitação do que define e dá significado a essa categoria (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103).

⁵ Dimensões são os âmbitos ao longo do qual as propriedades de uma categoria variam, dando especificação à categoria e variação à teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103).

conceitos que representem associações comuns, atribuindo a esses conceitos um título, o que chamamos de categoria, que possui suas próprias propriedades e dimensões identificadas nos dados (OLIVEIRA, 2016).

(b) A codificação axial é o processo analítico de relacionar categorias às suas subcategorias, é chamado “axial” (eixo principal) porque ocorre em torno de uma categoria, associando categorias ao nível de suas propriedades e suas dimensões (STRAUSS e CORBIN, 2008).

O objetivo deste tipo de codificação é reagrupar o que fora dividido durante a codificação aberta, relacionando categorias e subcategorias, buscando explicações mais precisas e completas sobre o fenômeno. Embora a codificação axial tenha um objetivo diferente da codificação aberta, esses passos não são necessariamente sequencias (STRAUSS e CORBIN, 2008).

(c) A codificação seletiva é o processo de integrar e refinar a teoria (STRAUSS e CORBIN, 2008). O objetivo é descobrir a categoria central, aquela que represente o tema central da pesquisa, o fenômeno estudado, e integrar a ela as demais categorias criando um esquema teórico.

Categorias mal desenvolvidas são refinadas por meio de amostragem teórica adicional. A teoria pode ser validada por intermédio da comparação com os dados brutos ou da apresentação aos informantes para verificar sua reação, sendo que esta deve ser reconhecida pelos participantes como representativas do fenômeno em questão (OLIVEIRA; NAKAYAMA, 2016).

Fase 6 – Retorno à Literatura: Nesta fase, retorna-se a literatura buscando comparar a teoria substantiva construída com o que já fora produzido sobre a temática. Destacando eventuais convergências e divergências, na busca pelo avanço na compreensão do fenômeno (STRAUSS; CORBIN, 2008). Ao terminar sua coleta e análise de dados o pesquisador deve utilizar a literatura para confirmar resultados ou mesmo para ilustrar onde a teoria substantiva emergente pode ser simplista, incorreta ou explicar parcialmente o fenômeno (STRAUSS; CORBIN, 2008). Na seção 5, esse procedimento é descrito com maiores detalhes, evidenciando onde a teoria construída se posiciona nos antecedentes literais consultados.

Fase 7 – Avaliação: Nesta fase a pesquisa é avaliada em termos de preceitos e de procedimentos do método usado para gerar seus resultados (STRAUSS e CORBIN, 2008). Com esse objetivo, utilizei tanto os critérios para avaliar o processo, como também os critérios para avaliar a base empírica indicados por Strauss e Corbin (2008) [Quadros 3

e 4]. Além dos critérios para avaliação da qualidade utilizados por Bandeira-de-Mello e Cunha (2003).

Quadro 3 – Critérios para avaliar o processo de pesquisa

Critério	Descrição
1	Como a amostragem original foi selecionada? Em que bases?
2	Quais as principais categorias que surgiram?
3	Quais foram os fatos, os incidentes ou as ações (indicadores) que apontaram para algumas dessas categorias principais?
4	Com base em que categorias foi feita a amostragem teórica? Depois que amostragem teórica foi feita, o quanto as categorias se mostraram representativas dos dados?
5	Quais eram algumas das hipóteses pertencentes às relações conceituais e em que base elas foram formuladas e validadas?
6	Houve casos em que as hipóteses não explicaram o que estava acontecendo com os dados? Como essas discrepâncias foram resolvidas? As hipóteses foram modificadas?
7	Como e por que a categoria básica foi selecionada? Essa coleta foi súbita ou gradual e foi difícil ou fácil? Em que bases foram tomadas as decisões analíticas finais?

Fonte: Adaptado de Strauss e Corbin (2008).

Quadro 4 – Critérios para avaliar a base empírica da pesquisa

Critério	Descrição
1	Os conceitos são gerados?
2	Os conceitos são sistematicamente relacionados?
3	Há muitas associações conceituais, e as categorias são bem desenvolvidas? As categorias têm densidade conceitual?
4	A variação faz parte da teoria?
5	As condições sob as quais a variação pode ser encontrada estão inseridas no estudo e são explicadas?
6	O processo foi levado em consideração?
7	Os resultados teóricos parecem importantes, e até que ponto?
8	A teoria passa pelo teste de tempo e se torna parte das discussões e das ideias trocadas entre os grupos sociais e profissionais relevantes?

Fonte: Adaptado de Strauss e Corbin (2008).

É nesta fase também que há a checagem/avaliação da teoria junto aos informantes, buscando alinhamento entre a teoria e a visão do processo

na perspectiva dos envolvidos no mesmo. Na seção 6, essa avaliação é descrita de modo a evidenciar a adequação da mesma em relação aos preceitos e procedimentos da *Grounded Theory*.

Nas próximas seções serão detalhados as escolhas e os instrumentos e técnicas a serem utilizados em cada uma dessas fases do desenho da pesquisa.

3.5 INFORMANTES E AMOSTRAGEM TEÓRICA

Conforme já indicado nas características da GT, os informantes foram estrategicamente escolhidos visando preencher as lacunas da teoria emergente (amostragem teórica). Para o desenvolvimento da teoria substantiva resultante desta pesquisa, foram necessárias nove entrevistas com sete informantes distintos.

Desde a primeira entrevista, seis passos analíticos se repetiram, na busca pela amostragem teórica (Item 4, subseção 3.1):

- ✓ **Passo 1:** realização de entrevista com o informante escolhido com gravação em áudio. Seguida de anotações e elaboração de memorando imediatamente após a entrevista.
- ✓ **Passo 2:** transcrição da entrevista.
- ✓ **Passo 3:** validação da transcrição da entrevista pelo informante (Apêndice C).
- ✓ **Passo 4:** análise da entrevista (codificação) e desenvolvimento dos memorandos (Apêndice E) iniciados no passo 1.
- ✓ **Passo 5:** a partir da análise, adaptação do roteiro (Apêndice D) para a próxima entrevista e escolha do próximo informante.
- ✓ **Passo 6:** realização da entrevista com o próximo informante, buscando a saturação teórica em função das análises já realizadas.

Os entrevistados foram intencionalmente escolhidos. São todos docentes do programa de pós-graduação selecionado, sendo que três deles são ou já fizeram parte da coordenação do programa. Ou seja, acumulam, ou acumularam cargos de gestão e docência.

Os entrevistados estão identificados ao longo do texto como informantes seguido pelo número que identifica a ordem que foram entrevistados: “Informantes 1” até o “Informante 7”. Foram conduzidas duas entrevistas com os informantes 1 e 2 e uma entrevista com os informantes 3, 4, 5, 6 e 7. Ao final das análises foram feitas seções de checagem junto aos entrevistados 1 e 2. Na Tabela 1, observa-se o perfil

de cada entrevistado e o tempo das gravações de cada entrevista.

Tabela 1 – Perfil dos Entrevistados e Duração das Entrevistas

ENTREVISTADO	PERFIL	ENTREVISTA	DURAÇÃO (minutos)
Informante 1	Coordenadora durante os dois primeiros mandatos do PPPG. Atualmente parte do quadro de docentes permanentes. Participou da criação do programa e já possuía experiência na criação de outros dois cursos de pós-graduação. Formação com Mestrado e Doutorado Interdisciplinares.	E1	90
		E2	55
Informante 2	Coordenador atual do PPG. Parte do quadro de docentes permanentes. Ingressou no programa já numa fase de desenvolvimento, não participando de sua criação. Formação com Mestrado e Doutorado Interdisciplinares.	E1	55
		E2	50
Informante 3	Docente. Parte do quadro de docentes permanentes. Participou da criação do programa. Formação com Mestrado e Doutorado disciplinares.	E1	40
Informante 4	Vice Coordenadora atual do PPG. Parte do quadro de docentes permanentes. Ingressou no programa já numa fase de desenvolvimento, não participando de sua criação. Formação com Mestrado e Doutorado disciplinares.	E1	55
Informante 5	Docente. Parte do quadro de docentes permanentes. Ingressou no programa já numa fase de desenvolvimento, não participando de sua criação. Formação com Mestrado e Doutorado disciplinares.	E1	60
Informante 6	Docente. Parte do quadro de docentes permanentes. Ingressou no programa já numa fase de desenvolvimento, não participando de sua criação. Formação com Mestrado e Doutorado Interdisciplinares.	E1	60
Informante 7	Docente. Parte do quadro de docentes permanentes. Ingressou no programa logo após a sua criação. Formação com Mestrado e Doutorado disciplinares.	E1	55

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Visto que fora escolhido como técnica de coleta de dados as entrevistas em profundidade e que o objeto de estudo é um programa de pós-graduação, optei por escolher como primeiro informante a ser entrevistado, a primeira gestora do programa que ocupou o cargo de coordenadora por dois mandatos consecutivos. Esta escolha foi intencional e estratégica, pois para iniciar a investigação, era prudente a escolha de alguém que liderou a gestão do programa na sua criação.

Logo na primeira entrevista que teve a duração aproximada de 90 minutos, muitos fatores com potenciais influências na gestão do programa foram citados, o que levou a concepção de 96 códigos/rótulos e a criação

de sete categorias, com 80 códigos associados. A Informante 1, demonstrou muito orgulho de ter liderado a criação do programa, indicando em seus depoimentos uma relação afetuosa com o PPG. Demonstrando também satisfação em ver o atual status do programa na comunidade acadêmica, assim como revelando os muitos desafios enfrentados desde a construção da proposta.

As análises dos dados da primeira entrevista constituíram um caminho interessante para a investigação, sugerindo que o fato de o programa ser interdisciplinar e estar em uma universidade pública, poderiam estabelecer condições específicas que estruturariam o fenômeno da gestão e que o papel político dos gestores poderia ser essencial no processo de gestão nesse contexto. Desse modo, a escolha do segundo informante buscou explorar essas primeiras categorias criadas.

Optei por entrevistar o atual coordenador. Dessa forma, para explorar as categorias criadas na primeira entrevista, estaria entrevistando outro gestor. O que ofereceria subsídios para as análises anteriores e expandiria a visão do fenômeno pela ótica dos gestores. Salienta-se que o programa até o momento só teve dois coordenadores, o Informante 1 e o Informante 2.

O Informante 2 assim como a Informante 1, demonstrou orgulho e satisfação quanto ao atual estágio do programa. No entanto, como era de se esperar, salientou as mudanças que propôs e os resultados que conseguiu até o momento, revelando em seus depoimentos os problemas que enxergava e a sua visão sobre o que era possível ser feito para melhorar. Além de reforçar as sugestões expostas na entrevista anterior com a Informante 1, evidenciou alguns outros possíveis fatores influentes como: a liderança exercida pela coordenação, as mudanças na avaliação da CAPES e a necessidade de se gerenciar a composição do corpo docente. Pontos esses que se demonstraram fundamentais na compreensão do fenômeno estudado ao longo da pesquisa.

A entrevista com o Informante 2 teve duração de cerca de 55 minutos, e possibilitou a concepção de mais 54 códigos/rótulos e a criação de mais cinco categorias, com 26 códigos associados. Além de desenvolver as sete categorias já criadas.

Desse modo, agora que já tinha entrevistado os dois coordenadores, a investigação pedia a visão dos docentes sobre o processo de gestão. O fenômeno necessitava ser discutido por outra perspectiva, assim possíveis conflitos com os depoimentos dos coordenadores poderiam ser explorados. E a relação “coordenadores-docentes” poderia ser melhor caracterizada.

A Informante 3 dessa forma foi escolhida por ser docente do programa e também por estar envolvida em sua criação. Apesar de demonstrar orgulho de ter participado da criação do curso e de ter contribuído com os resultados significantes que o PPG têm alcançado, seus depoimentos eram caracterizados predominantemente por queixas e lamentações, sobretudo, quanto a carga de trabalho e as dificuldades impostas para um professor que está envolvido na pós-graduação e na graduação e tem de atuar tanto no ensino, como na pesquisa e na extensão.

Desse modo, a entrevista com o Informante 3 que teve duração de aproximadamente 40 minutos, permitiu a concepção de mais 23 códigos/rótulos e a criação de mais uma categoria, com 12 códigos associados. Ofereceu também contribuições para o método de comparações constantes e o desenvolvimento de categorias ainda incipientes que já apareciam nos dados anteriores, como o comprometimento e integração dos envolvidos, desafios da interdisciplinaridade e as recompensas e incentivos associados a função de docente em um PPG.

Nesse sentido, optei por prosseguir a investigação entrevistando o Informante 4, que além de ser a atual vice coordenadora do PPG, ingressou no quadro já num período de desenvolvimento do programa, o que poderia oferecer maiores variações na composição das categorias.

A Informante 4 revelou uma visão crítica a respeito do contexto em que a pós-graduação se operacionalizava na universidade, aprofundando a investigação sobre os problemas relacionados aos mecanismos de cobrança e avaliação de desempenho dos professores, sobre a falta de incentivos para a pesquisa nesse mesmo contexto e sobre o papel da gestão na liderança desses atores envolvidos. A informante demonstrou paixão pela pesquisa e pela ciência, oferecendo outros aspectos a serem explorados na relação “docente-PPG”.

Durante cerca de 55 minutos de entrevista, contribuiu fortemente para o desenvolvimento da teoria proposta, além de subsidiar o método comparativo, reforçando ambas as perspectivas, de gestora e de pesquisadora. Essa entrevista permitiu a concepção de mais 62 códigos/rótulos e a criação de mais uma categoria, com 18 códigos associados. A essa altura da investigação, já havia um conjunto robusto de evidências nos dados que constituíam categorias densas com propriedades e dimensões relevantes que apontavam para um esquema teórico interessante. No entanto, essas categorias ainda exigiam um maior desenvolvimento que viria através da busca pela saturação teórica.

Nesse sentido, continuei a investigação entrevistando o Informante 5, docente que ingressou no PPG mais recentemente e que em

pouco tempo orientou trabalhos que resultaram em publicações relevantes no cenário internacional. A entrevista com o Informante 5 que teve duração de aproximadamente 60 minutos, permitiu a concepção de mais 35 códigos/rótulos, porém apresentou poucas novidades quanto ao fenômeno estudado, indicando que a saturação teórica poderia estar próxima. E que o conjunto de categorias construídas e suas relações estavam realmente em um caminho promissor quanto a representação e predição desse fenômeno.

Os depoimentos do Informante 5 demonstravam um forte engajamento quanto a atividade de cientista e pesquisador, em alguns momentos, indicando paixão confessional com a docência e a pesquisa. Essa entrevista talvez foi a que mais contribuiu com o desenvolvimento das propriedades e dimensões das categorias já existentes, pois a essa altura da investigação os questionamentos eram mais pontuais e profundos e o informante apresentava muita clareza sobre sua visão da pós-graduação e sobre os processos envolvidos nesse fenômeno.

Nesse estágio da pesquisa, eu já havia feito inúmeras comparações entre os dados coletados. E através das codificações axial e seletiva, havia encontrado a categoria central e suas subcategorias, assim como as relações entre as mesmas. Nesse sentido, a entrevistas posteriores serviriam para esgotar as possibilidades e alcançar a saturação teórica. Além de buscar novas variações nas dimensões das propriedades dessas categorias.

O Informante 6 demonstrou contentamento em fazer parte do programa e contribuir com os resultados alcançados até o momento, ao mesmo tempo que revelou preocupação com a pós-graduação no país e com as condições existentes na universidade. Teve uma postura crítica, sobretudo, com relação a regulação da CAPES e a burocracia das universidades públicas.

A entrevista com o Informante 6 teve duração de aproximadamente 60 minutos e permitiu a concepção de mais 45 códigos/rótulos que auxiliaram no desenvolvimento das propriedades e dimensões das categorias existentes e na explicitação da relação entre as mesmas. Como era previsto, poucas novidades acerca de outros fatores que impactavam no fenômeno estudado foram apresentadas, apesar de o pesquisador buscá-las com os questionamentos.

Alguns pontos da teoria até o momento construída estavam ainda descobertos. Então optei por entrevistar mais um informante. O Informante 7 já está no programa desde a segunda turma de mestrado. Fez questão de narrar os desafios aos quais o programa enfrentou e as conquistas alcançadas nesse período. Demonstrou afeto para com o

programa e seus colegas, sugerindo que a atividade ali desempenhada é o que lhe mantêm dentro de uma universidade, mesmo com tantos problemas envolvidos.

A entrevista com o Informante 7 teve duração de cerca de 55 minutos e possibilitou a concepção de mais 32 códigos/rótulos, alcançando a saturação teórica e auxiliando no refinamento da teoria.

Com essas sete entrevistas, as relações entre as categorias, suas respectivas propriedades e dimensões estavam bem desenvolvidas. No entanto, já que iria checar a validade da teoria resultante com os participantes, optei por entrevistar novamente os gestores informantes 1 e 2. Busquei nesses encontros reforçar os pontos aos quais a teoria tratava e refiná-la. Ao final dessas entrevistas, foi feita a validação/chechagem da teoria, que será melhor descrita na seção 6 (Avaliação da Teoria).

3.6 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS

Para efetuar os procedimentos e cumprir as fases do desenho da pesquisa (Seção 3.4), foram necessários um conjunto de instrumentos e técnicas adequados.

Primeiramente, destaca-se que a técnica escolhida para a coleta de dados foram as **entrevistas em profundidade**. Entrevistas em profundidade são repetidos encontros presenciais entre o pesquisador e os informantes com o objetivo de compreender as perspectivas dos informantes sobre suas vidas, experiências, ou situações, expressas em suas próprias palavras (TAYLOR; BOGDAN, 1997). Essas entrevistas foram gravadas e transcritas. Cada informante assinou um **termo de consentimento livre e esclarecido** (Apêndice B). E após a transcrição das entrevistas também receberam um **termo de validação da entrevista** (Apêndice C), onde tiveram a oportunidade de atestar coerência entre o conteúdo da transcrição e seus discursos durante a entrevista.

Nas entrevistas em profundidade foram utilizados como instrumentos um **gravador de áudio** e um **roteiro de entrevista** (Apêndice D) que serviu como guia dos questionamentos. Salienta-se que os questionamentos vão se modificando conforme o desenvolvimento das entrevistas e o roteiro é apenas um guia, não limitando o pesquisador ao seu conteúdo.

Em um segundo momento, utilizei também a técnica de **análise de documentos** do programa de pós-graduação focalizado, mas apenas para contrapor determinados dados coletados nas entrevistas (como datas, ações e normas) com o que está explícito nos documentos oficiais.

Na análise dos dados, que acontece desde a coleta, mas que atinge o ápice na fase de codificação, foram utilizados como instrumentos **memorandos** (Apêndice E) e **diagramas** (Apêndice G).

Os memorandos são documentos onde são registradas as observações do pesquisador com relação à condução das entrevistas, as reflexões que conduzem às escolhas de amostragem teórica, as anotações que inevitavelmente acompanham o ato de atribuição de um rótulo/código as unidades básicas de sentido nas diferentes etapas de codificação e também onde se minuta as escolhas durante o processo de pesquisa (OLIVEIRA, 2016; TAROZZI, 2011).

Já os diagramas são os “memorandos visuais”, representativos do conjunto de relações entre conceitos, em todas as fases de análise (STRAUSS; CORBIN, 2008). Ou seja, podem ser mapas conceituais, esquemas teóricos, qualquer representação gráfica de fatos, fenômenos, ideias que favoreçam as análises dos dados e a emergência da teoria.

Durante a codificação, foram utilizadas também as técnicas sugeridas por Strauss e Corbin (2008): (a) microanálise, (b) formulação de perguntas e comparações teóricas, (c) flip-flop, (d) comparação sistemática, (e) bandeira vermelha e (f) paradigma “estrutura-processo”.

Microanálise consiste em analisar o texto palavra por palavra, linha a linha, incidente a incidente, visando abrir o texto em busca de unidades básicas de significado. A microanálise foi utilizada nas primeiras entrevistas em que era necessário explorar amplamente o fenômeno e todas as possibilidades eram promissoras.

Formulação de perguntas e comparações teóricas consiste em questionar os dados (Como? Onde? Quando? Porque? Quem?) e compará-los com outras situações, teorias e contextos, no intuito de facilitar a abstração de propriedades e dimensões das categorias e a descoberta de conceitos nos dados.

A técnica **flip-flop** consiste em inverter um conceito, olhando para os opostos ou extremos visando descobrir possíveis propriedades importantes. Já a **comparação sistemática** consiste em comparar um incidente com outro incidente evocado a partir da experiência do pesquisador ou da literatura, buscando sensibilizar o pesquisador para as propriedades e dimensões que podem ter sido negligenciadas.

A técnica da **bandeira vermelha** consiste em questionar as tendências do pesquisador a aceitar ou repudiar determinadas explicações dos dados devido a suas próprias suposições ou experiências. Isso implica em retroceder (atear a bandeira vermelha de atenção) todas as vezes que a dúvida sobre essas tendências permear a análise ou houver indícios como

a utilização de “sempre que” ou “nunca”, ou pensamentos como “isso não pode ser assim” ou “todos sabem que isso é assim”.

O **paradigma “estrutura-processo”** é uma estrutura condicional que visa posicionar as categorias, suas propriedades e dimensões num esquema que relaciona estrutura (condições, circunstâncias, contexto) com processo (ações, interações, estratégias) no intuito de organizar os dados, as categorias e suas relações, dando profundidade e estrutura lógica a teoria emergente.

Na fase de avaliação utilizei como instrumento os **quadros de critérios** já destacados no item 7 da seção 3.4. Além desse instrumento, pretende-se utilizar a técnica de **checagem/validação** do esquema teórico (teoria) pelos próprios informantes, visto que um dos aspectos fundamentais da teoria fundamentada é que ela seja ajustada a realidade dos atores envolvidos no fenômeno (STRAUSS; CORBIN, 2008). Essa técnica consiste em submeter aos informantes a teoria resultante do processo de pesquisa, buscando convergências e divergências com as opiniões dos informantes. Processo que será tratado na seção 6.

3.7 PROCEDIMENTOS PRÉ-CAMPO

Os procedimentos pré-campo iniciaram em 2015 com a escolha da área de pesquisa. Conforme já destacado, nessa fase buscou-se aliar as inquietudes do pesquisador com o enfoque do grupo de pesquisa. Dessa forma optou-se pela gestão de programas de pós-graduação como a área a ser investigada.

Foi nessa fase também que se optou pela Grounded Theory como método de pesquisa, não só pelo seu recorrente uso por outros colegas do grupo de pesquisa (NEOGAP), como também pela sua utilidade em investigar processos, como é o caso da gestão de um programa de pós-graduação.

Ainda em 2015, o pesquisador foi aluno de uma disciplina específica sobre o método da GT. A disciplina “Teoria Fundamentada em Dados” tinha dentre suas atividades a ida a campo para testar as práticas da GT e aprender os fundamentos do método.

Foi durante essa disciplina que fora escolhido o objeto de estudo da tese. Optou-se pelo programa de pós-graduação focalizado nesta proposta, conforme foi exposto no item A da seção 1.6 (delimitação). Foi também neste momento que foi escolhido o primeiro informante a ser entrevistado (Seção 3.5). O objetivo foi o de utilizar esses primeiros dados para aprender o método e treinar as técnicas. Se estes dados fossem considerados úteis, serviriam como ponto de partida para a pesquisa.

Esses primeiros dados coletados através de uma entrevista com duração total de 90 minutos, no dia 9 de setembro de 2015, serviram como laboratório para o pesquisador utilizar os procedimentos e técnicas iniciais do método durante o ano de 2016 e comprovar que tanto a área de investigação, como a definição da questão de pesquisa e a problemática desta proposta eram viáveis. E que esses poderiam ser os primeiros passos para o desenvolvimento de uma teoria substantiva robusta e pertinente.

Por intermédio destes dados coletados e das análises feitas durante e após a disciplina é que a proposta de tese foi construída. Paralelo ao processo de análise do dados e aprendizado do método em 2016, iniciou-se a revisão integrativa da literatura apresentada na seção 2. Essa revisão além de ser utilizada para comprovar o ineditismo e originalidade da proposta também serviu para evidenciar o que foi produzido sobre a temática e indicar quais as condições gerais em que os programas de pós-graduação brasileiros atuam. Essa revisão foi atualizada e ampliada em 2018.

A fase pré-campo terminou após a banca de qualificação que ocorreu em 2017, ao qual foi submetido o projeto desta tese, com a devida validação do projeto de pesquisa e de seus instrumentos. Foi também após esta etapa que o projeto foi submetido ao comitê de ética (Apêndice F) e tanto o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), como o roteiro de entrevistas (Apêndice D) foram consolidados para serem utilizados nas fases posteriores da pesquisa.

3.8 PROCEDIMENTOS DE CAMPO

Como os primeiros dados coletados na entrevista citada na seção anterior foram considerados de grande utilidade e com consistência para ser a base inicial da pesquisa, os procedimentos de campo foram iniciados em 2015, prosseguindo até o final de 2017. Nesse momento já com o parecer do comitê de ética favorável (Apêndice F), com todas as devidas autorizações das instituições envolvidas na pesquisa.

Após a aprovação da proposta de tese, voltei ao campo com os instrumentos já ajustados. Ajustes esses baseados nos resultados preliminares com os primeiros dados coletados e nas contribuições da banca de qualificação.

A cada entrevista transcrita (Apêndice H), foram redigidos memorandos e diagramas e empregadas as técnicas de codificação, conforme já descrito nas seções 3.5 e 3.6. Esse processo se repetiu em busca da amostragem teórica até emergir uma teoria substantiva dos

fatores influentes no fenômeno da gestão de um programa de pós-graduação.

Salienta-se que nesse processo ao invés de tentar chegar a uma versão “real” dos fatos e acontecimentos, o pesquisador deve buscar apontar as oscilações e as contradições, que constantemente fazem parte das narrativas na pesquisa. A intenção é a de que ao percorrer e analisar as nuances dos discursos e das vivências a que eles se referem, o pesquisador consiga perseguir os detalhes, as diferenças, as incoerências, as ambiguidades, que através do método comparativo possam construir uma interpretação que amplie o entendimento sobre o contexto onde ocorre o fenômeno estudado (PINTO; SANTOS, 2012).

Dessa forma durante a codificação de cada entrevista transcrita, essas divergências e convergências entre os depoimentos e narrativas foram exaustivamente comparadas e analisadas. E cada ponto ainda incipiente nos dados eram explorados nas entrevistas subsequentes.

Durante esse processo de codificação ficou evidente que, apesar das etapas do desenho de pesquisa (3.4) e os passos analíticos (3.5) serem apresentados de forma sequencial, eles se sobrepõem, em um movimento de “idas e vindas” que acontecem simultaneamente (STRAUSS; CORBIN, 2008). Nesse sentido, conforme apontado por Bandeira-de-Mello e Cunha (2003), a codificação deve ser melhor compreendida como uma tarefa do pesquisador e não como uma etapa de um processo linear.

Na medida em que a pesquisa de campo avançava, a análise de dados subsidiava esquemas teóricos e diagramas que iam constituindo um complexo sistema de relações entre categorias, suas propriedades e dimensões. Nesse sentido novas hipóteses para explicar aspectos do fenômeno da gestão do programa eram formuladas e novos tópicos e questões eram necessários para testar essas hipóteses nas entrevistas posteriores.

Conforme descrito na subseção 3.5, a investigação teve ao todo sete entrevistados e nove entrevistas. Ao final de todo o processo de codificação aberta, axial e seletiva, do emprego das técnicas e instrumentos selecionados, uma teoria substantiva sobre o fenômeno da gestão de um programa de pós-graduação tomou forma. Essa teoria ainda foi avaliada e checada com os informantes, conforme será apresentado na seção a seguir com os procedimentos pós-campo.

3.9 PROCEDIMENTOS PÓS-CAMPO

A etapa pós-campo consistiu em: (a) retornar a literatura conforme disposto no item 6 da seção 3.4; (b) avaliar e validar (checar) a

teoria emergente conforme disposto no item 7 da seção 3.4 e (c) redigir o relatório final da pesquisa.

Após o alcance da saturação teórica e o refinamento da teoria construída, busquei estabelecer estratégias para o reencontro com a literatura (Seção 5), buscando formas de situar a teoria proposta frente ao contexto de estudos já desenvolvidos, conforme orientações de Strauss e Corbin (2008). Os antecedentes literais sobre o fenômeno da gestão de programas de pós-graduação ainda são incipientes na literatura, foram encontrados somente 22 publicações que contribuíram no estudo do fenômeno. Desse modo, o maior desafio nessa etapa foi explorar essas contribuições e posicionar a teoria emergente dos dados frente a esses antecedentes.

Após retornar a literatura, era o momento de avaliar a teoria resultante de todo esse processo de pesquisa. Conforme detalhado na seção 6, a teoria foi avaliada através dos critérios elencados nos Quadros 3 e 4, relacionados, respectivamente, ao processo de pesquisa e a base empírica da mesma.

Ao final do processo de pesquisa, apresentei aos informantes 1 e 2 pessoalmente, uma síntese dos resultados como uma contrapartida pela disposição em participar da pesquisa e uma forma de validação/checagem da teoria construída. Essa checagem buscou testar a aderência da teoria com a visão dos principais responsáveis pela gestão do programa desde sua criação.

Na seção a seguir serão apresentados e discutidos os resultados alcançados com a utilização de todos esses procedimentos metodológicos descritos nesse capítulo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das codificações, análises e teorizações serão apresentados de forma ordenada seguindo os três níveis de aprofundamento da teoria fundamentada em dados de Strauss e Corbin (2008). Na visão desses autores a teoria fundamentada vai além da descrição e do ordenamento conceitual, alcançando a profundidade de uma teoria.

O primeiro nível é a “descrição” onde uma história é contada na perspectiva do autor da descrição, que busca descrever o fenômeno e suas características. O segundo nível é o “ordenamento conceitual” onde os dados são classificados e apresentados em uma estrutura conceitual com propriedades e dimensões de categorias. E finalmente, o terceiro e último nível é a “teorização” onde um conjunto de conceitos bem desenvolvidos e conectados por proposições relacionais constituem uma estrutura integrada que pode ser utilizada para explicar e prever o fenômeno estudado (STRAUSS; CORBIN, 2008).

4.1 DESCRIÇÃO

A descrição é parte importante do processo de teorização, pois ela dá suporte a ordenação conceitual que é a base para a teoria substantiva (STRAUSS; CORBIN, 2008). Segundo esses autores, a descrição é o uso de palavras para transmitir imagens, cenários, cenas, experiências, emoções; e se trata também de uma história relatada na perspectiva da pessoa que faz a descrição.

No caso desta pesquisa, essa descrição está na perspectiva do autor com base nos dados coletados. Ou seja, na minha própria interpretação das perspectivas dos informantes consultados em relação ao fenômeno estudado: a gestão de um programa de pós-graduação.

Visando oferecer as bases para o ordenamento conceitual dos dados analisados e ao mesmo tempo explicitar a ideia de continuidade do processo de gestão no estudo de caso selecionado, optei por apresentar na subseção seguinte, uma breve descrição narrativa do caso, utilizando durante a descrição trechos com as falas dos informantes entrevistados. O intuito foi de ilustrar a narrativa e dar maior aproximação entre a descrição e os dados analisados.

4.1.1 Narrativa do caso

O programa de pós-graduação focalizado neste estudo iniciou suas atividades em 2011. Porém o embrião desse projeto começou ainda em 2009, quando a universidade pública sede do programa iniciou seu processo de expansão com forte incentivo à criação de programas de pós-graduação por todas as faculdades existentes na instituição.

“O programa foi planejado em uma época em que a universidade incentivou bastante a criação de novos programas (...) havia um forte apelo para que todas as faculdades criassem seus programas de mestrado e doutorado para a expansão da universidade” (Informante 4, Entrevista 1).

Nesse mesmo ano (2009) a faculdade em que o programa está vinculado apresenta a CAPES dois projetos disciplinares de mestrado, sendo ambos reprovados por fragilidades quanto ao corpo docente e pela falta de aderência às demandas regionais das linhas de pesquisa.

“Meu ingresso na UFGD se deu em 2009 e nesse mesmo ano havia sido enviado duas propostas para CAPES. Ambos foram rejeitados (...) falta de corpo docente qualificado dentre outros aspectos que devem ser atendidos em uma proposta de mestrado na região” (Informante 1, Entrevista 1).

Por essas dificuldades observadas nos pareceres da CAPES e pelas características do corpo docente da faculdade, um projeto interdisciplinar com linhas de pesquisa focadas em questões estratégicas da região é formulado e enfim aprovado pela CAPES em 2010.

“(...) fizemos um levantamento do currículo dos professores, olhando projetos, publicações e percebemos uma grande incidência de projetos e publicações com o esse foco interdisciplinar. Também porque na época, tínhamos três doutores originários de programas interdisciplinares. Isso reforçou muito a discussão” (Informante 1, Entrevista 1).

“E a gente adaptou. Todo um trabalho. Eu era da comissão. Professora X também. E aí a gente foi conversando. Com pessoas de outras faculdades, né. Porque o nosso mestrado é interdisciplinar. Então

precisávamos de pessoas. Olhamos os currículos, conversando com as outras faculdades é que a gente conseguiu” (Informante 3, Entrevista 1).

A característica interdisciplinar do programa facilitou a composição de um quadro docente mais robusto com doutores de outras faculdades, outras universidades e institutos de pesquisa. Todavia, também criou dificuldades para a gestão do programa.

“Eu vejo que a maior dificuldade era o professor sair um pouco daquela zona de conforto, então os professores pretendiam ir para a sala de aula e atuar da mesma forma que eles atuavam nas suas faculdades, nas suas disciplinas clássicas, a ideia da interdisciplinaridade ainda não era clara para muitos deles” (Informante 1, Entrevista 1).

Essas dificuldades estavam relacionadas fundamentalmente ao fato de que poucos docentes estavam preparados para trabalhar de forma interdisciplinar. O que causou problemas quanto a adaptação dos docentes com o modo de trabalho do programa. E também dificultou uma maior integração entre os docentes, pelas diferentes formas de trabalho oriundas de suas respectivas áreas disciplinares.

“(…) eu vejo que essa é ainda uma grande dificuldade... que os professores não gostam de participar de bancas de seminário ou mesmo de defesa de qualificação, quando o tema foge da sua área de conforto. E isso é uma dificuldade de avançar e integrar mais o quadro” (Informante 5, Entrevista 1).

Muitos dos docentes que iniciaram as atividades no programa tiveram dificuldades em abandonar a zona de conforto disciplinar de suas respectivas especialidades, sendo que em alguns casos pediram desligamento, tamanho o desconforto e resistência com o modo de trabalho interdisciplinar necessário para o alcance dos objetivos do PPG.

“Nós tivemos situações de professores que solicitaram descredenciamento, pelo medo de se ausentarem da sua área de pesquisa, das suas linhas de pesquisa, eles não gostariam de sair daquela linha de pesquisa, eles estavam se sentindo

perdidos, pediram para sair do programa para que isso não acontecesse” (Informante 1, Entrevista 2).

A gestão do programa observou que seria necessário - além de ensinar e incentivar o trabalho interdisciplinar - recrutar docentes com formação interdisciplinar e articular com a faculdade a possibilidade de recrutar perfis de doutores mais adequados a realidade do programa de pós-graduação por meio de exigências nos editais dos concursos.

“Um outro avanço que nós tivemos também, foi que os programas de graduação ampliem as possibilidades de candidatos nos concursos, que pudessem atender, muito mais ao mestrado que a graduação. Nós tivemos situações por exemplo, no curso de administração que nós abrimos uma vaga com foco no mestrado. E não na graduação. Hoje nós já temos uma vaga de professor no mestrado” (Informante 3, Entrevista 2).

Tais medidas com o passar do tempo surtiram efeito e o programa conseguiu reunir em seu corpo docente, mais profissionais com formação interdisciplinar, e também mais profissionais da própria faculdade e universidade, o que favoreceu a integração e o comprometimento da equipe.

Outra dificuldade apresentada no início do programa foi a quantidade de horas/aula que os docentes da faculdade tinham que cumprir na graduação, o que atrapalhava o desempenho dos mesmo na pós-graduação que exige além das aulas, esforços coletivos quanto as orientações, bancas, eventos e demais atribuições.

“(…) depois enfrentamos outras dificuldades, a resistência para que tivéssemos uma carga horária menor na graduação. Hoje o professor tem oito horas de sala de aula, sendo quatro na graduação e quatro na pós-graduação, no início nós tínhamos uma carga horária maior porque nossas oito horas na graduação eram exigidas” (Informante 1, Entrevista 1).

A gestão do programa dessa forma buscou articular junto a faculdade o desconto de horas/aula na graduação para aqueles docentes

que estavam vinculados a programas de pós-graduação. E com o tempo essa medida foi acatada pela faculdade surtindo resultados imediatos.

Ainda na fase de implantação, outra dificuldade enfrentada pela gestão do PPG foram as saídas de profissionais importantes que não se fixavam na região da universidade por motivações diversas como: falta de infraestrutura, diferenças culturais, recursos escassos e distância dos grandes centros.

“(…) obviamente que a gente quer ficar num centro onde a estrutura fosse mais desenvolvida, a facilidade, a logística fosse mais favorável, próximo a família. Mas a gente sabe que os grandes centros estão saturados. Então as vezes as oportunidades surgem em centros mais periféricos (...) e isso também acaba favorecendo uma maior rotatividade do quadro” (Informante 4, Entrevista 1).

Para contornar essa tendência a gestão do programa buscou acelerar o avanço no conceito CAPES, o que resultaria em maior acesso a recursos, possibilitaria a oferta do curso de doutorado, traria maior prestígio aos pesquisadores envolvidos no programa e, conseqüentemente, favoreceria a fixação dos mesmos na universidade.

“O nosso objetivo é, rapidamente, poder ter o curso de doutorado aqui. Nosso objetivo maior de avançar nessa avaliação (...) para que nós possamos entrar com uma proposta de doutorado para nosso programa, porque a gente sabe que isso conta muito para a fixação de nossos docentes. Porque você tem um certo limite só no mestrado. A partir do momento em que você pode atuar no doutorado você pode ter muito mais acesso a recursos. Muito mais espaço” (Informante 2, Entrevista 1).

Em meio a esse processo, a primeira avaliação da CAPES (2013) aconteceu e o parecer dos avaliadores foi de que o programa necessitava de mais integração entre o corpo docente, mais publicações conjuntas e uma maior integração entre as linhas de pesquisa que naquele momento estavam dispersas.

“(…) nos precisaríamos de mais diálogo entre os docentes, metodologias, formas de trabalho, temáticas compartilhadas. Na primeira avaliação da

CAPES, eles colocaram que nos faltava um projeto integrador. Que era como que todos os docentes estão integrados nesse programa com suas pesquisas, com suas linhas, nós construímos” (Informante 1, Entrevista 2).

“(…) que a gente pudesse ter essa integração maior. A gente estava muito limitado, cada um trabalhando no seu espaço. Poucos trabalhando conjuntamente. E essa foi uma cobrança da CAPES (Informante 3, Entrevista 1).

Desse modo, para acelerar o avanço no conceito já na próxima avaliação da CAPES e se adequar ao parecer da primeira avaliação, a gestão buscou promover iniciativas como: o aumento da exigência na qualidade das dissertações e publicações, a disseminação de novos métodos de pesquisa entre os docentes, a busca por uma identidade do programa que culminou em ajustes nas linhas de pesquisa e na criação de um plano integrador, incentivos para uma maior aproximação entre docentes e alunos, exigência da participação dos orientadores nas publicações em disciplinas de outros docentes. Além de articular junto a gestão da universidade um maior espaço físico para os alunos permanecerem mais tempo nas dependências do PPG com uma melhor estrutura disponível para pesquisas e reuniões.

Tais medidas surtiram efeitos positivos pois a qualidade e quantidade das produções aumentaram significativamente, no entanto, novas dificuldades apareceram. Dentre elas, a falta de mecanismos de cobrança para exigir dos docentes com comprometimento e desempenho aquém do esperado, mudanças comportamentais e elevação do desempenho.

“E a universidade não tem mecanismos de cobrança, desses docentes, eu não tenho como exigir que um professor venha em uma reunião, mesmo que eu convoque, eu não tenho como exigir que ele venha. Nós não temos esse mecanismo de... de...cobrar, cobrança, isso acontece em todos os programas” (Informante 1, Entrevista 1).

“Você tem que convencer, dialogar, porque não há mecanismos para cobrar maior desempenho, no serviço público isso é muito complicado” (Informante 2, Entrevista 1).

Outra dificuldade nessa fase foi a falta de recursos para atividades do programa fruto de uma crise econômica nacional com cortes em bolsas, custeios e fomentos por parte dos órgãos governamentais. O que gerou descontentamento por parte de docentes que já não possuem incentivos monetários para trabalhar na pós-graduação e que viam muitas dificuldades envolvidas nessas atividades e poucos benefícios.

“(...) assim a maior crítica que eu vejo a pós-graduação, no nosso país, não só aqui no nosso programa. É que a gente não tem nenhum incentivo para trabalhar na pós-graduação. A não ser a questão do currículo. Sim, vai melhorar o currículo, mas também vai aumentar muito a carga de trabalho. Então a gente não tem incentivos” (Informante 3, Entrevista 1).

“É difícil fazer com que as pessoas queiram abraçar uma mesma causa. Principalmente, como eu falei antes, sem um retorno financeiro. Qual é o retorno que você vai ter? Eu acho que é isso. Não é financeiro porque você não ganha nada a mais por isso, você na verdade ganha é muito mais trabalho, a carga de trabalho e de responsabilidade é muito maior, você tem que orientar, o cara tem uma bolsa, você tem uma cobrança da CAPES e você não ganha nada a mais por isso” (Informante 4, Entrevista 1).

A gestão do programa em decorrência desses problemas percebeu que deveria criar outros tipos de recompensas e incentivos para os envolvidos no PPG. Dentre esses incentivos buscaram criar um ambiente agradável de trabalho, além de demonstrar que fazendo pesquisas de qualidade outros benefícios chegariam.

“Mas tem como mostrar, tem como agregar. Já que não tem nenhum retorno financeiro. Tem que ter outros retornos. Que seja de um bom trabalho em equipe” (Informante 4, Entrevista 1).

“O fato de chegarmos aqui e logo em seguida ter acontecido essas coisas assim (bolsa produtividade), publicação de revistas de alto

impacto, tudo A1, internacional, comecei naturalmente a puxar alguns professores que estavam meio perdidos, demonstrando que é possível mesmo com todas as dificuldades alcançar um nível de notoriedade dentro da ciência” (Informante 2, Entrevista 1).

Um dos gestores conseguiu grande prestígio na comunidade científica com publicações em periódicos de renome internacional e a concessão de uma bolsa produtividade do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) o que atraiu para seu grupo de pesquisa outros docentes que estavam dispersos em pesquisas diversas e fez com que outros grupos se fortalecessem por vislumbrar a possibilidade de sucesso.

Novos profissionais integraram o corpo docente após um esforço coletivo de recrutamento por parte dos gestores. Esforço que foi facilitado pelo prestígio adquirido em virtude do número elevado de publicações internacionais, projetos e parcerias com pesquisadores e instituições bem vistas no meio acadêmico nacional e internacional.

“Hoje com os resultados aparecendo e a credibilidade do programa no meio acadêmico, temos pedidos de docentes querendo credenciamento, parcerias com FGV, USP e universidades internacionais. (...) Isso foi um dos motivos que me levaram a prestar o concurso aqui” (Informante 5, Entrevista 1).

Já em sua segunda avaliação (2017), a primeira por um período completo - visto que na avaliação de 2013 o PPG havia iniciado no meio do triênio de avaliação - o programa avançou para o conceito 4 e pode dar início a implementação do curso de doutorado.

4.1.2 Fases: Implantação e Desenvolvimento

Conforme descrito na subseção anterior, o programa de pós-graduação focalizado neste estudo passou por duas fases com condições e dificuldades distintas, que exigiram estratégias pontuais por parte da gestão.

A primeira fase foi durante a implantação do programa e contempla os desafios e condições iniciais que exigiram esforços por parte da gestão no sentido de compor e manter um corpo docente adequado às

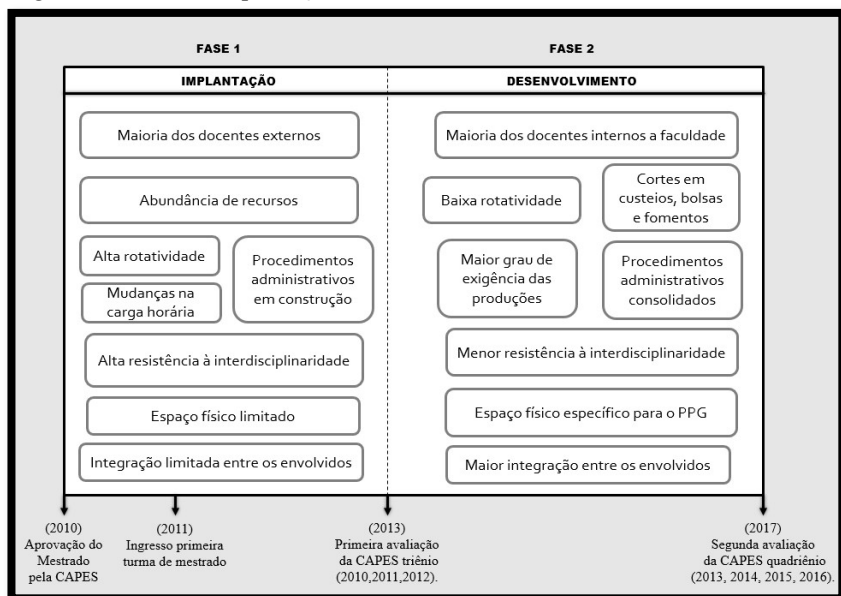
necessidades do PPG, oferecer melhores condições de trabalho aos envolvidos, conquistar seu espaço dentro da universidade e faculdade, além de organizar a parte administrativa do programa.

Já a segunda fase foi em um período em que o programa já implantado e organizado passou a se desenvolver mais rapidamente reposicionando suas linhas de pesquisa, criando uma identidade, integrando as pesquisas, pessoas, publicações e projetos, recrutando novos docentes qualificados e buscando maior qualidade na produção com maiores níveis de exigências.

Essa fase de desenvolvimento deu espaço a uma nova fase de consolidação que se inicia com o avanço do conceito na segunda avaliação e a aprovação do curso de doutorado iniciando em 2018 com a primeira turma em 2019.

A Figura 2 a seguir ilustra essas duas fases sintetizando as principais características de ambos os períodos.

Figura 2 – Fases de implantação e desenvolvimento do PPG.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Conforme apresentado na Figura 2, cada período apresentou condições específicas que exigiram estratégias por parte da gestão no intuito de alcançar os objetivos do programa. A descrição narrativa do

caso, a explicitação das fases de implantação e desenvolvimento e o contexto cronológico e temporal, apresentam uma trajetória que indica um processo contínuo de mudanças e ajustes, fornecendo as bases para o ordenamento conceitual que será tratado na subseção a seguir.

4.2 ORDENAMENTO CONCEITUAL

O ordenamento conceitual é a organização ou classificação dos dados segundo um conjunto seletivo e específico de propriedades e de suas respectivas dimensões (STRAUSS; CORBIN, 2008). Em outras palavras trata-se de uma maneira de representar os dados conceitualmente.

As categorias representam um conjunto amplo de dados sobre um determinado fenômeno, as propriedades dessas categorias caracterizam esses conjuntos de dados e as dimensões situam ou localizam essas propriedades dentro de uma faixa de variação.

Dessa forma é possível estruturar o fenômeno estudado em partes ordenadas e encontrar padrões ao longo de suas variações conforme as condições em que o fenômeno ocorre (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Nesse sentido, optei por apresentar as categorias construídas neste estudo separando-as em “categorias estruturais” e “categorias processuais” conforme o modelo paradigmático de verificação proposto por Strauss e Corbin (2008), que busca relacionar estrutura e processo para responder “de que forma”, “onde”, “quando”, “como” e “com que resultados” um fenômeno acontece.

As categorias estruturais são as condições que criam as circunstâncias nas quais problemas, questões, acontecimentos ou fatos pertencentes a um fenômeno surgem. Já as categorias processuais são as ações e interações de pessoas, organizações e comunidades em resposta a determinados problemas, questões e situações (STRAUSS; CORBIN, 2008). Na subseção a seguir será discutida primeiramente a estrutura do fenômeno.

4.2.1 Estrutura

A estrutura é “o contexto condicional no qual uma categoria está situada” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 124). Desse modo, é composta pelas condições que preparam o terreno onde um determinado fenômeno ocorre.

Condições são conjuntos de fatos ou acontecimentos que criam situações, questões e problemas pertencentes a um fenômeno e, até certo

ponto, explicam porque e como pessoas ou grupos respondem de determinadas maneiras (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 130).

Essas condições podem ser divididas em “condições contextuais”, “condições causais” e “condições intervenientes”. As condições causais representam conjuntos de fatos ou acontecimentos que influenciam, causam, permitem o acontecimento do fenômeno em questão. As condições interventoras são aquelas que alteram o impacto das condições causais nesse fenômeno. E as condições contextuais são aquelas relacionadas ao contexto onde o fenômeno ocorre.

4.2.2 Condições Contextuais

As condições contextuais compreendem os conjuntos específicos de condições que se cruzam dimensionalmente no momento e local onde acontece o fenômeno, levando a um conjunto de circunstâncias e/ou problemas que são respondidos por meio de ações ou interações (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Após a codificação e análise das entrevistas, observei que duas das categorias mais incisivas nas análises eram a “interdisciplinaridade” e os “mecanismos de cobrança”, sendo que ambas faziam parte da estrutura contextual onde o fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação⁶” ocorria.

CATEGORIA: Interdisciplinaridade

Conceito: Refere-se à característica fundamental do PPG que altera a forma de trabalho, exige cuidados particulares e possui critérios de avaliação específicos por parte do órgão regulador.

A interdisciplinaridade é uma condição contextual do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” na medida em que cria circunstâncias onde a gestão do PPG necessita responder com ações e interações estratégicas, que por sua vez apresentam consequências.

Desde o início a interdisciplinaridade foi protagonista, terminando as análises com 62 códigos associados. No momento da criação do programa, pela característica do corpo docente disponível na

⁶ Categoria central.

faculdade e na universidade, a opção por um curso interdisciplinar se demonstrou a única viável. Já que duas tentativas disciplinares anteriores não obtiveram êxito muito pela falta de um corpo docente adequado.

Esse aspecto converge com o “relatório de avaliação 2010-2012 do triênio 2013” da área interdisciplinar da CAPES que sugere que em instituições jovens, distantes de grandes centros ou com estrutura de pós-graduação em fase de formação ou consolidação, com dificuldades naturais de constituir densidade docente, os programas interdisciplinares atuam como incubadoras para cursos que reúnam condições mínimas e um perfil ao menos multidisciplinar (CAPES, 2013).

No entanto, da mesma forma que funcionou como ponto crucial no aceite da proposta de mestrado, tal característica parece ter funcionado também como uma espécie de barreira a ser superada, justamente na composição e manutenção de um quadro com número e qualidade adequados ao desenvolvimento do programa.

“Eu venho das ciências agrárias, totalmente disciplinar. Meu mestrado foi em zootecnia. Eu te diria assim ó: o que muda, ou o que é mais difícil. Acho que o que é mais difícil, mais complexo. É você conseguir professores e pesquisadores que entendam o que é a interdisciplinaridade” (Informante 2, Entrevista 2).

O modo de trabalho de um curso interdisciplinar exige mudanças comportamentais e metodológicas por parte dos docentes que não raramente possuem formações disciplinares. E o programa parece ter sofrido no início para compor um quadro adequado e tirar os docentes de sua zona de conforto disciplinar.

Para Quaresma (2016) sair dessa zona de conforto disciplinar não é fácil. A autora ressalta que a prática interdisciplinar pressupõe postura, abertura para o diálogo e troca. Sugere que é preciso dar tempo aos docentes e pesquisadores para desenvolverem essa postura integradora tendo em vista a prática interdisciplinar, pois mudar a prática educativa é um processo gradativo e transformador.

“A forma de trabalho em um curso interdisciplinar exige várias mudanças (...) na formação das bancas, na abertura aos desejos dos alunos, e acho que principalmente no desprendimento da posição já alcançada dentro de uma determinada linha de pesquisa disciplinar” (Informante 6, Entrevista 1).

A interdisciplinaridade desta forma é um aspecto chave nesse contexto de implantação e desenvolvimento do curso. Como estou analisando pela ótica da gestão, trata-se de uma condição contextual que exige determinadas estratégias (ações e interações) por parte dos gestores do curso e causa consequências nas diferentes relações entre docentes, alunos e gestores.

No Quadro 5 é apresentada a categoria interdisciplinaridade com suas respectivas propriedades e dimensões.

Quadro 5 - Categoria: Interdisciplinaridade.

Propriedades	Conceito	Dimensões	Declarações	Informantes
Resistência dos Docentes	Consiste na intensidade com que os docentes resistem a trabalhar de forma interdisciplinar	Baixa (+) Alta (-)	"A ideia da interdisciplinaridade ainda não é clara para muitos deles. Não tem o interesse em interagir com outros professores, costumam formar bancas com as mesmas pessoas de sempre"	Informante 3
			"Nós tivemos situações de professores que solicitaram descredenciamento, pelo medo de se ausentarem da sua área de pesquisa"	Informante 1
			" (...) Já outros colegas se adaptaram a essa visão interdisciplinar e já conseguem transitar com segurança entre várias áreas"	Informante 7
Nível de Interdisciplinaridade na formação do Quadro	Refere-se ao nível de desconcentração ou heterogeneidade disciplinar do quadro docente	Satisfatório (+) Insatisfatório (-)	"No início tínhamos três professores com formação interdisciplinar (...) "	Informante 1
			"Temos docentes formados em economia, administração, ciências contábeis, zootecnia, agronomia, engenharia de produção, direito..."	Informante 2
			"Creio que hoje o quadro está bem mais diversificado, variado...heterogêneo (...)"	Informante 6

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Ao refinar as categorias e dimensões durante as codificações axial e seletiva, optei por utilizar no esquema explanatório final as propriedades: "resistência dos docentes" e "nível de interdisciplinaridade na formação do quadro".

Essas propriedades caracterizam as principais formas identificadas com que a interdisciplinaridade pode impactar na gestão do programa. Suas dimensões oferecem a possibilidade da identificação de padrões estratégicos da gestão quanto a interferência da característica interdisciplinar do curso nos objetivos do PPG.

A propriedade "resistência dos docentes" foi conceitualizada como a intensidade com que os docentes resistem em trabalhar de forma

interdisciplinar. Variando da dimensão “baixa” que tem impacto positivo no fenômeno estudado até a dimensão “alta” que tem impacto negativo.

Essa conceitualização encontra respaldo no estudo de Silva (2011) que observou que a resistência à interdisciplinaridade, tanto no âmbito do ensino, quanto no da pesquisa, comumente demonstra temor da perda do exclusivismo ou da autonomia, mesmo que isso seja um contrassenso na visão dos autores. O que indica a necessidade de educar e conscientizar tanto professores, como alunos, buscando mitigar essa resistência causada sobretudo pelo desconhecimento ou falta de familiaridade com a interdisciplinaridade.

Como afirma o informante 2 no trecho abaixo retirado de uma das entrevistas, os docentes têm que se adaptar, dar “abertura” a novas maneiras de se trabalhar um determinado problema. E a resistência a essa adaptação é variável.

“Então é assim, te tira da sua zona de conforto, porque são áreas que tu não dominas. Não vai dominar porque não são áreas de sua especialização na verdade. Tem que ter uma abertura para transitar entre esses conhecimentos. Entre os professores dessas áreas” (Informante 2, Entrevista 1).

Já a propriedade “nível de interdisciplinaridade na formação do quadro” foi conceitualizada como o nível de heterogeneidade na formação do quadro docente, ou seja, o nível de diversidade disciplinar que o programa é capaz de abranger em seu quadro. Essa propriedade varia da dimensão “satisfatório” com impacto positivo no fenômeno até a dimensão “insatisfatório” com impacto negativo.

Como destaca o informante 6 no trecho abaixo retirado de uma das entrevistas, quanto maior a diversidade disciplinar que o programa consegue abranger, maiores os ganhos de qualidade no trabalho interdisciplinar. E de certa maneira, maior a indução ao trabalho interdisciplinar. Além do fato de que essa diversidade é avaliada pela CAPES e, portanto, essencial para os objetivos do PPG (CAPES, 2017).

“(…) tenho que entender um pouco da parte de administração, área de economia, engenharia de produção, contabilidade, tem que trafegar, tem que transitar por isso tudo. E quanto maior a diversidade de conhecimentos, maior as possibilidades de solucionar os problemas, mais a gente pode

contribuir com inovações dentro da ciência” (Informante 6, Entrevista 1).

Outra categoria que teve destaque nas análises durante todo o processo de codificação foram os “mecanismos de cobrança” com 35 códigos associados. Pelas características inerentes ao serviço público como a estabilidade dos servidores e as dificuldades relacionadas à avaliação de desempenho, os informantes indicaram haver poucos mecanismos de cobrança viáveis.

CATEGORIA: Mecanismos de Cobrança

Conceito: Refere-se às condições que a gestão do PPG possui para praticar cobranças e exigir determinadas ações e comportamentos dos envolvidos nas atividades do programa.

A categoria mecanismos de cobrança é uma condição contextual do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” na medida em que dificulta ou facilita a gestão do PPG na execução de suas estratégias, fazendo parte do contexto da faculdade e da universidade.

Cobrar os docentes com desempenho aquém do esperado se torna um desafio pelas dificuldades impostas pelo que os informantes chamam de “cultura” do serviço público e pela falta de incentivos para o docente estar na pós-graduação.

“O profissional já não tem muitos atrativos para estar na pós-graduação, está mais pela vontade de fazer pesquisa, do que por vantagens e benefícios em estar..., estar fazendo ciência, né. Aí as formas que você tem para cobrar institucionalmente não são as melhores, tem a cultura do serviço público, corporativismo, enfim, complicado cobrar, né” (Informante 6, Entrevista 1).

“Esse assunto de cobrança nessa área é, digamos assim, um território perigoso, é complicado, muitas vezes não vale a pena entrar nesse assunto (...) os meios de se avaliar também não são os mais adequados, há uma cultura que não favorece,

podemos resumir assim (...)” (Informante 5, Entrevista 1).

Apesar de a legislação brasileira permitir o desligamento de docentes com desempenho insuficiente (BRASIL, 1997) e regulamentar a avaliação de desempenho periódica desses profissionais (BRASIL, 1998), outros fatores contextuais, conforme sugerem os informantes, inviabilizam ou enfraquecem o uso desses instrumentos institucionais como mecanismos de cobrança por parte da gestão do PPG.

Os dados analisados são reforçados pela ainda constante discussão da estabilidade dos cargos públicos e das avaliações de desempenho no setor público, como sugere a recente proposta do Senado Federal que defende, através da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, um projeto de lei que regulamenta a avaliação do servidor público estável, prevendo a perda do cargo em caso de desempenho insuficiente (SENADO FEDERAL, 2017).

Dessa maneira os mecanismos de cobrança podem funcionar como uma barreira a ser mitigada pela gestão do programa. Há diferentes níveis de comprometimento e envolvimento dos professores e alunos do programa. Quando faltam mecanismos de cobrança para interferir nesse contexto a gestão do PPG tem dificuldades em implementar suas estratégias e satisfazer os critérios de avaliação da CAPES.

“O envolvimento é muito da característica de cada um. Tem alguns que acham que já fazem o suficiente e pronto. Não precisa participar de reunião. Vem aqui dá disciplina, orienta e pronto. É isso que ele tem que fazer no programa. E a universidade não tem mecanismos de cobrança... desses docentes, eu não tenho como exigir que um professor venha em uma reunião, mesmo que eu convoque, eu não tenho como exigir que ele venha” (Informante 1, Entrevista 1).

No Quadro 6 é apresentada a categoria mecanismos de cobrança com suas respectivas propriedades e dimensões.

Quadro 6 - Categoria: Mecanismos de cobrança.

Propriedades	Conceito	Dimensões	Declarações	Informantes
Consistência	Refere-se ao nível de adequação e coerência desses mecanismos disponíveis com as necessidades da gestão do programa.	Alta (+) Baixa (-)	“Alguns que acham que já fazem o suficiente e pronto. Vem aqui dá disciplina, orienta e pronto. É isso que ele tem que fazer no programa. E a universidade não tem mecanismos de cobrança desses docentes”	Informante 1
			“Não temos como cobrar do jeito que uma particular faz, por aqui tem que ser feito de outra forma, por outras vias, infelizmente talvez (...)”	Informante 5
Aplicabilidade	Consiste no nível de aplicabilidade dos mecanismos de cobrança disponíveis.	Satisfatória (+) Insatisfatória (-)	“Mecanismos de cobrança institucionais praticamente não existem, quer dizer... até existem, mas acabam sendo impraticáveis, ou digamos, complicados, não aplicáveis se você quer manter as coisas bem”	Informante 6
Modelo de Avaliação de Desempenho da Universidade	Consiste na forma deliberada com que a universidade avalia seus servidores e alunos e se esse modelo ajuda ou atrapalha a gestão do PPG.	Facilita (+) Dificulta (-)	“Em outras universidades os caras se acotovelam para ir para a pós-graduação (..) quem não entra na pós-graduação (..) em vez de você ir para adjunto 1, adjunto 2, se você não entra, você fica travado ali, não tem progresso”.	Informante 4
			“Aqui você tem que fazer 270 pontos e sua progressão vai automática. Você não precisa fazer mais nada. Agora me fala por um ser humano racional, qual é a motivação para o cara fazer algo?”	Informante 6

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Essas propriedades caracterizam as principais formas identificadas com que os mecanismos de cobrança ou a falta deles podem impactar na gestão do programa. Suas dimensões indicam o grau de dificuldade ou facilidade que esses mecanismos impõem à gestão do PPG.

A propriedade “Consistência” foi conceitualizada como o nível de adequação dos mecanismos de cobrança disponíveis com as necessidades do programa. Variando da dimensão “alta” com impactos positivos para o fenômeno até a dimensão “baixa” com impactos negativos.

A propriedade “Aplicabilidade” foi conceitualizada como o nível de aplicabilidade desses mecanismos disponíveis, ou em outras palavras, se esses mecanismos são praticáveis ou impraticáveis no contexto do PPG. Essa propriedade varia da dimensão “satisfatória” com impacto positivo no fenômeno, até a dimensão “insatisfatória” com impacto negativo.

Já a propriedade “Modelo de avaliação de desempenho da universidade” foi conceitualizada como a forma deliberada com que a universidade avalia seus servidores, e de que forma esse modelo de avaliação praticado pela universidade interfere na gestão do programa. Essa propriedade varia da dimensão “facilita” com impacto positivo, até a dimensão “dificulta” com impacto negativo.

Para Reynaud e Todescat (2017), há uma dificuldade substancial enfrentada pela administração pública para estabelecer parâmetros e critérios objetivos de avaliação de desempenho, visto que na maioria das vezes os critérios são subjetivos e não sustentariam juridicamente um procedimento de demissão. O que indica que dependendo do modelo de avaliação utilizado, a utilização dessa avaliação como mecanismo de cobrança é inviável.

As categorias “interdisciplinaridade” e “mecanismos de cobrança” formam as condições contextuais do esquema explanatório construído a partir dos dados coletados nesta pesquisa. Outro tipo de condições que constituem a estrutura do fenômeno, são as condições causais.

4.2.3 Condições Causais

As condições causais representam conjunto de eventos, incidentes, acontecimentos que levam à ocorrência ou desenvolvimento de um fenômeno (STRAUSS; CORBIN, 2008). São essas condições que permitem que o fenômeno ocorra.

Durante a codificação e análise das entrevistas, observei que haviam alguns fatores (categorias) que eram essenciais para a ocorrência do fenômeno “gerindo um programa de PPG”. Sem eles possivelmente o fenômeno não ocorreria, ou se desenvolveria de outra forma, descaracterizando-o.

Após o refinamento na codificação seletiva optei por dividir esses fatores em três categorias: “Comprometimento dos envolvidos”, “Integração dos envolvidos” e “Aprendendo a gerir um PPG”.

CATEGORIA: Comprometimento dos envolvidos

Conceito: Refere-se ao comprometimento dos envolvidos no contexto do PPG para com o programa, suas estratégias e seus objetivos.

A categoria comprometimento dos envolvidos é uma condição causal do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” na medida em que a ausência ou falta de comprometimento impede ou prejudica a execução das ações/interações estratégicas formuladas pela gestão do programa.

O avanço do programa na avaliação da CAPES depende da qualidade e quantidade das contribuições do programa seja em publicações, dissertações ou a capacidade de inserção do programa na sociedade. Para isso o programa necessita do comprometimento de docentes e discentes que são os agentes criadores desses “produtos”.

Essa relação oriunda dos dados analisados encontra suporte no estudo de Canhada e Bulgacov (2011) que indica que o comprometimento dos professores, alunos e da coordenação é altamente significativo para os resultados do programa.

“Se você quer e tem comprometimento, você tem compromisso com aquelas pessoas, você respeita aquilo ali, você quer que aquilo dê certo, podem ter umas dificuldades aqui e ali, mas se ajusta”
(Informante 4, Entrevista 1).

O comprometimento do corpo docente e discente dessa maneira é uma condição necessária para o sucesso das estratégias da gestão do programa visando o avanço no conceito CAPES. Docentes e discentes comprometidos com o programa produzem melhores dissertações, investem mais tempo ensinando e aprendendo, trazendo novidades, o que melhora a qualidade dos trabalhos. Professores e alunos menos comprometidos não se integram aos demais e ao programa, fazendo apenas o mínimo necessário ou as vezes nem isso. O que impacta negativamente nesses mesmos aspectos.

No Quadro 7 é apresentada a categoria “comprometimento dos envolvidos” com suas respectivas propriedades e dimensões.

Quadro 7 – Categoria: Comprometimento dos envolvidos.

Propriedades	Conceito	Dimensões	Declarações	Informantes
Nível de comprometimento dos docentes	Refere-se a intensidade com que os docentes estão comprometidos com o PPG, suas estratégias e objetivos.	Alto/Satisfatório (+) Baixo/Insatisfatório (-)	“(…) precisaríamos de mais profissionais comprometidos (...) então o comprometimento ele é muito diferente, o envolvimento é muito particular”	Informante 1
			“No início tinha alguns professores mais comprometidos aqui mesmo da faculdade, hoje já temos muito mais gente envolvida, tem professor de fora que participa mais que os daqui”	Informante 4
Nível de comprometimento dos discentes	Refere-se a intensidade com que os discentes estão comprometidos com suas pesquisas e demais atividades.	Alto/Satisfatório (+) Baixo/Insatisfatório (-)	“Nós vemos que alguns trabalhos ao final eles tem um nível muito alto. Trabalhos que se comparariam até a uma tese. E outros trabalhos que avançaram um pouquinho além de uma monografia”	Informante 1
			“É visível que tem aluno que está aqui só pelo título e o que esse título vai melhorar nos seus rendimentos, enquanto tem outros buscando se desenvolver (...) os orientadores e a gestão do programa devem saber trabalhar isso”	Informante 7

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Essas propriedades identificam como o comprometimento dos envolvidos ou a falta dele podem impactar na gestão do programa. Suas dimensões indicam o grau de intensidade que satisfaz ou não as necessidades do programa.

A propriedade “nível de comprometimento dos docentes” foi conceitualizada como a intensidade com que os docentes estão comprometidos com o programa de pós-graduação. Suas dimensões variam de “alto/satisfatório” com impacto positivo no fenômeno até a dimensão “baixo/insatisfatório” com impacto negativo.

Como destaca o informante 2 no trecho abaixo retirado de uma das entrevistas, o bom desempenho do programa depende do comprometimento dos docentes em suas atividades.

“Maioria reclamava que os alunos não sabiam fazer. E aí vem reclamar para mim. "Tu vêesses alunos, não sabem fazer um artigo, não sabem fazer uma pesquisa". "Tem que aprender metodologia". Pois então ensine metodologia nas aulas, se esforce para passar o que você sabe, isso exige comprometimento de sua parte, eles não foram preparados (...)” (Informante 2, Entrevista 1).

Já a propriedade “nível de comprometimento dos discentes” foi conceitualizada como a intensidade com que os discentes do programa estão comprometidos com suas atividades. Suas dimensões também variam de “alto/satisfatório” com impacto positivo no fenômeno até a dimensão “baixo/insatisfatório” com impacto negativo.

Como afirma o informante 7 no trecho abaixo retirado de uma das entrevistas, há diferentes níveis de comprometimento dos alunos e a relação desses alunos com seus orientadores e professores é essencial para os resultados do PPG.

“(…) tem aluno que está aqui só pelo título (…) enquanto tem outros querendo se desenvolver, participam de tudo, para alguns é um requisito, para outros o começo de uma profissão” (Informante 7, Entrevista 1).

Outra categoria que compõe as condições causais do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” é a categoria “integração dos envolvidos”.

CATEGORIA: Integração dos envolvidos

Conceito: Refere-se à integração dos envolvidos no contexto do PPG tanto em relação aos objetivos e métodos de trabalho do programa, como entre os docentes e discentes.

A categoria integração dos envolvidos é uma condição causal do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” na medida em que a ausência ou falta de integração entre os envolvidos e a organização (programa de pós-graduação) prejudica o desenvolvimento das atividades do programa e a satisfação dos critérios de avaliação da CAPES.

A CAPES busca estimular o potencial integrador das propostas interdisciplinares caracterizadas por objetivos com focos bem definidos e desdobradas em projetos compartilhados e alinhados aos objetivos da proposta, que se estende também na busca por publicações conjuntas (CAPES, 2017). No trecho abaixo o informante 1, reforça essa preocupação por parte da gestão do programa.

“Os professores que estão integrados em cada um desses focos de pesquisa que nós criamos lá, enfim. Como que eles poderiam trabalhar mais projetos em conjunto? Essa é uma preocupação nossa e da CAPES” (Informante 1, Entrevista 2).

Essa busca está diretamente relacionada com a integração dos docentes e de suas pesquisas com as linhas de pesquisa e o modo de trabalho do PPG. Se o corpo docente não se integra ao programa, possivelmente a produção científica dos mesmos também não estará integrada a essa proposta.

A integração entre docentes e discentes também é essencial na medida em que é dessa relação entre professores e alunos, orientandos e orientadores, que as pesquisas e demais atividades são desenvolvidas. Se os docentes e discentes não estão integrados a possibilidade de tanto a qualidade, quanto a quantidade da produção intelectual serem insatisfatórias é maior.

Alves et al. (2012) corroboram com essas considerações oriundas dos dados coletados, indicando que uma boa relação entre orientadores e orientandos, em qualquer área acadêmica, é considerada como uma das principais responsáveis pela conclusão de dissertações e teses de qualidade. O que, conseqüentemente, gera o bom desenvolvimento dos programas de pós-graduação.

No trecho abaixo o informante 2, indica que essa integração, essa maior proximidade entre docentes e discentes leva a desempenhos melhores.

“Os alunos que tem orientadores que estão mais envolvidos, mais ali junto, tem desempenho melhor. Trocam conhecimento, aprendem junto. É uma “tetéia”. Me incomoda que não sejam todos os colegas que se esforcem para transitar no meio desses alunos” (Informante 2, Entrevista 2).

No Quadro 8 é apresentada a categoria “integração dos envolvidos” com suas respectivas propriedades e dimensões.

Quadro 8 - Categoria: Integração dos envolvidos.

Propriedades	Conceito	Dimensões	Declarações	Informantes
Nível de Integração dos Docentes com o PPG	Refere-se a intensidade com que os docentes estão integrados ao programa, seus métodos, planos e objetivos.	Alto/Satisfatório (+) Baixo/Insatisfatório (-)	<p>“ Às vezes eles são inclusive críticos a nossa forma de trabalhar...porque não se integraram. E não tem muito interesse em se integrar então o professor talvez com o tempo... É bem difícil de trabalhar com esse perfil, as vezes tem programas de mesma área e ainda assim é comum”</p> <p>“Tem colegas mais integrados e outros menos, a gente tem que trabalhar para agregar os que ainda não estão e manter os que já estão trabalhando da nossa forma”</p>	Informante 1 Informante 3
Nível de Integração entre os docentes	Refere-se a intensidade com que os docentes estão integrados entre si.	Alto/Satisfatório (+) Baixo/Insatisfatório (-)	<p>“Mas eu vejo que os professores poderiam discutir mais, que a gente pudesse ter essa integração maior. A gente está muito limitado. Cada um trabalhando no seu espaço. Poucos trabalhando conjuntamente. E essa foi uma cobrança da CAPES também.</p>	Informante 1
Nível de Integração dos docentes com os discentes	Consiste na intensidade com que os docentes estão integrados com os discentes	Alto/Satisfatório (+) Baixo/Insatisfatório (-)	<p>“Uma coisa que me incomoda bastante (...) é o distanciamento que os professores têm dos alunos. No sentido assim... Quem é que transita no meio dos alunos? Que eu vejo aqui, são praticamente dois”</p>	Informante 2

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A propriedade “nível de integração dos docentes com o PPG” foi conceitualizada como a intensidade com que os docentes estão integrados com o programa. Essa intensidade varia da dimensão “alto/satisfatório” com impacto positivo no fenômeno até a dimensão “baixo/insatisfatório” com impacto negativo.

A propriedade “nível de integração entre os docentes” foi conceitualizada como a intensidade com que os docentes estão integrados entre si. Essa intensidade também varia da dimensão “alto/satisfatório” com impacto positivo no fenômeno até a dimensão “baixo/insatisfatório” com impacto negativo.

Já a propriedade “nível de integração dos docentes com os discentes” foi conceitualizada como a intensidade com que os docentes estão integrados com os discentes. Assim como nas demais propriedades dessa categoria, a intensidade também varia da dimensão “alto/satisfatório” com impacto positivo no fenômeno até a dimensão “baixo/insatisfatório” com impacto negativo.

Além do comprometimento e da integração entre os envolvidos no programa, outro componente das condições causais foi a categoria “aprendendo a gerir um PPG”, que se demonstrou crucial para o desenvolvimento do fenômeno estudado.

CATEGORIA: Aprendendo a gerir um PPG

Conceito: Refere-se à capacidade da Gestão do PPG em aprender o necessário para desempenhar suas atividades utilizando as fontes de conhecimento disponíveis internamente e externamente ao programa.

A categoria “aprendendo a gerir um PPG” é uma condição causal do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” na medida em que pode facilitar ou impedir o desenvolvimento do programa. Essa capacidade de aprendizado pode determinar o sucesso ou insucesso do programa na busca pela satisfação dos critérios de avaliação da CAPES.

Muitos gestores na pós-graduação acabam assumindo o cargo com pouco conhecimento gerencial. Sem uma noção clara do que devem fazer e das suas funções. Aprendendo na prática a gerenciar. Não atuando exclusivamente na profissão acadêmica, o que indica a necessidade de adquirir novos conhecimentos (FLECK; PEREIRA, 2011).

Isso não é diferente no PPG focalizado nesta pesquisa. Os gestores desse programa de pós-graduação não tiveram uma preparação formal para desempenhar suas funções. O trecho a seguir, retirado de uma entrevista com o informante 1 ilustra este fato.

“Uma das exigências que eu tinha desde o início, era que os coordenadores novos precisavam de uma qualificação. E foi entendido de que os outros programas poderiam ajudar. Contato permanente com programas mais antigos fez com que nós estruturássemos os nossos procedimentos. Embora, os procedimentos dos programas sejam muito diferentes. Nós não temos um padrão a ser seguido” (Informante 1, Entrevista 1).

Tal fato corrobora com o estudo de Barbosa e De Mendonça (2015) que afirma que boa parte dos “professores-gestores” nas universidades federais assumem papéis em posições administrativas, sem necessariamente ter tido uma capacitação ou experiência anterior na área de gestão.

Os informantes revelam ter utilizado experiências anteriores, conhecimentos de outros gestores, contribuições de outros programas, visitas de avaliadores, adaptando esses conhecimentos a realidade da

universidade e do departamento ao qual o PPG está lotado, como estratégias para aprender o necessário para desempenhar suas funções.

“Trouxemos um avaliador aqui. Ele veio viu tudo que a gente estava fazendo, trocou bastante ideia. Ele acha que a gente tem todas as condições para subir para conceito quatro agora na avaliação ao final do ano. E condições de conseguir Doutorado também” (Informante 2, Entrevista 1).

Os procedimentos administrativos foram sendo criados com a utilização da experiência de outras pessoas e programas. A estrutura burocrática foi criada através da aprendizagem com a consulta a programas mais antigos e com as adaptações aos tramites burocráticos específicos da faculdade e da universidade. O que é uma alternativa comum na pós-graduação conforme sugerem Macedo et al. (2011).

No Quadro 9 é apresentada a categoria “aprendendo a gerir um PPG” com suas respectivas propriedades e dimensões.

Quadro 9 - Categoria: Aprendendo a gerir um PPG.

Propriedades	Conceito	Dimensões	Declarações	Informantes
Experiências Anteriores	Consiste na existência ou não de experiências anteriores dos gestores na gestão em contextos semelhantes	Existente (+) Inexistente (-)	“Nós tínhamos passado por uma diligência lá. Então eu já tinha bastante clareza de quais eram os critérios de avaliação”	Informante 1
			“Não tinha nenhuma experiência, peguei as rédeas com o cavalo andando”	Informante 2
Preparação para assumir um Cargo de Gestão	Refere-se a existência de preparação prévia do gestor para o cargo	Existente (+) Inexistente (-)	“Uma das exigências que eu tinha desde o início, era que os coordenadores novos precisavam de uma qualificação. E foi entendido de que os outros programas poderiam ajudar”	Informante 1
			“Você tem pessoas que não tem conhecimento específico naquilo ali. Gerindo aquilo ali. E não sabe a onde ele quer chegar”.	Informante 4
Bagagem de Conhecimento Interna	Consiste no conhecimento acumulado pela gestão do programa desde o início de suas atividades	Satisfatória (+) Insatisfatória (-)	“O que eu tive que aprender foi a parte administrativa, mas início do programa o secretário ia me dizendo como é que era, coisa e tal. E ele aprendeu com quem estava antes, essa parte administrativa já estava bem redonda”	Informante 2
Busca por Conhecimentos Externos	Refere-se a existência de esforços para adquirir conhecimentos em outros ambientes e pessoas	Existente (+) Inexistente (-)	“Semana passada trouxemos o Professor X da UFXY que é avaliador da CAPES”	Informante 5
			“Fomos a outros programas, consultamos outros coordenadores, enfim, fizemos a lição de casa com o que tínhamos”	Informante 3
Parcerias Estratégicas	Consiste na existência de parcerias com elementos externos importantes no contexto da gestão do programa	Existente (+) Inexistente (-)	“No segundo semestre a gente vai trazer a coordenadora da área interdisciplinar”	Informante 2
			“Fiz questão de estar sempre presente nas reuniões da CAPES e manter uma boa relação com os avaliadores”	Informante 1

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A propriedade “experiências anteriores” foi conceitualizada como a existência ou não de experiências passadas na gestão de contextos semelhantes. Ou seja, se os gestores já estiveram ocupando uma função semelhante no passado. As dimensões dessa categoria variam de “existente” com impacto positivo a “inexistente” com impacto negativo no fenômeno. Esse aspecto é fundamental para a atuação do professor como gestor segundo Barbosa e De Mendonça (2015) e pode impactar diretamente no desempenho, tanto do “professor-gestor”, como também da organização em que ele atua.

A formação do gestor por intermédio de experiências adquiridas, envolvimento e aprendizado com práticas e ações rotineiras, troca de informações com especialistas, é legítima e necessária, mas é constituída fundamentalmente em um processo de tentativa e erro, não sendo coerente com a ideia de profissionalização nos cargos gerenciais na área do ensino superior (BARBOSA; DE MENDONÇA, 2015).

Nesse sentido, a propriedade “preparação para assumir um cargo de gestão” foi conceitualizada como a existência ou não de preparação prévia para o cargo, variando da dimensão com impacto positivo “existente” até a dimensão com impacto negativo “inexistente”.

Já a propriedade “bagagem de conhecimento interno” foi conceitualizada como o conhecimento acumulado pelo programa desde o início de suas atividades, variando da dimensão “satisfatória” quando o conhecimento acumulado satisfaz as necessidades do PPG, até a dimensão “insatisfatória” quando essa bagagem não satisfaz essas necessidades.

A propriedade “busca por conhecimentos externos” foi conceitualizada como a existência ou não de esforços para adquirir outros conhecimentos fora do ambiente do PPG. As dimensões dessa categoria variam de “existente” com impacto positivo a “inexistente” com impacto negativo no fenômeno.

A propriedade “parcerias estratégicas” foi conceitualizada como a existência ou não de parcerias externas com outros agentes importantes no contexto da pós-graduação. As dimensões dessa categoria também variam de “existente” com impacto positivo a “inexistente” com impacto negativo no fenômeno.

As categorias “comprometimento entre os envolvidos”, “integração entre os envolvidos” e “aprendendo a gerir um PPG” formam as condições causais do esquema explanatório construído a partir dos dados coletados nesta pesquisa. Outro tipo de condições que constituem a estrutura do fenômeno ao lado das condições contextuais e causais, são as condições intervenientes.

4.2.4 Condições Intervenientes

As condições intervenientes são as condições que interferem, que podem mitigar ou alterar, o impacto das condições causais nos fenômenos (STRAUSS; CORBIN, 2008). No caso estudado, observei durante as análises que haviam condições que interferiam na ocorrência do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação”, ao modificarem as condições anteriores as quais o fenômeno estava contextualizado.

Após o refinamento da teoria optei por dividir essas condições em três categorias: “Liderança”, “Zona de Conforto” e “Mudanças nas Regras do Jogo”.

CATEGORIA: Liderança

Conceito: Consiste na competência que algumas pessoas possuem ou desenvolvem em influenciar, por meios distintos, de diferentes maneiras, o comportamento de seus pares.

A categoria “liderança” é uma condição interveniente do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” na medida em que pode modificar as condições onde esse fenômeno ocorre. Dependendo da forma, estilo e intensidade da influência dessa liderança as mudanças nas condições podem ser favoráveis ou desfavoráveis.

Na visão dos docentes e dos coordenadores entrevistados, a liderança é vista como uma competência que algumas pessoas possuem ou podem desenvolver e está centralizada nas figuras dos coordenadores.

“Esse papel central de liderança está nas mãos do coordenador. Mesmo que decidimos tudo em conjunto, essa competência de liderar os rumos do programa tem que ser bem desenvolvida. É difícil fazer todo mundo remar para o mesmo lado. Liderar para mim é isso, convencer as pessoas a seguir com você para um mesmo objetivo” (Informante 6, Entrevista 1).

Essa visão de liderança dos informantes converge com o desenvolvimento de liderança da teoria de liderança transformacional de Bass (1985), que sugere que os líderes transformacionais desenvolvam comportamentos relacionados às dimensões do carisma, da estimulação intelectual e da consideração individualizada. No caso estudado, os informantes associam esse processo à autoridade formal dos coordenadores.

Ao indicarem que a liderança está centralizada nos coordenadores os informantes se aproximam da visão de liderança atribuída onde o líder exerce esse papel pela sua posição formal dentro de uma determinada organização (NORTHOUSE, 2004). No caso, a posição formalizada dos coordenadores.

No entanto quando caracterizam o que faz um líder o conceito de liderança atribuída não encontra respaldo, já que as características citadas pelos informantes, como “tomar a iniciativa”, “liderar pelo exemplo”, “convencer pelo diálogo”, “ensinar”, “trazer para perto”, “evitar

conflitos”, são atribuições relacionadas ao conceito de liderança emergente que é a liderança adquirida nas relações com o grupo e comunicada pelo próprio grupo (NORTHOUSE, 2004).

Essa confusão conceitual é apontada como comum por Northouse (2004), já que gestão e liderança “andam juntas”, contudo tratam-se de processos distintos. Sendo a liderança um processo que produz mudança e movimento, estabelecendo direções, alinhando pessoas, motivando e inspirando. Enquanto o processo de gestão produz ordem e consistência, com foco no planejamento, na organização e no controle.

A falta de incentivos, falta de tempo e as características da gestão no serviço público, contribuem para o aumento da importância da liderança no contexto do PPG, assim como também pode explicar a centralidade na figura do coordenador indicada pelos informantes.

“O coordenador tem esse papel de liderar. Quem toma a iniciativa e está encarregado de dirigir esse barco. Num ambiente em que todo mundo está cheio de atribuições, todos vão sempre ouvir a voz do coordenador que é quem está mais envolvido” (Informante 4, Entrevista 1).

No Quadro 10 é apresentada a categoria “liderança” com suas respectivas propriedades e dimensões.

Quadro 10 - Categoria: Liderança.

Propriedades	Conceito	Dimensões	Declarações	Informantes
Nível de Influência	Refere-se a intensidade com que as lideranças do PPG são capazes de influenciar os demais envolvidos.	Alto/Satisfatório (+) Baixo/Insatisfatório (-)	“E o coordenador tem esse papel muito importante que eu falei antes. O de agregar. E a pessoa do coordenador, quer queira quer não, é que vai concentrar esse papel. De agregar, de forçar metas para o programa”	Informante 3
			“Todos vão sempre ouvir a voz do coordenador que é a mais importante”	Informante 4
Estilo	Consiste no estilo de liderança utilizado.	Democrático (+) Autocrático (-)	“Eu faço as colocações e deixo livre para as pessoas pensarem, e como tudo a gente tem que decidir em votação. Então, vamos lá, o que a maioria decidir, está decidido”	Informante 1
			“(…), mas isso não quer dizer que eu não faça um trabalho de base, como todo político tem que fazer, né. De chegar em cada professor e dizer, o porquê que estou pensando de uma maneira ou de outra.	Informante 2
Forma	Consiste na forma com que a liderança tenta influenciar seus pares.	Transformacional (+) Transacional (-)	“(…) eu consegui agregar uma turma de professores nessa linha. Então eu acredito que eu tenha puxado muito isso. A influência. Acho que a influência na verdade, não só da questão da origem da universidade que eu vim. Mas principalmente nos trabalhos que eu publiquei. E isso é notório”	Informante 2
			“Então acho que é uma construção mesmo. E o papel da gestão tem que ser sempre nesse sentido. De tentar, como falei antes, não tem como brigar. Mas tem como mostrar, tem como agregar”	Informante 3

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A propriedade “nível de influência” foi conceitualizada como a intensidade com que as lideranças são capazes de influenciar os envolvidos no PPG. Essa intensidade varia da dimensão “alto/satisfatório” com impacto positivo no fenômeno até a dimensão “baixo/insatisfatório” com impacto negativo. Essa propriedade encontra respaldo na concepção de líder como uma pessoa dotada da capacidade de mobilizar os liderados, no intuito de atingir os resultados de proveito comum ao grupo (HEIFETZ, 1998).

Ao analisar os dados percebi que os informantes valorizavam uma liderança mais democrática e aberta ao diálogo, sobretudo, com decisões negociadas com o colegiado. Outro aspecto que se manifestou fortemente nos dados foi a forma com que esses líderes buscavam influenciar os demais colegas. Foi unânime entre os informantes que no contexto do PPG tentar liderar via mecanismos institucionais, com punições e foco diretivo e de controle não é aceito e não é relacionado com bons resultados. Os informantes relacionam uma boa liderança à aquela que dialoga, motiva, oferece uma visão a ser buscada, um exemplo a ser seguido.

Nesse sentido, para organizar essa categoria e suas propriedades busquei amparo na teoria de liderança transformacional de Bass (1985) e na teoria dos estilos de liderança de Lewin (1944).

A propriedade “estilo” foi conceitualizada como o estilo de liderança utilizado pelas lideranças do PPG. No contexto do estudo, uma liderança de estilo democrático pode ter impacto positivo, enquanto uma liderança autocrática (centralizadora) pode ter impacto negativo. Desse modo essa propriedade varia entre as dimensões “democrático” e “autocrático”. A liderança autocrática é aquela em que o líder fixa diretrizes, sem qualquer participação do grupo, definindo o que deve ser feito e como deve ser feito. Já a democrática é aquela liderança em que as decisões são compartilhadas e as atividades são planejadas com os outros membros do grupo (LEWIN, 1944).

Já a propriedade “forma” foi conceitualizada como a forma, a maneira com que as lideranças buscam influenciar seus pares. No contexto analisado neste estudo, tentar influenciar os envolvidos através de controles institucionais, punições e recompensas conforme o desempenho e outras formas de troca, parece não funcionar. Isso é o que Bass (1985) afirma ser a liderança transacional, onde o líder clarifica o papel e os requisitos da tarefa e fornece recompensas contingentes positivas e negativas, de acordo com o sucesso do desempenho.

No entanto, na visão desses mesmos informantes, buscar influenciar através de exemplos, ideias, valores, visão e prestígio, parece ter um efeito positivo, sendo mais viável nesse contexto. Essa visão se aproxima do que Bass (1985) propõe como liderança transformacional que é aquela em que o líder é um agente da mudança, incita e transforma as atitudes, crenças e motivações dos seguidores, tornando-os conscientes das suas necessidades.

Desse modo essa propriedade varia entre as dimensões “transformacional” e “transacional”. Outra condição interveniente com protagonismo nos dados analisados foi a “zona de conforto”.

A categoria “zona de conforto” é uma condição interveniente do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” na medida em que pode atrapalhar a ocorrência desse fenômeno ao prejudicar suas condições causais. Dependendo da intensidade da resistência às mudanças por parte dos envolvidos e da percepção dos mesmos quanto ao “custo benefício” dessas mudanças, os resultados podem ser satisfatórios ou não.

CATEGORIA: Zona de Conforto

Conceito: Consiste na tendência dos docentes em resistir às alterações no modo de trabalho e nas necessárias mudanças de atitudes e comportamentos.

Os dados evidenciam que um dos desafios da gestão do programa é lidar com a chamada zona de conforto dos docentes que compõem o quadro. Para Kets de Vries e Balazs (1999) a resistência à mudança e a saída da zona de conforto acontece principalmente:

- Pelo medo do desconhecido, que causa ansiedade e perda da segurança, resultando no desejo de retornar aos antigos padrões de comportamento;
- Pelo temor de que as boas condições de trabalho ou a liberdade possam ser perdidas;
- Pelo medo de que a mudança possa implicar a perda de responsabilidade e autoridade, com conseqüente perda de status, direitos ou privilégios;
- Pelo sentimento de não possuir suficiente competência e vigor para os novos aprendizados que a mudança implica;
- Pela impressão de que a mudança é uma punição ou represália a ações anteriormente realizadas ou um ataque a seu desempenho passado;
- Pela ameaça de perda de amigos, contatos e alianças.

Observei nos dados analisados que a zona de conforto dos docentes no caso estudado estava associada, sobretudo, ao medo da perda de responsabilidade e autoridade, e conseqüente perda de status, direitos ou privilégios já adquiridos em suas respectivas áreas disciplinares. E também ao medo de perder contatos, alianças e amigos relacionados ao campo de pesquisa onde já tinham uma “história escrita”.

O modo de trabalho de um curso interdisciplinar causou resistência com profissionais que não se sentiram confortáveis de sair da zona de conforto disciplinar, onde já tinham certo domínio nas temáticas em que já pesquisavam.

“(..) a tua linha de pesquisa. O teu método de pesquisa. Tu saís, da sua zona de conforto. Mas de tua estabilidade. Ficar tranquilo ali. Então tu sempre tens que estar estudando. E o que é estar estudando? Estar sempre lendo mais artigos sobre aquilo. E quanto mais tu lê, mais tu aprendes e maior a capacidade de escrever coisas boas. E de orientar seus alunos a escrever melhores dissertações e melhores teses” (Informante 1, Entrevista 1).

Essa zona de conforto vai além da mudança quanto à interdisciplinaridade dos temas de trabalho. A forma de trabalho no curso interdisciplinar exige mudanças na formação das bancas, na abertura aos desejos dos alunos e no desprendimento da posição já alcançada dentro de uma determinada linha de pesquisa disciplinar.

"(...)Não tem o interesse em interagir com outros professores, costumam formar bancas com as mesmas pessoas de sempre, tentamos coorientação para dinamizar um pouco, mas no geral, não ousavam nas temáticas dos alunos, acabam 'tolhendo' a liberdade deles, alguns deles trabalham somente naquela linha" (Informante 1, Entrevista 1).

Entretanto, a zona de conforto não se limita a questão da interdisciplinaridade do curso, é algo inerente às mudanças organizacionais conforme Silva e Vergara (2003). Um professor que só atuava na graduação, ao ingressar num programa de pós-graduação também vai ter de mudar sua forma de trabalho e seus comportamentos e sair de sua zona de conforto. Sendo menos ou mais resistente a essa mudança. Um docente que ingressar em um programa com métodos diferentes dos seus, também passará pela mesma situação.

Essas supostas manifestações de resistência são, antes de tudo, manifestações de emoções, como ansiedade, medo, angústia, raiva, nostalgia. A mudança organizacional nesse sentido é essencialmente algo que mobiliza as emoções dos indivíduos e deve ser construída, desenvolvida em grupo (SILVA; VERGARA, 2003). Tal fato fica evidenciado no caso do PPG estudado, que conforme o programa reuniu um grupo de docentes mais integrado e comprometido, menor foi a resistência identificada pelos informantes.

No Quadro 11 é apresentada a categoria “zona de conforto” com suas respectivas propriedades e dimensões.

Quadro 11 - Categoria: Zona de conforto.

Propriedades	Conceito	Dimensões	Declarações	Informantes
Resistência	Refere-se a intensidade a qual os docentes resistem às mudanças	Baixa (+) Alta (-)	“Nós tivemos situações de professores que solicitaram descredenciamento, pelo medo de se ausentarem da sua área de pesquisa, das suas linhas de pesquisa”	Informante 1
			“Qualquer mudança gera resistência, tem colegas que se adaptam mais rápido e outros menos, uns estão mais abertos ao novo, outros menos”	Informante 6
Relação Custo-Benefício	Refere-se a percepção dos docentes quanto as vantagens ou desvantagens em mudar	Positiva (+) Negativa (-)	“Se você ensina, demonstra para ele que essa maneira de trabalhar pode trazer esses e esses resultados, ele abraça esses resultados e muda”	Informante 2
			“Você não tem incentivos monetários, mas você pode conseguir satisfazer sua vaidade intelectual, sua satisfação pessoal, sua vontade de alcançar prestígio dentro dessa área (...)”	Informante 4

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A propriedade “resistência” foi conceitualizada como a intensidade com que os docentes resistem às mudanças, variando da dimensão “baixa” com impacto positivo até a dimensão “alta” com impacto negativo. Em outras palavras, essa propriedade busca caracterizar a intensidade com que os docentes resistem em sair de suas zonas de conforto e como isso pode prejudicar as atividades do PPG.

Conforme já destacado, identifiquei nos dados analisados que a resistência dos docentes a sair de suas zonas de conforto variava. Segundo relatos, alguns docentes rapidamente se adaptavam às mudanças provocadas pelo seu ingresso no PPG. Enquanto outros tinha mais dificuldades, em alguns casos a resistência era tão alta que o desligamento acontecia.

Já a propriedade “relação custo-benefício” foi conceitualizada como a percepção dos docentes quanto as vantagens ou desvantagens das mudanças, variando da dimensão “positiva” até a dimensão “negativa”. Ou seja, essa propriedade busca indicar qual a percepção dos docentes em relação a possibilidade de sair de suas zonas de conforto. Se a percepção for positiva, o que indica que a mudança trará benefícios, a tendência é que o profissional se adeque às mudanças necessárias.

Essa relação observada nos dados é aderente aos resultados de Silva e Vergara (2003) que sugerem que a mudança construída e desenvolvida pelo grupo através da construção conjunta de novos

significados é favorecida conforme os indivíduos percebem que a mudança trará aspectos positivos e que as emoções relacionadas à saída dessa zona de conforto como o medo e a insegurança não são mais representativas. Ou seja, gradativamente a relação custo-benefício se torna positiva.

Além da “liderança” e da “zona de conforto”, outra condição interveniente que foi identificada nos dados analisados foi a categoria “mudanças nas regras do jogo”.

A categoria “mudanças nas regras do jogo” é uma condição interveniente do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” na medida em que também pode modificar as condições, interferir na estrutura onde o fenômeno ocorre. Dependendo da frequência com que essas mudanças ocorrem e da intensidade dessas mudanças, as estratégias de ação/interação da gestão do PPG têm que ser alteradas, adaptadas, revistas.

CATEGORIA: Mudanças nas Regras do Jogo

Conceito: Refere-se a eventuais mudanças nas regras, normas e leis que ordenam o contexto da pós-graduação no país.

Os informantes indicaram uma série de mudanças que exigem ajustes por parte da gestão do PPG: “alteração de prazos”, “mudanças no período de avaliação”, “redução de verbas para bancas”, “corte de bolsas, custeios e fomentos”, “mudanças nos pesos dos critérios de avaliação”, “mudanças no Qualis”, “plataforma sucupira”, “mudanças nas regras para internacionalização”, dentre outros indícios de que o programa de pós-graduação tem que se adaptar rapidamente as mudanças se quiser alcançar seus objetivos.

Como destacado por Indira (2012) os diferentes planos nacionais de pós-graduação também estabeleceram uma série de mudanças tanto no ordenamento do sistema nacional de pós-graduação como nas práticas gerenciais dos programas. O que criou novos desafios para a gestão desses programas que ao longo desses planos e mudanças passaram a ter uma maior responsabilidade em alcançar resultados.

Os indícios oriundos dos dados analisados também corroboram com as conclusões de Maccari et al. (2014) de que a gestão dos programas de pós-graduação brasileiros via de regra tem um comportamento reativo, sendo norteadas pela avaliação da CAPES. O que fica evidenciado nas

falas dos informantes que revelam que a maioria das mudanças são relacionadas ao órgão regulador.

No Quadro 12 é apresentada a categoria “mudanças nas regras do jogo” com suas respectivas propriedades e dimensões.

Quadro 12 - Categoria: Mudanças nas regras do jogo.

Propriedades	Conceito	Dimensões	Declarações	Informantes
Frequência	Consiste na constância de mudanças nesse ordenamento contextual	Raramente (+) Constantes (-)	“Nesse último ano foram várias mudanças, mas de modo geral acho que vêm numa estabilidade boa que favorece o planejamento”	Informante 7
			“Como nosso órgão regulador é uma instituição governamental, estamos sujeitos a mudanças com as trocas de gestão, né, depende da economia do país, depende da política, depende de um monte de coisas (...)”	Informante 6
Intensidade	Consiste na magnitude dessas eventuais mudanças	Baixa (+) Alta (-)	“As regras do jogo podem mudar muito e temos que estar atentos, participar das reuniões, ter bons contatos com quem manda lá em cima (...)”	Informante 5
			“Vejo que houveram mudanças pontuais, nada muito drástico, o que favorece uma visão de longo prazo”	Informante 6

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A propriedade “frequência” foi conceitualizada como a constância de mudanças nesse ordenamento contextual. Em outras palavras busca refletir a estabilidade ou a instabilidade em que o programa atua, variando da dimensão positiva “raramente” até a dimensão negativa “constantes”.

Mudanças recorrentes no orçamento dos programas por exemplo podem exigir adaptações quanto às bancas como indica o informante 4:

“Às vezes você tem que fazer mais qualificações online, à distância, e até mesmo escolher professores mais próximos para evitar grandes gastos com passagens nas bancas” (Informante 4, Entrevista 1).

Já a propriedade “intensidade” foi conceitualizada como a magnitude dessas eventuais mudanças, ou qual o impacto dessas mudanças nos planos e estratégias da gestão do PPG. Essa propriedade varia da dimensão “baixa” com impacto positivo no fenômeno, até a dimensão “alta” com impacto negativo.

“Essa mudança no período de avaliação, de triênio para quadriênio, com uma avaliação aos programas

com notas de 3 a 5 bem no meio, nos exigiram alguns ajustes e tivemos que tentar acelerar alguns processos aqui” (Informante 6, Entrevista 1).

As condições intervenientes conjuntamente com as condições causais e contextuais formam a estrutura em que o fenômeno ocorre. No paradigma de verificação de Strauss e Corbin (2008), tão importante quanto a estrutura é o processo.

4.2.5 Processo

Sob as condições tratadas das subseções 4.2.2 a 4.2.4, surgem ações/interações que são respostas estratégicas ou rotineiras dos envolvidos no fenômeno, às questões, problemas, acontecimentos ou fatos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Os resultados dessas ações/interações são as consequências. Sempre que houver alguma ação/interação ou que sua falta for assumida em resposta a uma questão ou a um problema; ou para administrar ou manter uma determinada situação, há consequências. Algumas consequências são pretendidas e outras não (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Esses dois constructos: “ações/interações” e “consequências”, constituem o processo do fenômeno. Que é o entendimento, conforme Strauss e Corbin (2008), de como o fenômeno acontece.

4.2.6 Estratégias de Ação/Interação

As estratégias de ação/interação são as táticas estratégicas ou de rotina com que as pessoas ou grupos lidam com situações, problemas e questões (STRAUSS; CORBIN, 2008).

As táticas são aquelas ações/interações propositais ou deliberadas praticadas para resolver um problema, questão ou situação, que ao serem praticadas moldam de alguma forma o fenômeno. Já as rotinas são ações/interações que tendem a modos mais habituais de responder diariamente a essas questões, situações e problemas (STRAUSS; CORBIN, 2008). Essas ações/interações se desenvolvem com o tempo e à medida que as pessoas definem ou dão significado às diferentes situações. Dependendo das condições existentes, pode não ocorrer alinhamento e a situação acaba se transformando em um conflito.

Desse modo, ao construir a teoria, observei nos dados que as estratégias que a gestão da pós-graduação praticava, conforme a estrutura condicional existente dentro dos diferentes períodos (fase de implantação

e fase de desenvolvimento), poderiam ser representadas conceitualmente por cinco subcategorias, que em conjunto caracterizam a categoria central: “gerindo um programa de pós-graduação”.

Essas subcategorias identificadas foram: “Criando Recompensas e Incentivos”, “Compondo e Mantendo um Quadro Docente”, “Exercendo um Papel Político”, “Gerenciando Conflitos” e “Reagindo às mudanças”.

No Quadro 13 são apresentadas essas subcategorias com suas respectivas propriedades e dimensões.

Quadro 13 – Estratégias de Ação/Interação: Subcategorias.

Subcategorias	Conceito	Propriedades	Dimensões	Declarações	Informantes
Criando Recompensas e Incentivos	Consiste na capacidade da gestão do PPG em criar estímulos apropriados para que os envolvidos trabalhem em prol dos objetivos do programa.	Competência	Satisfatória (+) Insatisfatória (-)	“Mas tem como mostrar, tem como agregar. Já que não tem nenhum retorno financeiro. Tem que ter outros retornos. Que seja de um bom trabalho em equipe”	Informante 4
Compondo e Mantendo um Quadro Docente	Refere-se à capacidade do PPG em recrutar e reter profissionais qualificados e adequados aos objetivos do programa.	Recrutamento	Fácil (+) Difícil (-)	“A gente está buscando professores colaboradores de outras universidades. Do Brasil e fora do Brasil. A gente está com colaborador da FGV/SP. Para o próximo ano vamos ter um Professor da Universidade de Nebraska (USA)”	Informante 2
		Rotatividade	Baixa (+) Alta (-)	“Nós tivemos situações de professores que solicitaram descredenciamento, pelo medo de se ausentarem da sua área de pesquisa”	Informante 1
Exercendo um Papel Político	Consiste na capacidade que a gestão possui em se articular com os demais envolvidos no processo tendo em vista a obtenção dos resultados desejados	Competência	Satisfatória (+) Insatisfatória (-)	“Esse papel político é extremamente importante, porque você a todo momento, precisa de uma informação, precisa de... até mesmo na avaliação, quanto mais conhecido você é, você pode ser visto de uma forma diferente”	Informante 1
Gerenciando Conflitos	Refere-se a capacidade da gestão de mitigar conflitos entre os envolvidos no contexto do PPG.	Competência	Satisfatória (+) Insatisfatória (-)	“Você não pode ser um fomentador de conflitos. Principalmente com toda essa diversidade que tem um programa interdisciplinar. Se você fomenta o conflito em função dessas diferenças que existem entre os professores, aí você acaba desintegrando o programa”	Informante 1
Reagindo às mudanças	Consiste na capacidade da gestão do programa em responder às mudanças no ambiente interno e externo.	Competência	Satisfatória (+) Insatisfatória (-)	“As regras do jogo podem mudar muito e temos que estar atentos, participar das reuniões, ter bons contatos com quem manda lá em cima (...)”	Informante 5
		Velocidade	Rapidamente (+) Morosamente (-)	“Este tipo de mudança exige uma resposta ágil e acho que conseguimos nos adequar quando reorganizamos as linhas de pesquisa”	Informante 6

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A subcategoria “Criando recompensas e incentivos” foi conceitualizada como a capacidade da gestão do PPG em criar estímulos apropriados para que os envolvidos se esforcem para alcançar os objetivos do programa. A propriedade que caracteriza essa subcategoria é a “competência”, que consiste na competência do programa em executar a capacidade de criar esses estímulos, variando da dimensão positiva “satisfatória” até a dimensão negativa “insatisfatória”.

A importância dessa capacidade da gestão do PPG é reforçada pelos resultados de Canhada e Bulgacov (2011), que ao estudar as práticas sociais que sustentam resultados acadêmicos superiores em dois programas de doutorado em administração, concluíram que proporcionar incentivos era um ponto fundamental para o sucesso desses programas.

Ficou evidente nos dados coletados que para manter um corpo docente comprometido, integrado e interessado no avanço do PPG a gestão precisa criar recompensas e incentivos adequados aos diferentes perfis de profissionais. O contexto da universidade pública não oferece muitos mecanismos de cobrança e nem incentivos financeiros para a atuação na pós-graduação. Desse modo a capacidade do programa em criar incentivos e recompensas é crucial para o desenvolvimento do trabalho.

“Às vezes não sabemos direito o que é, mas queremos alguma coisa. Você termina um, faz outro. Pode ser vaidade intelectual? Pode ser também. Porque não? De publicar um trabalho que seja reconhecido internacionalmente. É uma vaidade? Também né. Tem mais esse aspecto da vaidade intelectual” (Informante 4, Entrevista 1)

O profissional que busca reconhecimento, que tem "vaidade intelectual" como afirma o informante 4 ou busca “satisfazer seu ego” segundo o informante 2, procura condições de fazer pesquisa e publicar suas pesquisas em bons periódicos alcançando reconhecimento, notoriedade e prestígio no seu meio acadêmico.

“A minha motivação principal é pesquisa mesmo... Eu trabalhei num instituto de pesquisa, ciência e pesquisa sempre foram assim, para mim a questão principal digamos assim. Para mim é a parte mais legal que tem de... eu falo que agente suporta tanta coisa aqui, pelo simples fato de a gente poder fazer pesquisa, que é o que você mais gosta de fazer” (Informante 5, Entrevista 1)

Para esse perfil profissional que no caso estudado é o predominante, a gestão pode criar um contexto viável para o profissional atuar na pesquisa, com menos horas no ensino, menos horas na graduação; e mais horas em pesquisa e em atividades relacionadas. Um bom clima entre os docentes. Liberdade para trabalhar com o que mais gosta. Enfim, já que não pode incentivar com incentivos monetários e mecanismos de controle institucionais, que consiga criar condições que satisfaçam esses profissionais.

“Então a gente as vezes faz outras coisas, mexe com parte administrativa, mas a parte de pesquisa é a

mais motivadora, é o que nos move mesmo, não é financeiro, não é nada. A vontade de fazer algo novo, contribuir para o desenvolvimento local. Pro desenvolvimento do país e o seu desenvolvimento pessoal e intelectual também” (Informante 3, Entrevista 1)

Evidencia-se dessa forma que no contexto do PPG focalizado, a motivação dos docentes é muito mais intrínseca do que extrínseca. A motivação intrínseca é aquela relacionada a automotivação, autoestima, realização pessoal, autonomia, ou seja, fatores internos ao indivíduo. Já a motivação extrínseca é relacionada aos fatores externos aos indivíduos como evitar punições e receber recompensas (VALLERAND, 1997). Nesse sentido, no programa de pós-graduação estudado, a gestão teve que desenvolver a capacidade de criar incentivos e recompensas de natureza intrínseca.

A subcategoria “Compondo e mantendo um quadro docente” foi conceitualizada como à capacidade do PPG em recrutar e reter profissionais qualificados e adequados aos seus objetivos. As propriedades que caracterizam essa subcategoria são a propriedade “recrutamento” e a propriedade “rotatividade”.

A importância dessa capacidade da gestão do PPG é reforçada pelos estudos de Martins et al. (2013) e Maccari et al. (2014) que concluíram que os esforços para compor um quadro de professores permanentes e a manutenção ou exclusão desses docentes é um fator essencial para os resultados dos programas bem-sucedidos, na medida em que a melhoria nos critérios de avaliação da CAPES são consequências da boa atuação desse quadro de profissionais.

O corpo docente é essencial para o alcance dos objetivos do programa. É a atuação desses docentes junto aos discentes que irão ou não contemplar os itens avaliados pela CAPES como essenciais para um PPG. Compor e manter o quadro docente de maneira adequada às necessidades do programa é uma capacidade a ser desenvolvida e exige estratégias.

A propriedade “recrutamento” consiste na facilidade ou dificuldade que o programa tem em recrutar pessoas, variando da dimensão positiva “fácil” até a dimensão negativa “difícil”. Nos trechos das entrevistas abaixo, pode-se perceber essa variação.

“Iniciamos as atividades aqui com quadro docente de outras faculdades e também com professores da EMBRAPA e da universidade estadual, para

compor esse quadro mais interdisciplinar” (Informante 1, Entrevista 2).

“Hoje com os resultados aparecendo e a credibilidade do programa no meio acadêmico, temos pedidos de docentes querendo credenciamento, parcerias com FGV, USP e universidades internacionais” (Informante 5, Entrevista 1).

Essa propriedade encontra respaldo nos resultados de Martins et al. (2013) onde foi observado que a ampliação do quadro de professores de um PPG dependia de fatores diversos como a dependência de abertura de concurso nas universidades pública e demora na formação de pesquisadores adequados à realidade dos cursos. Sendo que esta capacidade dos programas estava diretamente relacionada ao sucesso nas avaliações do órgão regulador (CAPES).

A propriedade “rotatividade” representa a dificuldade em manter essas pessoas no programa, variando da dimensão positiva “baixa” até a dimensão negativa “alta”. Essa variação pode ser percebida nos trechos de entrevistas a seguir.

“Perdemos muitos profissionais no início, que após o estágio probatório buscavam ir para outros centros com mais visibilidade e mais estrutura” (Informante 4, Entrevista 2).

“Hoje já temos um corpo docente mais fixado, mais consolidado, a tendência é melhorar ainda mais com o doutorado” (Informante 2, Entrevista 2).

O PNPV busca reduzir as assimetrias regionais com algumas ações voltadas ao fortalecimento dos programas em universidades do interior dos estados e em regiões com carência de estrutura e recursos (CAPES, 2010). No entanto, a rotatividade nesses locais se mantém mais elevada, sendo uma preocupação relevante para a gestão desses programas.

Já a subcategoria “Exercendo um papel político” foi conceitualizada como a capacidade que a gestão possui em se articular com os demais envolvidos no processo visando o alcance dos resultados desejados. A propriedade que caracteriza essa subcategoria é a “competência” que consiste na aptidão do programa em executar a

capacidade de exercer um papel político, variando da dimensão positiva “satisfatória” até a dimensão negativa “insatisfatória”.

Barbosa e De Mendonça (2015) apontam a capacidade política como uma competência essencial do professor-gestor nas instituições de ensino superior. Para os autores espera-se que o professor-gestor tenha capacidade de interferir, atuar e conviver dentro das tensões existentes no âmbito dessas instituições, caracterizadas pela presença de “jogos de política e poder” ao lado da lógica gerencialista focada em resultados.

Essa capacidade de relacionar-se com os outros, tendo em vista a obtenção de resultados desejados, em um ambiente organizacional público é ainda mais fundamental para o alcance dos objetivos e implementação de estratégias.

“Você tem que ser político, relacionar com os outros, convencer, ter aliados, para conseguir as coisas tem que lutar, articular (...)” (Informante 6, Entrevista 1).

As estratégias do programa dependem dessa capacidade para serem colocadas em prática e o “relacionar com os outros” nesse ambiente público, cercado de tensões políticas, é fundamental para o exercício da atividade.

“Não tem como bater de frente, se você quiser mudar algo tem que convencer que essa mudança é a melhor para todos, tem que fazer política, um trabalho de base (...)” (Informante 3, Entrevista 1).

A coordenação do programa precisou articular com a faculdade a qual está vinculado o programa, “melhorias quanto a carga horária”, “seleção de professores”, “critérios de concursos” dentre outros aspectos. Essas articulações dentro de um ambiente público pelas características e peculiaridades dessas organizações e de seus modelos de gestão e legislação, dependem muito de articulação políticas (BARBOSA; DE MENDONÇA, 2015).

“Conseguimos a mudança de carga horária, conseguimos vagas nos concursos, temos uma boa relação com dirigentes e avaliadores da CAPES, temos colegas em posições importantes dentro da universidade (...)” (Informante 2, Entrevista 2).

Desse modo, a gestão do programa ao buscar soluções para seus problemas, não raramente necessita de articulação política com outros agentes envolvidos nesse contexto.

A subcategoria “Gerenciando conflitos” foi conceitualizada como a capacidade da gestão em mitigar conflitos entre os envolvidos no contexto do programa de pós-graduação. A propriedade que caracteriza essa subcategoria é a “competência” que consiste na competência do programa em executar a capacidade de gerenciar conflitos, variando da dimensão positiva “satisfatória” até a dimensão negativa “insatisfatória”.

“Você não pode ser um fomentador de conflitos. Principalmente com toda essa diversidade que tem um programa interdisciplinar. Se você fomenta o conflito em função dessas diferenças que existem entre os professores, aí você acaba desintegrando o programa” (Informante 1, Entrevista 2).

Para Barbosa e De Mendonça (2015) atender as necessidades de vários atores e mediar conflitos são competências a serem desenvolvidas pelos professores-gestores nas instituições de ensino superior, sobretudo, nas instituições públicas com suas características peculiares relacionadas às tensões políticas e os jogos de poder que caracterizam esse ambiente organizacional.

Essa capacidade de gerenciar os possíveis conflitos revelou-se nos dados como essencial para a gestão do programa, na medida em que o ambiente de uma pós-graduação, com um quadro docente diversificado, com pessoas com alta escolaridade (doutores), torna o convencimento, a integração, a coesão do grupo um “grande desafio”.

“É um grande desafio, você está lidando com doutores, com gente que acha que merecia mais pelo esforço que fez, e que... faz, é desafiador, é uma arte lidar com esse pessoal” (Informante 4, Entrevista 1).

Os dados analisados convergem com os achados de Canhada e Bulgacov (2011) que sugerem que uma das capacidades mais importantes das coordenações dos programas que sustentam resultados acadêmicos superiores nas universidades públicas brasileiras é saber lidar com conflitos.

A subcategoria “Reagindo às mudanças” foi conceitualizada como a capacidade da gestão do programa em responder às mudanças no

ambiente interno e externo. As propriedades que caracterizam essa subcategoria são a propriedade “competência” e a propriedade “velocidade”.

Essa subcategoria está intimamente ligada a condição interveniente “mudanças nas regras do jogo”. Como apresentado na subseção 4.2.4 o fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” pode ter sua estrutura modificada por eventuais mudanças em seu ordenamento. O que torna essa capacidade essencial para o alcance dos objetivos do PPG.

A autonomia administrativa e pedagógica que os professores e gestores experimentavam no início da pós-graduação no país ficou cada vez mais reduzida, seja por conta das avaliações da CAPES que se tornaram o principal direcionador, seja pela necessidade de atender cada vez mais demandas (INDIRA, 2012). O que implica em um comportamento reativo às mudanças por parte da gestão desses programas (MACCARI et al., 2009).

A propriedade “competência” consiste na competência que o programa possui para executar a capacidade desenvolvida de reagir às mudanças, variando da dimensão positiva “satisfatória” até a dimensão negativa “insatisfatória”.

Já a propriedade “velocidade” consiste na rapidez com que a gestão do programa é capaz de reagir a essas mudanças, variando da dimensão positiva “rapidamente” até a dimensão negativa “morosamente”.

Todas essas categorias que constituem as estratégias de ação/interação da gestão do PPG com base na estrutura condicional a que estão inseridos, podem gerar consequências.

4.2.7 Consequências

O último constructo do paradigma de verificação de Strauss e Corbin (2008) são as “consequências”. As consequências são resultados das ações/interações. Elas são representadas por questões do tipo “o que acontece como resultado dessas ações/interações? ”, ou da falha de pessoas ou grupos ao responder às situações através de ações/interações (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Ao refinar a teoria na codificação seletiva optei por representar as consequências do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” com a categoria: “avaliação da CAPES”.

A “avaliação da CAPES” é a consequência das estratégias de ação/interação da gestão do PPG. Se as estratégias baseadas nas condições

existentes funcionarem e o critérios de avaliação forem satisfeitos, o programa avança no conceito. Já no caso de as estratégias não funcionarem ou não serem suficientes para satisfazer os critérios de avaliação, o programa não avança no conceito.

Para Maccari et al. (2015a) sob o ponto de vista dos requisitos de qualidade mínima para um programa de pós-graduação, o sistema de avaliação da CAPES tem ajudado, indistintamente, os programas a direcionarem seus esforços e investimentos tanto para a infraestrutura quanto para a produção intelectual docente e discente, levando-os a buscar um melhor desempenho. No entanto, ao privilegiar determinados critérios em detrimento de outros, essa avaliação pode comprometer o desenvolvimento de capacidades e competências importantes aos programas de pós-graduação.

No caso estudado, a avaliação da CAPES e a estrutura condicional a qual o PPG está inserido, direcionam o programa de pós-graduação” no sentido de desenvolver as capacidades elencadas na subseção 4.2.6.

No Quadro 14 é apresentada essa categoria com suas respectivas propriedades e dimensões.

Quadro 14 - Categoria: Avaliação da CAPES.

Propriedades	Conceito	Dimensões	Declarações	Informantes
Resultado	Refere-se ao desempenho das atividades do programa representado pelo conceito dado pela CAPES no período de avaliação.	Sucesso (+) Insucesso (-)	“Nosso objetivo maior de avançar nessa avaliação, além do resultado que a gente sempre espera, de boas dissertações, de boas publicações, todos os critérios serem atendidos para que nós possamos entrar com uma proposta de doutorado para nosso programa”	Informante 1
			“Na primeira avaliação, que iniciamos já no meio do triênio, mantivemos o conceito 3, na segunda avaliação avançamos para o 4 no quadriênio completo”	Informante 3

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A propriedade “resultado” foi conceitualizada como o desempenho das atividades do PPG representado pelo conceito na avaliação da CAPES, variando da dimensão positiva “sucesso” para a dimensão negativa “insucesso”.

A avaliação da CAPES funciona como um direcionador para as ações da gestão. Os objetivos do programa estão atrelados a um avanço de conceito na avaliação da CAPES, e para isso a gestão do programa utiliza diferentes estratégias para se adequar aos critérios avaliados.

"Nós temos muitos programas com conceito 3. Inclusive o nosso. Precisamos elevar o nosso conceito porque nós não podemos permanecer 3 avaliações no mesmo conceito" (Informante 1, Entrevista 1).

Os programas iniciam com conceito 3 e para avançar são avaliados periodicamente por uma série de critérios. Ao subir no conceito da CAPES, além de maior prestígio o programa pode pleitear a abertura do curso de doutorado e aumentar a possibilidade de acesso a recursos de fomento e custeio, o que por sua vez favorece a fixação do corpo docente.

"Cada programa tem que ser muito bem gerido para que esse conceito seja elevado. Acompanhamento da produção, de todas as etapas atividades que os professores precisam desenvolver, os prazos. Enfim, todos os critérios de avaliação precisam ser observados para que a gente consiga avançar" (Informante 3, Entrevista 1).

A avaliação da CAPES deste modo é um norteador das ações da gestão do programa. Seus critérios funcionam como direcionadores das estratégias da gestão (MACCARI et al., 2014). A gestão procura avançar no conceito da avaliação para ter acesso a mais recursos, expandir sua atuação e alcançar maior prestígio, relevância e notoriedade no meio acadêmico. Dessa forma o sucesso ou insucesso nessa avaliação é a principal consequência das ações/interações que compõem o fenômeno estudado.

Na seção 4.2, portanto, foram elucidadas tanto a estrutura do fenômeno com suas condições específicas, como também o processo do fenômeno com as ações/interações e suas consequências. Nesse sentido, o ordenamento conceitual foi alcançado. No entanto, o objetivo deste estudo e da metodologia utilizada é o desenvolvimento de uma teoria substantiva. Nesse caso é necessário avançar para a teorização.

4.3 TEORIA

Para Strauss e Corbin (2008) teorizar não é somente conceber ou intuir ideias ou conceitos, mas também implica em formular essas ideias em um esquema lógico, sistemático e explanatório. Ao ordenar conceitualmente as categorias em condições contextuais, condições causais, condições intervenientes, ações/interações e consequências,

avancei na construção de um esquema teórico lógico, sistemático e explanatório ao apresentar a estrutura e o processo envolvido e suas respectivas variações. No entanto, para a construção da teoria foi necessário ainda delinear a categoria central, formular a hipótese fundamental que sustenta a teoria e relacionar as categorias através de proposições relacionais.

4.3.1 Categoria central

A categoria central tem poder analítico e representa o tema principal da pesquisa. O que lhe dá esse poder analítico é a sua capacidade de reunir as demais categorias em um todo explanatório, sistemático e lógico (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Logo que comecei a conectar categorias, suas propriedades e dimensões na codificação axial, observei que não havia dentre as categorias uma que reunisse as demais em uma unidade explanatória. Ao final da quinta entrevista e das análises pertinentes, percebi que deveria começar a refinar a teoria e descobrir a categoria central operacionalizando a codificação seletiva. Foi nesse momento que percebi que dentre as categorias elaboradas com base nos dados, parte delas eram capacidades a serem desenvolvidas pelo programa de pós-graduação (ações/interações), sendo que todas as demais categorias estavam ligadas de alguma forma a essas capacidades (condições e consequências).

Conforme Strauss e Corbin (2008) a categoria central pode surgir ou não a partir da lista de categorias já existentes. Há casos em que o pesquisador percebe que nenhuma das categorias da lista captura a “história inteira”. Foi exatamente o que aconteceu neste estudo.

Desse modo, reuni as categorias que representavam capacidades da gestão em uma única categoria num degrau conceitual acima, a qual nomeei: “gerindo um programa de pós-graduação”. Essa categoria foi caracterizada pelas subcategorias: “Criando Recompensas e Incentivos”, “Compondo e Mantendo um Quadro Docente”, “Exercendo um Papel Político”, “Gerenciando Conflitos” e “Reagindo às mudanças”. Conforme descrito na subseção 4.2.6 cada uma dessas subcategorias possui suas propriedades e dimensões.

A categoria central “gerindo um programa de pós-graduação” preenche todos os critérios de escolha propostos por Strauss e Corbin (2008) visto que: (a) todas as outras categorias importantes podem ser relacionadas a ela; (b) trata-se de um conceito que aparece constantemente nos dados visto que o fenômeno estudado é justamente a gestão de um programa de pós-graduação; (c) a explicação resultante das relações entre

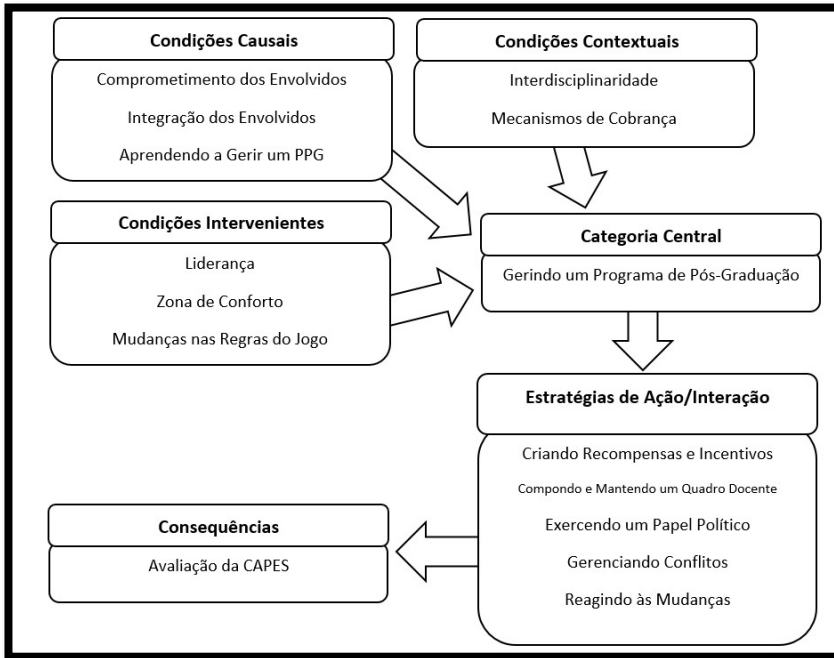
as categorias e a categoria central é lógica e consistente sem a necessidade de forçar os dados; (d) o título da categoria central ficou abstrato o suficiente para poder ser utilizado em outras áreas substanciais; (e) à medida que fui refinando o conceito analiticamente através das relações com as demais categorias a teoria ganhou mais profundidade e poder explanatório; e; (f) esse conceito pode explicar as variações e o ponto principal da teoria, ou seja, se houver mudanças nas condições existentes, “gerindo um programa de pós-graduação” ainda permanece sendo o fenômeno central estudado.

CATEGORIA CENTRAL: Gerindo um programa de pós-graduação

Conceito: Consiste no processo constituído por um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas e praticadas no intuito de realizar os esforços necessários para o alcance dos objetivos do programa de pós-graduação, de acordo com o contexto e as condições existentes.

Em síntese a categoria central que representa o fenômeno estudado é constituída por capacidades a serem desenvolvidas e executadas, que correspondem às ações/interações estratégicas utilizadas pela gestão do PPG com base nas condições existentes, que geram consequências. A Figura 3 abaixo ilustra esse esquema explanatório.

Figura 3 – Esquema Explanatório Teórico.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Para maior aprofundamento desse todo explanatório, na subsecção a seguir apresentarei a hipótese fundamental da teoria e suas proposições relacionais.

4.3.2 Hipótese fundamental e proposições relacionais

Na visão de Strauss e Corbin (2008), embora a descrição e o ordenamento conceitual indiquem como as categorias se relacionam, uma associação mais profunda e sistemática deve ser elaborada conceitualmente.

Para que o esquema explanatório descrito na subsecção anterior seja válido, a seguinte assertiva deve ser verdadeira: “existe uma estrutura condicional constituída por condições causais, contextuais e intervenientes que influencia a gestão do programa de pós-graduação a desenvolver capacidades específicas para executar as ações/interações estratégicas, que por sua vez têm como consequência o avanço ou não no

conceito da avaliação da CAPES”. Dessa forma, a teoria substantiva construída neste estudo propõe a seguinte hipótese fundamental:

H1: “O fenômeno “**gerindo um programa de pós-graduação**” interdisciplinar em uma universidade pública pode ser influenciado pelas condições causais: “**comprometimento**” e “**integração dos envolvidos**”; e “**aprendendo a gerir um programa de pós-graduação**”, pelas condições contextuais: “**interdisciplinaridade**” e “**mecanismos de cobrança**” e pelas condições intervenientes: “**liderança**”, “**zona de conforto**” e “**mudanças nas regras do jogo**”. Dessa maneira, avançar no conceito na “**avaliação da CAPES**” pode depender da capacidade da gestão em “**criar incentivos e recompensas**”, “**compor e manter um quadro docente**”, “**exercer um papel político**”, “**gerenciar conflitos**” e “**reagir às mudanças**”.

Essa hipótese emergiu dos dados e indica que as demais proposições somente poderão ser aplicadas e testadas se essa hipótese/assertiva for considerada como verdadeira.

A veracidade dessa hipótese encontrada nos dados analisados neste estudo sustenta 19 proposições relacionais conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 – Proposições Relacionais.

Proposição	Relação entre as Categorias
P1	O processo de GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO pode influenciar a AVALIAÇÃO DA CAPES.
P2	O processo de GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO pode influenciar e pode ser influenciado pelo COMPROMETIMENTO DOS ENVOLVIDOS.
P3	O processo de GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO pode influenciar e pode ser influenciado pela INTEGRAÇÃO DOS ENVOLVIDOS.

P4	APRENDER A GERIR UM PPG pode influenciar o processo GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.
P5	A INTERDISCIPLINARIDADE pode influenciar o processo GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.
P6	Os MECANISMOS DE COBRANÇA podem influenciar o processo GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.
P7	As MUDANÇAS NAS REGRAS DO JOGO podem influenciar o processo GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.
P8	A ZONA DE CONFORTO pode influenciar e pode ser influenciada pelo processo GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.
P9	A LIDERANÇA pode influenciar o processo GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.
P10	A LIDERANÇA pode influenciar o COMPROMETIMENTO DOS ENVOLVIDOS.
P11	A LIDERANÇA pode influenciar a INTEGRAÇÃO DOS ENVOLVIDOS.
P12	A ZONA DE CONFORTO pode influenciar o COMPROMETIMENTO DOS ENVOLVIDOS.
P13	A ZONA DE CONFORTO pode influenciar a INTEGRAÇÃO DOS ENVOLVIDOS.
P14	A INTERDISCIPLINARIDADE pode influenciar e pode ser influenciada pela ZONA DE CONFORTO.
P15	Os MECANISMOS DE COBRANÇA podem influenciar a ZONA DE CONFORTO.

P16	A INTERDISCIPLINARIDADE pode influenciar a COMPROMETIMENTO DOS ENVOLVIDOS.
P17	A INTERDISCIPLINARIDADE pode influenciar a INTEGRAÇÃO DOS ENVOLVIDOS.
P18	Os MECANISMOS DE COBRANÇA podem influenciar o COMPROMETIMENTO DOS ENVOLVIDOS.
P19	Os MECANISMOS DE COBRANÇA podem influenciar a INTEGRAÇÃO DOS ENVOLVIDOS.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Strauss e Corbin (2008) apontam que é importante que as relações entre as categorias sejam validadas e elaboradas por meio de comparações contínuas. O mais importante é descobrir formas por meio das quais as categorias se relacionam umas com as outras.

Nesse sentido, ao construir a teoria com base nos dados disponíveis, reconheço que busquei e encontrei acesso a parte da complexidade das relações que envolvem o fenômeno abordado neste estudo. Destarte, apresento a partir de agora cada uma das proposições encontradas nos dados, com suas possíveis configurações.

Proposição 1: O processo de GERIR* UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO pode influenciar a AVALIAÇÃO DA CAPES.

*A conjugação do verbo “gerir” foi adaptada na sentença para melhor entendimento e sentido semântico.

O “sucesso” na “Avaliação da CAPES” pode estar vinculado a um nível “satisfatório” de competência ao exercer as capacidades de “criar incentivos e recompensas”, “compor e manter um quadro docente”, “exercer um papel político”, “gerenciar conflitos” e “reagir às mudanças”.

Desse modo, o “SUCESSO” [dimensão da propriedade “Resultado”] na “AVALIAÇÃO DA CAPES” [Categoria/consequência] pode estar vinculado a um nível “SATISFATÓRIO” [dimensão geral⁷

⁷ Todas as subcategorias possuem a dimensão “Competência” com a propriedade “Satisfatória” ou “Insatisfatória”, com exceção da subcategoria “Compondo e mantendo um quadro docente” que possui a

das propriedades das subcategorias da categoria central] de competência na execução do conjunto de capacidades [estratégias de ação/interação] desenvolvidas pela gestão do programa que são as subcategorias que compõem a categoria central da teoria: “**GERINDO UM PPG**”.

Em outras palavras, gerir um programa de pós-graduação de maneira satisfatória, alcançando o sucesso na Avaliação da CAPES, que é representado pelo avanço do conceito, pode depender da competência em desempenhar as capacidades de criar incentivos e recompensas, compor e manter um quadro docente, exercer um papel político, gerenciar conflitos e reagir às mudanças.

No Quadro 16 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 16 – Proposição 1.

Possíveis Configurações	Categorias							Avaliação da CAPES
	Gerindo um Programa de Pós-Graduação							
	Subcategorias							
	Criando Recompensas e Incentivos	Compondo e Mantendo um Quadro Docente		Exercendo um Papel Político	Gerenciando Conflitos	Reagindo às mudanças		
Competência	Recrutamento	Rotatividade	Competência	Competência	Competência	Velocidade	Resultado	
P1-C1	+	+	+	+	+	+	+	+
P1-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P1-C3	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1⁸) CENÁRIO IDEAL: Quando a gestão de um PPG é capaz de “criar incentivos e recompensas” com competência “**satisfatória**”, “compor e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**”, os objetivos do programa são possíveis de serem alcançados e a “Avaliação da CAPES” possivelmente terá como “resultado” o “**sucesso**”.

competência traduzida em duas propriedades “Recrutamento” e “Rotatividade” e a subcategoria “Reagindo às mudanças” que além da propriedade “Competência” também possui a propriedade “Velocidade”.

⁸ “C1” corresponde ao Cenário 1, enquanto “P1-C1” se refere ao Cenário 1 da proposição 1.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a gestão de um PPG só é capaz de “criar incentivos e recompensas” com competência **“insatisfatória”**, “compor e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” **“difícil”** e com **“alta”** “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” **“insatisfatória”**, “gerenciar conflitos” com “competência” **“insatisfatória”** e “reagir às mudanças” **“morosamente”** e com “competência” **“insatisfatória”**, os objetivos do programa são improváveis de serem alcançados e “Avaliação da CAPES” possivelmente terá como “resultado” o **“insucesso”**.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle capacidades **“insatisfatórias”** com **“satisfatórias”** será mais provável de contribuir no alcance dos objetivos do programa e ter uma “Avaliação da CAPES” com o resultado de **“sucesso”**, quanto maior for o número de capacidades **“satisfatórias”**, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Tal proposição é aderente aos dados na medida em que durante as fases de implantação e desenvolvimento as variações dimensionais existentes encontraram consequências distintas. Em outras palavras, as estratégias de ação/interação bem-sucedidas alteraram as consequências do fenômeno, o conceito de avaliação da CAPES.

Na fase de implantação o programa apesar de ter uma abundância de recursos para fomentar suas atividades, tinha a capacidade “criando recompensas e incentivos” limitada (+/-) por ainda não ter conquistado seu espaço na faculdade. A capacidade “compondo e mantendo um quadro docente” estava ainda em desenvolvimento, com “recrutamento” dificultado (-) e uma “alta rotatividade” (-) no quadro, muito pelas dificuldades relacionadas à região e a característica interdisciplinar do curso.

A capacidade “exercer um papel político” ainda estava sendo desenvolvida (+/-) construindo uma reputação e buscando articulações dentro da universidade e na CAPES. A capacidade “gerenciando conflitos” também ainda limitada (+/-), tanto que alguns docentes pediram desligamento por divergências quanto ao método de trabalho. E apesar de desenvolver em passo acelerado a capacidade “reagindo às mudanças” com “competência satisfatória” (+) e “rapidamente” (+), não avançaram o suficiente obtendo como “resultado” na primeira “avaliação da capes” o conceito 3 (-).

Já na fase de desenvolvimento o programa apesar de ter menos recursos para fomentar suas atividades, tinha a capacidade “criando recompensas e incentivos” mais desenvolvida (+) com um grupo de trabalho mais integrado e comprometido, menos horas de trabalho na

graduação e uma visão de programa já mais consolidada. A capacidade “compondo e mantendo um quadro docente” se desenvolveu, com “recrutamento” facilitado (+) e uma “baixa rotatividade” (+) no quadro, muito pelas publicações, reconhecimento, prestígio conquistado e pela conquista de vagas direcionadas ao programa nos concursos.

A capacidade “exercer um papel político” foi fortalecida (+) com articulações com os demais envolvidos no contexto da pós-graduação rendendo avanços como as vagas em concurso e as avaliações informais de membros da CAPES. A capacidade “gerenciando conflitos” também melhor desenvolvida (+/-), mas ainda com dificuldades. Mantendo a capacidade “reagindo às mudanças” com “competência satisfatória” (+) e “rapidamente” (+), avançando assim o suficiente para obter como “resultado” na segunda “avaliação da capes” o conceito 4 (+).

Proposição 2: O processo de GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO pode influenciar e pode ser influenciado pelo COMPROMETIMENTO DOS ENVOLVIDOS.

Um nível “**satisfatório**” de “comprometimento dos envolvidos” pode ser influenciado (e pode influenciar) por um nível “**satisfatório**” de competência ao exercer as capacidades de “**criar incentivos e recompensas**”, “**compor e manter um quadro docente**”, “**exercer um papel político**”, “**gerenciar conflitos**” e “**reagir às mudanças**”.

Desse modo, um nível “**satisfatório**” [dimensão das propriedades da condição causal] do “comprometimento dos envolvidos” [Categorias/Condição Causal] pode estar vinculado a um nível “**satisfatório**” [dimensão geral das propriedades das subcategorias da categoria central] de competência na execução do conjunto de capacidades [estratégias de ação/interação] desenvolvidas pela gestão do programa que são as subcategorias que compõem a categoria central da teoria: “gerindo um PPG”.

Em outras palavras, a condição causal “comprometimento dos envolvidos” necessária para a ocorrência do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” e também para o alcance dos objetivos do PPG, pode depender da competência da gestão do programa em desempenhar as capacidades de criar incentivos e recompensas, compor e manter um quadro docente, exercer um papel político, gerenciar conflitos e reagir às mudanças.

No entanto, a influência contrária também é observada. Ou seja, um nível “**satisfatório**” de competência na execução do conjunto de

capacidades [estratégias de ação/interação] desenvolvidas pela gestão do programa pode vincular-se a níveis “**satisfatórios**” de “comprometimento dos envolvidos”. Isto é, gerir um programa de pós-graduação de maneira satisfatória pode depender fundamentalmente de níveis satisfatórios de “comprometimento entre os envolvidos”.

No Quadro 17 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 17 – Proposição 2.

Possíveis Configurações	Categorias								Comprometimento dos envolvidos	
	Gerindo um Programa de Pós-Graduação									
	Subcategorias									
	Criando Recompensas e Incentivos	Compondo e Mantendo um Quadro Docente	Exercendo um Papel Político	Gerenciando Conflitos	Reagindo às mudanças					
Competência	Recrutamento	Rotatividade	Competência	Competência	Competência	Velocidade	Nível de Comprometimento dos Docentes	Nível de Comprometimento dos Discentes		
P2-C1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
P2-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	
P2-C3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

C1) CENÁRIO IDEAL Quando a gestão de um PPG é capaz de “criar incentivos e recompensas” com competência “**satisfatória**”, “compor e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**”, possivelmente o “comprometimento dos envolvidos” terá um nível “**satisfatório**”. Sendo a relação inversa também verdadeira.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a gestão de um PPG só é capaz de “criar incentivos e recompensas” com competência “**insatisfatória**”, “compor e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” “**difícil**” e com “**alta**” “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” “**insatisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**insatisfatória**” e “reagir às mudanças” “**morosamente**” e com “competência” “**insatisfatória**”, possivelmente o “comprometimento dos envolvidos” terá um nível “**insatisfatório**”. Sendo a relação inversa também verdadeira.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle capacidades “**insatisfatórias**” com “**satisfatórias**” será mais provável de contribuir com níveis “**satisfatórios**” de comprometimento dos envolvidos, quanto maior for o número de capacidades “**satisfatórias**”, ou seja, mais próximo for do cenário ideal. Sendo a relação contrária também verdadeira.

Tal proposição é aderente aos dados na medida em que os informantes revelam que conforme a gestão do programa foi capaz de criar incentivos como a menor carga horária na graduação, conseguiram manter um bom trabalho em equipe, articularam vagas nos concursos, recrutaram bons profissionais, consolidaram um quadro docente mais adequado a realidade do curso e alcançaram notoriedade com publicações importantes, mais comprometimento dos envolvidos com o programa foi observado.

Os dados também indicam que para que a gestão do programa consiga desenvolver e executar essas capacidades com competência, os envolvidos no programa devem estar comprometidos com o PPG. Isto é, os informantes indicam que dificilmente conseguem implementar essas estratégias de ação/interação se os envolvidos não se comprometerem conjuntamente em executá-las. Um exemplo disso é em relação às mudanças nos pesos de avaliação de publicações de discentes na avaliação da CAPES, que precisou de esforços do programa para reagir rapidamente e com competência visando ajustar a produção com maior foco em publicações por discente. Essa mudança só foi possível com o comprometimento dos envolvidos.

Proposição 3: O processo de GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO pode influenciar e pode ser influenciado pela INTEGRAÇÃO DOS ENVOLVIDOS.

Um nível “**satisfatório**” de “**integração dos envolvidos**” pode ser influenciado (e pode influenciar) por um nível “**satisfatório**” de competência ao exercer as capacidades de “**criar incentivos e recompensas**”, “**compor e manter um quadro docente**”, “**exercer um papel político**”, “**gerenciar conflitos**” e “**reagir às mudanças**”.

Deste modo, um nível “**satisfatório**” [dimensão das propriedades da condição causal] de “**integração dos envolvidos**” [Categorias/Condição Causal] pode estar vinculado a um nível “**satisfatório**” [dimensão geral das propriedades das subcategorias da categoria central] de competência na execução do conjunto de capacidades [estratégias de ação/interação]

desenvolvidas pela gestão do programa que são as subcategorias que compõem a categoria central da teoria: “gerindo um PPG”.

Em outras palavras, a condição causal “integração entre os envolvidos” necessária para a ocorrência do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” e também para o alcance dos objetivos do PPG, pode depender da competência da gestão do programa em desempenhar as capacidades de criar incentivos e recompensas, compor e manter um quadro docente, exercer um papel político, gerenciar conflitos e reagir às mudanças.

No entanto, a influência contrária também é observada. Ou seja, um nível “**satisfatório**” de competência na execução do conjunto de capacidades [estratégias de ação/interação] desenvolvidas pela gestão do programa pode vincular-se a níveis “**satisfatórios**” de “integração dos envolvidos”. Isto é, gerir um programa de pós-graduação de maneira satisfatória pode depender fundamentalmente de níveis satisfatórios da condição causal “integração dos envolvidos”.

No Quadro 18 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 18 – Proposição 3.

Possíveis Configurações	Categorias									
	Gerindo um Programa de Pós-Graduação							Integração dos envolvidos		
	Subcategorias									
	Criando Recompensas e Incentivos	Compor e Mantendo um Quadro Docente		Exercendo um Papel Político	Gerenciando Conflitos	Reagindo às mudanças		Nível de Integração dos Docentes com o PPGA	Nível de Integração entre os docentes	Nível de Integração dos docentes com os discentes
Competência	Recrutamento	Rotatividade	Competência	Competência	Competência	Velocidade				
P3-C1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
P3-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P3-C3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

C1) CENÁRIO IDEAL Quando a gestão de um PPG é capaz de “criar incentivos e recompensas” com competência “**satisfatória**”, “compor e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**”, possivelmente a “integração dos

envolvidos” terá um nível “**satisfatório**”. Sendo a relação inversa também verdadeira.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a gestão de um PPG só é capaz de “criar incentivos e recompensas” com competência “**insatisfatória**”, “compor e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” “**difícil**” e com “**alta**” “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” “**insatisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**insatisfatória**” e “reagir às mudanças” “**morosamente**” e com “competência” “**insatisfatória**”, possivelmente a “integração dos envolvidos” terá um nível “**insatisfatório**”. Sendo a relação inversa também verdadeira.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle capacidades “**insatisfatórias**” com “**satisfatórias**” será mais provável de contribuir com níveis “**satisfatórios**” de integração dos envolvidos, quanto maior for o número de capacidades “**satisfatórias**”, ou seja, mais próximo for do cenário ideal. Sendo a relação contrária também verdadeira.

Assim como no caso da condição causal “comprometimento dos envolvidos” essa proposição é aderente aos dados na medida em que foi observado nas falas dos informantes que quanto mais as capacidades da gestão do PPG foram desenvolvidas, maior a integração entre os envolvidos e entre eles e o programa em si.

O mesmo acontece na relação inversa, os dados demonstram que para a gestão conseguir desenvolver e executar essas capacidades com competência, os envolvidos no programa devem estar integrados entre si e com o PPG. Isto é, os informantes indicam que dificilmente conseguem implementar essas estratégias de ação/interação se os envolvidos não estiverem integrados.

Proposição 4: APRENDER* A GERIR UM PPG pode influenciar o processo GERIR UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.

*A conjugação do verbo “aprender” foi adaptada na sentença para melhor entendimento e sentido semântico.

“Criar incentivos e recompensas” com competência “**satisfatória**”, “compor e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**” pode estar vinculado

a um nível “**satisfatório**” de “Bagagem de conhecimento interno” e a “**existência**” de “experiências anteriores”, “preparação para assumir um cargo de gestão”, “busca por conhecimentos externos” e “parcerias estratégicas”.

Desse modo, um nível “**satisfatório**” [dimensão geral das propriedades das subcategorias da categoria central] de competência em “Gerir um PPG” [categoria central/capacidades], pode vincular-se a um nível “**satisfatório**” [dimensão geral] ao exercer a capacidade de “aprender a gerir um PPG” [categoria/condição causal].

Em outras palavras, a condição causal aprendendo a gerir um PPG é fundamental para a ocorrência do fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação”, fornecendo as bases para que a gestão do programa desempenhe as capacidades de criar incentivos e recompensas, compor e manter um quadro docente, exercer um papel político, gerenciar conflitos e reagir às mudanças.

No Quadro 19 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 19 – Proposição 4.

Possíveis Configurações	Categorias									
	Gerindo um Programa de Pós-Graduação									
	Subcategorias									
	Aprendendo a gerir o PPG					Criando Recompensas e Incentivos	Compondo e Mantendo um Quadro Docente	Exercendo um Papel Político	Gerenciando Conflitos	Reagindo às mudanças
Experiências Anteriores	Preparação para assumir um Cargo de Gestão	Bagagem de Conhecimento Interna	Busca por Conhecimentos Externos	Parcerias Estratégicas	Competência	Recrutamento	Rotatividade	Competência	Competência	Competência Velocidade
P4-C1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
P4-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) **CENÁRIO IDEAL:** Quando a gestão de um PPG possui um nível “**satisfatório**” de “Bagagem de conhecimento interno” e a “**existência**” de “experiências anteriores”, “preparação para assumir um cargo de gestão”, “busca por conhecimentos externos” e “parcerias estratégicas”, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível “**satisfatório**”, “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com

“competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**”.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a gestão de um PPG possui um nível “**insatisfatório**” de “Bagagem de conhecimento interno”, com “**inexistência**” de “experiências anteriores”, “preparação para assumir um cargo de gestão”, “busca por conhecimentos externos” e “parcerias estratégicas”, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível “**insatisfatório**”, “recrutamento” “**dificultado**” e com “**alta**” “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” “**insatisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**insatisfatória**” e “reagir às mudanças” “**morosamente**” e com “competência” “**insatisfatória**”.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “Aprendendo a Gerir o PPG”, será mais provável de contribuir com níveis “**satisfatórios**” das capacidades envolvidas na categoria central “Gerindo um PPG”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Tal proposição é aderente aos dados na medida em que as análises sugerem que o desempenho da gestão do programa está diretamente relacionado com suas experiências anteriores, suas parcerias, em onde e como buscam conhecimentos para gerir o programa e no conhecimento acumulado em gestões anteriores.

Os dados indicam que a segunda coordenação que assumiu a gestão após dois mandatos seguidos da primeira coordenação, apesar de não possuir experiência na área, tinha uma bagagem de conhecimento relevante construído nos dois primeiros mandatos. E utilizou para alcançar seus objetivos, além desses conhecimentos, parcerias estratégicas, conhecimentos adquiridos com pessoas e organizações externas, como avaliadores da CAPES e coordenadores de outros programas.

Já a primeira coordenação tinha experiência anterior na área, construiu as bases do programa utilizando essas experiências, além de também buscar conhecimento externamente com outros coordenadores, avaliadores da CAPES, dentre outros agentes envolvidos nesse contexto.

Os dados também indicam não haver nenhum tipo de preparação para esses docentes assumirem cargos de gestão, o que atrasa o processo de aprender a gerir um PPG. Essas iniciativas para buscar e utilizar os conhecimentos necessários para gerir o programa adequadamente são isoladas e dependem de articulações particulares dos envolvidos.

Se houvesse uma preparação formal, esses docentes provavelmente seriam municiados com conhecimentos de maneira mais rápida e organizada, agilizando o processo de aprendizagem (BARBOSA; DE MENDONÇA, 2014).

Proposição 5: A INTERDISCIPLINARIDADE pode influenciar o processo GERINDO UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.

“Criar incentivos e recompensas” com competência “**satisfatória**”, “compor e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**” pode estar vinculado a uma “**baixa**” “resistência dos docentes” quanto a “interdisciplinaridade” e a um nível “**satisfatório**” de “interdisciplinaridade na formação do quadro”.

Desse modo, um nível “**satisfatório**” [dimensão geral das propriedades das subcategorias da categoria central] de competência em “Gerir um PPG” [categoria central/capacidades], pode vincular-se a uma “**baixa**” [dimensão positiva] “resistência dos docentes” [propriedade] quanto a “interdisciplinaridade” [categoria central/condição contextual] e a um nível “**satisfatório**” [dimensão positiva] de “interdisciplinaridade na formação do quadro” [propriedade].

Em outras palavras, a condição contextual “interdisciplinaridade” pode interferir diretamente na gestão do programa e em suas capacidades de criar incentivos e recompensas, compor e manter um quadro docente, exercer um papel político, gerenciar conflitos e reagir às mudanças.

No Quadro 20 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 20 – Proposição 5.

Possíveis Configurações	Interdisciplinaridade		Categorias					
			Gerindo um Programa de Pós-Graduação					
			Subcategorias					
			Criando Recompensas e Incentivos	Compondo e Mantendo um Quadro Docente	Exercendo um Papel Político	Gerenciando Conflitos	Reagindo às mudanças	
Resistência dos Docentes	Nível de Interdisciplinaridade na formação do Quadro	Competência	Recrutamento	Rotatividade	Competência	Competência	Competência	Velocidade
P5-C1	+	+	+	+	+	+	+	+
P5-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P5-C3	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a “resistência dos docentes” quanto a interdisciplinaridade é “**baixa**” e o “nível de interdisciplinaridade na formação do quadro” é “**satisfatório**”, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível “**satisfatório**”, “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**”.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a “resistência dos docentes” quanto a interdisciplinaridade é “**alta**” e o “nível de interdisciplinaridade na formação do quadro” é “**insatisfatório**”, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível “**insatisfatório**”, com “recrutamento” “**dificultado**” e com “**alta**” “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” “**insatisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**insatisfatória**” e “reagir às mudanças” “**morosamente**” e com “competência” “**insatisfatória**”.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “Interdisciplinaridade”, será mais provável de contribuir com níveis “**satisfatórios**” das capacidades envolvidas na categoria central “Gerindo um PPG”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Essa proposição é aderente aos dados na medida em que no caso estudado, quanto maior foi a resistência do corpo docente à interdisciplinaridade do curso, maiores foram as dificuldades para compor e manter o quadro docente, maiores as necessidades de exercer um papel político, mais complicado foi gerenciar conflitos e mais difícil e urgente se demonstrou a necessidade de criação de incentivos e recompensas.

Por outro lado, quando o quadro docente ficou mais heterogêneo e menos resistente ao modo de trabalho interdisciplinar, essas capacidades da gestão do programa de pós-graduação foram melhores desenvolvidas e executadas com maior competência. Dessa forma, os dados indicam que a proposição relacional pode ser verdadeira.

Proposição 6: Os MECANISMOS DE COBRANÇA podem influenciar o processo GERINDO UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.

“Criar incentivos e recompensas” com competência “**satisfatória**”, “compor e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**” pode estar vinculado a um nível “**alto**” de “consistência” e a uma “aplicabilidade” “**satisfatória**” dos “mecanismos de cobrança”; além de um “modelo de avaliação de desempenho da universidade” “**facilitador**”.

Desse modo, um nível “**satisfatório**” [dimensão geral das propriedades das subcategorias da categoria central] de competência em “gerir um PPG” [categoria central/capacidades], pode vincular-se a um nível “**alto**” [dimensão positiva] de “consistência” [propriedade] e a uma “aplicabilidade” [propriedade] “**satisfatória**” [dimensão positiva] dos “mecanismos de cobrança” [categoria/condição contextual]; além de um “modelo de avaliação de desempenho da universidade” [propriedade] “**facilitador**” [dimensão positiva].

Em outras palavras, a condição contextual “mecanismos de cobrança” pode interferir diretamente na gestão do programa e em suas capacidades de criar incentivos e recompensas, compor e manter um quadro docente, exercer um papel político, gerenciar conflitos e reagir às mudanças.

No Quadro 21 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 21 – Proposição 6.

Possíveis Configurações	Categorias									
	Mecanismos de Cobrança			Gerindo um Programa de Pós-Graduação						
				Subcategorias						
				Criando Recompensas e Incentivos	Compondo e Mantendo um Quadro Docente		Exercendo um Papel Político	Gerenciando Conflitos	Reagindo às mudanças	
Consistência	Aplicabilidade	Modelo de Avaliação de Desempenho da Universidade	Competência	Recrutamento	Rotatividade	Competência	Competência	Competência	Velocidade	
P6-C1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
P6-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P6-C3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a “consistência” e a “aplicabilidade” dos mecanismos de cobrança forem respectivamente, “**alta**” e “**satisfatória**”; e o “modelo de avaliação de desempenho da universidade” “**facilita**”, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível “**satisfatório**”, “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**”.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a “consistência” e a “aplicabilidade” dos mecanismos de cobrança forem respectivamente, “**baixa**” e “**insatisfatória**”; e o “modelo de avaliação de desempenho da universidade” “**dificulta**”, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível “**insatisfatório**”, com “recrutamento” “**dificultado**” e com “**alta**” “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” “**insatisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**insatisfatória**” e “reagir às mudanças” “**morosamente**” e com “competência” “**insatisfatória**”.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescele dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “Mecanismos de Cobrança”, será mais provável de contribuir com níveis “**satisfatórios**” das capacidades envolvidas na

categoria central “Gerindo um PPG”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Essa proposição é aderente aos dados analisados na medida em que os informantes admitem que a falta de mecanismos de cobrança consistentes e praticáveis, assim como o modelo de avaliação de desempenho da universidade, não oferecem à gestão do PPG as condições ideais para cobrar melhores desempenhos, cobrar mais participação, induzir mudanças comportamentais. O que dificulta a execução com competência das capacidades envolvidas nesse processo. Exigindo outras formas de se buscar tais mudanças.

No entanto, os informantes indicam haver outras instituições com modelos de avaliação que oferecem tais mecanismos como no trecho da entrevista 1 com a informante 4, que revela que:

“Então lá na UFMG, que eu fui conhecer a realidade, uma fundação com 200 milhões (...) pós-graduação forte, eles praticamente “obrigaram” os professores a entrar na pós-graduação, lá os caras se acotovelam para ir para a pós-graduação, e aí o que que acontece? Quem não entra na pós-graduação? ele não ganha mais para ir para pós, mas ele pode perder. Ou seja, em vez de você ir para adjunto 1, adjunto 2, se você não entra, você fica travado ali” (Informante 4, Entrevista 1)

As universidades particulares segundo os informantes, também possuem mecanismos de cobrança mais praticáveis, sobretudo, pelo fato de não haver a estabilidade definida por lei nos cargos públicos. Desse modo, conforme os dados analisados, essa proposição também se demonstra verdadeira.

Proposição 7: As MUDANÇAS NAS REGRAS DO JOGO podem influenciar o processo GERINDO UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.

“Criar incentivos e recompensas” com competência “**satisfatória**”, “compor e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**” pode estar vinculado

a uma “frequência” **“rara”** e a uma “intensidade” **“baixa”** de “mudanças nas regras do jogo”.

Deste modo, um nível **“satisfatório”** [dimensão geral das propriedades das subcategorias da categoria central] de competência em “Gerir um PPG” [categoria central/capacidades], pode vincular-se a uma “frequência” [propriedade] **“rara”** [dimensão] e a uma “intensidade” [propriedade] **“baixa”** [dimensão] de “mudanças nas regras do jogo” [categoria/condição interveniente].

Em outras palavras, a condição interveniente “mudanças nas regras do jogo” pode interferir diretamente na gestão do programa e em suas capacidades de criar incentivos e recompensas, compor e manter um quadro docente, exercer um papel político, gerenciar conflitos e reagir às mudanças.

No Quadro 22 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 22 – Proposição 7.

Possíveis Configurações	Categorias							
	Gerindo um Programa de Pós-Graduação							
	Subcategorias							
	Mudanças nas Regras do Jogo		Criando Recompensas e Incentivos	Compondo e Mantendo um Quadro Docente		Exercendo um Papel Político	Gerenciando Conflitos	Reagindo às mudanças
Frequência	Intensidade	Competência	Recrutamento	Rotatividade	Competência	Competência	Competência	Velocidade
P7-C1	+	+	+	+	+	+	+	+
P7-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P7-C3	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a “frequência” de “mudanças nas regras do jogo” for **“rara”** e com “intensidade” **“baixa”**, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível **“satisfatório”**, “recrutamento” **“facilitado”** e com **“baixa”** “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” **“satisfatória”**, “gerenciar conflitos” com “competência”

“**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**”.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a “frequência” de “mudanças nas regras do jogo” for “**frequente**” e com “intensidade” “**alta**”, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível “**insatisfatório**”, com “recrutamento” “**dificultado**” e com “**alta**” “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” “**insatisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**insatisfatória**” e “reagir às mudanças” “**morosamente**” e com “competência” “**insatisfatória**”.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “mudanças nas regras do jogo”, será mais provável de contribuir com níveis “**satisfatórios**” das capacidades envolvidas na categoria central “Gerindo um PPG”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Tal proposição é aderente aos dados analisados na medida em que, segundo os informantes envolvidos no processo de gestão do PPG, um cenário estável com poucas mudanças favorece o planejamento e a visão de longo prazo, o que, conseqüentemente, favorece o desenvolvimento e a execução com competência das capacidades envolvidas nesse processo.

Os dados indicam também que quando há numerosas mudanças ou mudanças de alta intensidade, essas capacidades são mais exigidas, aumentando o grau de dificuldade na execução. Portanto, a proposição se demonstra verdadeira, já que a variação indica influência entre as categorias envolvidas. Onde a condição interveniente “mudanças nas regras do jogo” pode interferir no processo “gerindo um programa de pós-graduação”.

Proposição 8: A ZONA DE CONFORTO pode influenciar e pode ser influenciada pelo processo GERINDO UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.

“Criar incentivos e recompensas” com competência “**satisfatória**”, “compôr e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças”

“**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**” pode estar vinculado a um nível “**baixo**” de “resistência” e a uma “relação custo-benefício” “**positiva**” quanto a zona de conforto dos docentes.

Deste modo, um nível “**satisfatório**” [dimensão geral das propriedades das subcategorias da categoria central] de competência em “gerir um PPG” [categoria central/capacidades], pode vincular-se a um nível “**baixo**” [dimensão] de “resistência” [propriedade] e a uma “relação custo-benefício” [propriedade] “**positiva**” [dimensão] quanto a “zona de conforto” dos docentes [categoria/condição interveniente].

No entanto, a influência contrária também é observada. Ou seja, dimensões positivas da categoria “zona de conforto” podem ser influenciadas por um nível “**satisfatório**” [dimensão geral das propriedades das subcategorias da categoria central] de competência em “gerir um PPG” [categoria central/capacidades].

Em outras palavras, a condição interveniente “zona de conforto” e as capacidades de criar incentivos e recompensas, compor e manter um quadro docente, exercer um papel político, gerenciar conflitos e reagir às mudanças por parte da gestão do PPG podem se influenciar mutuamente.

No Quadro 23 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 23 – Proposição 8.

Possíveis Configurações	Categorias							
	Gerindo um Programa de Pós-Graduação							
	Subcategorias							
	Zona de Conforto		Criando Recompensas e Incentivos	Compondo e Mantendo um Quadro Docente	Exercendo um Papel Político	Gerenciando Conflitos	Reagindo às mudanças	
Resistência	Relação Custo- Benefício	Competência	Recrutamento	Rotatividade	Competência	Competência	Competência	Velocidade
P8-C1	+	+	+	+	+	+	+	+
P8-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P8-C3	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando o nível de “resistência” e a “relação custo-benefício” quanto a zona de conforto dos docentes, forem respectivamente, “**baixo**” e “**positiva**”, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível “**satisfatório**”, “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**”. Sendo a relação inversa também verdadeira.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando o nível de “resistência” e a “relação custo-benefício” quanto a zona de conforto dos docentes, forem respectivamente, “**alto**” e “**negativa**”, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível “**insatisfatório**”, com “recrutamento” “**dificultado**” e com “**alta**” “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” “**insatisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**insatisfatória**” e “reagir às mudanças” “**morosamente**” e com “competência” “**insatisfatória**”. Sendo a relação inversa também verdadeira.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas nas propriedades de ambas as categorias, será mais provável de contribuir com dimensões positivas em ambas as categorias influenciadas, quanto maior for o número de capacidades satisfatórias, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Essa proposição é aderente aos dados analisados na medida em que os informantes sugerem que quanto maior era a resistência dos docentes a sair de suas zonas de conforto, mais difícil era criar incentivos e recompensas que alterassem a percepção dos mesmos quanto a relação custo-benefício da mudança, mais complicado era compor e manter um quadro docente, exercer um papel político adequado, responder as mudanças e gerenciar conflitos.

Por outro lado, quanto mais competente a gestão do programa foi em exercer essas capacidades, menos resistência a sair da zona de conforto foi percebida e mais positiva foi a percepção de custo-benefício por parte dos docentes envolvidos no PPG. O que confirma que a proposição pode ser verdadeira.

Proposição 9: A LIDERANÇA pode influenciar o processo GERINDO UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.

“Criar incentivos e recompensas” com competência “**satisfatória**”, “compor e manter um quadro docente”, contando com um “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade”, “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**” pode estar vinculado a uma “liderança” com “nível de influência” “**satisfatório**”, com “estilo” “**democrático**” e com “forma” “**transformacional**”.

Deste modo, um nível “**satisfatório**” [dimensão geral das propriedades das subcategorias da categoria central] de competência em “gerir um PPG” [categoria central/capacidades], pode vincular-se a uma liderança [categoria/condição interveniente] com “nível de influência” [propriedade] “**satisfatório**” [dimensão], com “estilo” [propriedade] “**democrático**” [dimensão] e com “forma” [propriedade] “**transformacional**” [dimensão].

Em outras palavras, a condição interveniente “liderança” pode interferir diretamente na gestão do programa e em suas capacidades de criar incentivos e recompensas, compor e manter um quadro docente, exercer um papel político, gerenciar conflitos e reagir às mudanças.

No Quadro 24 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 24 – Proposição 9.

Possíveis Configurações	Categorias									
	Gerindo um Programa de Pós-Graduação									
	Subcategorias									
	Liderança			Criando Recompensas e Incentivos	Compondo e Mantendo um Quadro Docente	Exercendo um Papel Político	Gerenciando Conflitos	Reagindo às mudanças		
Nível de Influência	Estilo	Forma	Competência	Recrutamento	Rotatividade	Competência	Competência	Competência	Velocidade	
P9-C1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
P9-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	
P9-C3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) **CENÁRIO IDEAL**: Quando a liderança apresentar “nível de influência” “**satisfatório**”, “estilo” “**democrático**” e “forma” “**transformacional**”, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível “**satisfatório**”, “recrutamento” “**facilitado**” e com “**baixa**” “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” “**satisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**satisfatória**” e “reagir às mudanças” “**rapidamente**” e com “competência” “**satisfatória**”.

(C3) **PIOR CENÁRIO**: Quando a liderança apresentar “nível de influência” “**insatisfatório**”, “estilo” “**autocrático**” e “forma” “**transacional**”, possivelmente a competência em “criar incentivos e recompensas” terá um nível “**insatisfatório**”, com “recrutamento” “**dificultado**” e com “**alta**” “rotatividade” e conseguirá “exercer um papel político” com “competência” “**insatisfatória**”, “gerenciar conflitos” com “competência” “**insatisfatória**” e “reagir às mudanças” “**morosamente**” e com “competência” “**insatisfatória**”.

(C2) **CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS**: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “liderança”, será mais provável de contribuir com níveis “**satisfatórios**” das capacidades envolvidas na categoria central “Gerindo um PPG”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Tal proposição é aderente aos dados analisados na medida em que os informantes sugerem que a liderança dos coordenadores, os estilos e a forma com que tentam influenciar seus pares, interferem diretamente na gestão do PPG. O que conseqüentemente, impacta nas capacidades da gestão de criar incentivos e recompensas, compor e manter um quadro docente, gerenciar conflitos, exercer um papel político e reagir às mudanças.

A liderança para os informantes deve ser mais democrática para não criar conflitos e buscar consensos pela dificuldade que é lidar com a diversidade de pessoas envolvidas nas decisões. Na visão deles também é muito complicado tentar influenciar os colegas via controle institucional, mecanismos de cobrança ou outros tipos de influencias transacionais. Dessa forma, a proposição relacional 9 também se demonstrou verdadeira conforma as variações dimensionais das categorias envolvidas.

Proposição 10: A LIDERANÇA pode influenciar o
COMPROMETIMENTO DOS ENVOLVIDOS.

Um nível “**satisfatório**” de “comprometimento” dos docentes e discentes pode estar vinculado a uma “liderança” com “nível de influência” “**satisfatório**”, com “estilo” “**democrático**” e com “forma” “**transformacional**”.

Desse modo, um nível [propriedade] “**satisfatório**” [dimensão] de “comprometimento” dos docentes e discentes [categoria /condição causal], pode vincular-se a uma “liderança” [categoria/condição interveniente] com “nível de influência” [propriedade] “**satisfatória**” [dimensão], com “estilo” [propriedade] “**democrático**” [dimensão] e com “forma” [propriedade] “**transformacional**” [dimensão].

Em outras palavras, a condição interveniente “liderança” pode interferir diretamente no comprometimento entre os envolvidos nas atividades do programa.

No Quadro 25 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 25 – Proposição 10.

Possíveis Configurações	Categorias				
	Liderança			Comprometimento dos envolvidos	
	Nível de Influência	Estilo	Forma	Nível de Comprometimento dos Docentes	Nível de Comprometimento dos Discentes
P10-C1	+	+	+	+	+
P10-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P10-C3	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a liderança apresentar “nível de influência” “**satisfatório**”, “estilo” “**democrático**” e “forma” “**transformacional**”, possivelmente o “nível de comprometimento dos docentes” será “**satisfatório**” e o “nível de comprometimento dos discentes” será “**satisfatório**”.

(C3) PIOR CENÁRIO Quando a liderança apresentar “nível de influência” **“insatisfatório”**, “estilo” **“autocrático”** e “forma” **“transacional”**, possivelmente o “nível de comprometimento dos docentes” será **“insatisfatório”** e o “nível de comprometimento dos discentes” será **“insatisfatório”**.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “liderança”, será mais provável de contribuir com níveis **“satisfatórios”** de “comprometimento”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Essa proposição também é aderente aos dados visto que para os informantes a liderança interfere no comprometimento das pessoas envolvidas. “Tomar a iniciativa”, “liderar pelo exemplo”, “convencer pelo diálogo”, “ensinar”, “trazer para perto”, “evitar conflitos” são algumas das maneiras citadas com que os líderes influenciam seus pares a se comprometer com as atividades e planos do PPG conforme os entrevistados.

Proposição 11: A LIDERANÇA pode influenciar a INTEGRAÇÃO DOS ENVOLVIDOS.

Um nível **“satisfatório”** de “integração” dos envolvidos pode estar vinculado a uma “liderança” com “nível de influência” **“satisfatório”**, com “estilo” **“democrático”** e com “forma” **“transformacional”**.

Desse modo, um “nível” [propriedades] **“satisfatório”** [dimensão das propriedades] de “integração” dos envolvidos [categoria /condição causal], pode vincular-se a uma “liderança” [categoria/condição interveniente] com “nível de influência” [propriedade] **“satisfatória”** [dimensão], com “estilo” [propriedade] **“democrático”** [dimensão] e com “forma” [propriedade] **“transformacional”** [dimensão].

Em outras palavras, a condição interveniente “liderança” pode interferir diretamente na integração entre os envolvidos nas atividades do programa.

No Quadro 26 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 26 – Proposição 11.

Possíveis Configurações	Categorias					
	Liderança			Integração dos envolvidos		
	Nível de Influência	Estilo	Forma	Nível de Integração dos Docentes com o PPG	Nível de Integração entre os docentes	Nível de Integração dos docentes com os discentes
P11-C1	+	+	+	+	+	+
P11-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P11-C3	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a liderança apresentar “nível de influência” **“satisfatório”**, “estilo” **“democrático”** e “forma” **“transformacional”**, possivelmente o “nível de integração dos docentes com o PPG” será **“satisfatório”**, o “nível de integração entre os docentes” será **“satisfatório”** e o “nível de integração dos docentes com os discentes” será **“satisfatório”**.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a liderança apresentar “nível de influência” **“insatisfatório”**, “estilo” **“autocrático”** e “forma” **“transacional”**, possivelmente o “nível de integração dos docentes com o PPG” será **“insatisfatório”**, o “nível de integração entre os docentes” será **“insatisfatório”** e o “nível de integração dos docentes com os discentes” será **“insatisfatório”**.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “liderança”, será mais provável de contribuir com níveis **“satisfatórios”** de “integração”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Assim como no caso da proposição 10, essa proposição também é aderente aos dados na medida em que para os informantes a liderança também pode interferir na integração entre as pessoas envolvidas. Conforme os entrevistados, os líderes podem integrar as pessoas construindo um ambiente de diálogo, democrático, participativo em que as pessoas se sintam parte daquele projeto e corresponsáveis pelos sucessos e pelo prestígio, notoriedade alcançados.

Proposição 12: A ZONA DE CONFORTO pode influenciar o COMPROMETIMENTO DOS ENVOLVIDOS.

Um nível “**satisfatório**” de “comprometimento” dos docentes e discentes pode estar vinculado a um nível “**baixo**” de “resistência” e a uma “relação custo-benefício” “**positiva**” quanto a “zona de conforto” dos docentes.

Desse modo, um nível [propriedades] “**satisfatório**” [dimensões] de “comprometimento” dos docentes e discentes [categoria /condição causal], pode vincular-se a um nível “**baixo**” [dimensão] de “resistência” [propriedade] e a uma “relação custo-benefício” [propriedade] “**positiva**” [dimensão] quanto a “zona de conforto” dos docentes [categoria/condição interveniente].

Em outras palavras, a condição interveniente “zona de conforto” pode interferir diretamente no “comprometimento dos envolvidos” nas atividades do programa.

No Quadro 27 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 27 – Proposição 12.

Possíveis Configurações	Categorias			
	Zona de Conforto		Comprometimento dos envolvidos	
	Resistência	Relação Custo-Benefício	Nível de Comprometimento dos Docentes	Nível de Comprometimento dos Discentes
P12-C1	+	+	+	+
P12-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P12-C3	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a zona de conforto apresentar um nível de “resistência” “**baixo**” e a “relação custo-benefício” percebida pelos docentes for “**positiva**”, possivelmente o “nível de comprometimento dos docentes” será “**satisfatório**” e o “nível de comprometimento dos discentes” será “**satisfatório**”.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a zona de conforto apresentar um nível de “resistência” “**alto**” e a “relação custo-benefício” percebida pelos docentes for “**negativa**”, possivelmente o “nível de comprometimento dos docentes” será “**insatisfatório**” e o “nível de comprometimento dos discentes” será “**insatisfatório**”.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “zona de conforto”, será mais provável de contribuir com níveis “**satisfatórios**” de “comprometimento”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Essa proposição é aderente aos dados analisados na medida em que para os informantes consultados, quanto maior a resistência dos envolvidos em sair de suas zonas de conforto e menor a percepção dos mesmos quanto ao custo-benefício em sair dessa zona de conforto, menor é o comprometimento dessas pessoas com as atividades do PPG. Menor é o envolvimento, menor é o foco nessas atividades.

Proposição 13: A ZONA DE CONFORTO pode influenciar a
INTEGRAÇÃO DOS ENVOLVIDOS.

Um nível “**satisfatório**” de “integração” dos envolvidos pode estar vinculado a um nível “**baixo**” de “resistência” e a uma “relação custo-benefício” “**positiva**” quanto a “zona de conforto” dos docentes.

Desse modo, um “nível” [propriedades] “**satisfatório**” [dimensão das propriedades] de “integração” dos envolvidos [categoria /condição causal], pode vincular-se a um nível “**baixo**” [dimensão] de “resistência” [propriedade] e a uma “relação custo-benefício” [propriedade] “**positiva**” [dimensão] quanto a “zona de conforto” dos docentes [categoria/condição interveniente].

Em outras palavras, a condição interveniente “zona de conforto” pode interferir diretamente na “integração dos envolvidos” nas atividades do programa.

No Quadro 28 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 28 – Proposição 13.

Possíveis Configurações	Categorias				
	Zona de Conforto		Integração dos envolvidos		
	Resistência	Relação Custo-Benefício	Nível de Integração dos Docentes com o PPG	Nível de Integração entre os docentes	Nível de Integração dos docentes com os discentes
P13-C1	+	+	+	+	+
P13-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P13-C3	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a zona de conforto apresentar um nível de “resistência” “**baixo**” e a “relação custo-benefício” percebida pelos docentes for “**positiva**”, possivelmente o “nível de integração dos docentes com o PPG” será “**satisfatório**”, o “nível de integração entre os docentes” será “**satisfatório**” e o “nível de integração dos docentes com os discentes” será “**satisfatório**”.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a zona de conforto apresentar um nível de “resistência” “**alto**” e a “relação custo-benefício” percebida pelos docentes for “**negativa**”, possivelmente o “nível de integração dos docentes com o PPG” será “**insatisfatório**”, o “nível de integração entre os docentes” será “**insatisfatório**” e o “nível de integração dos docentes com os discentes” será “**insatisfatório**”.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “zona de conforto”, será mais provável de contribuir com níveis “**satisfatórios**” de “integração”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Assim como no caso da proposição 12, essa proposição relacional é aderente aos dados analisados na medida em que para os informantes consultados, quanto maior a resistência dos envolvidos em sair de suas zonas de conforto e menor a percepção dos mesmos quanto ao custo-benefício em sair dessa zona de conforto, menor é a integração dessas pessoas com as atividades do PPG e com seus pares.

Conforme os informantes, os colegas mais resistentes em sair de suas zonas de conforto são justamente aqueles menos integrados ao programa e mais distantes dos demais envolvidos. O que indica que a proposição pode ser verdadeira.

Proposição 14: A INTERDISCIPLINARIDADE pode influenciar e pode ser influenciada pela ZONA DE CONFORTO.

Dimensões “**positivas**” da “zona de conforto” dos docentes podem ser influenciadas (e podem influenciar) por uma “**baixa**” “resistência dos docentes” quanto à interdisciplinaridade e um “nível **satisfatório**” de interdisciplinaridade na formação do quadro”.

Desse modo, um nível “**baixo**” [dimensão positiva] de “resistência” [propriedade] e uma “relação custo-benefício” [propriedade] “**positiva**” [dimensão positiva] quanto à “zona de conforto” dos docentes [categoria/condições intervenientes] pode estar vinculado a uma “**baixa**” [dimensão positiva] “resistência dos docentes” [propriedade] quanto à “interdisciplinaridade” [categoria central/condição contextual] e a um nível “**satisfatório**” [dimensão positiva] de interdisciplinaridade na formação do quadro [propriedade].

No entanto, a influência contrária também é observada. Ou seja, dimensões positivas da categoria “interdisciplinaridade” podem ser influenciadas (e podem influenciar) por um nível “**baixo**” de “resistência” e a uma “relação custo-benefício” “**positiva**” quanto a zona de conforto dos docentes.

Desse modo, uma “**baixa**” [dimensão positiva] “resistência dos docentes” [propriedade] quanto à “interdisciplinaridade” [categoria central/condição contextual] e a um “nível **satisfatório**” [dimensão positiva] de interdisciplinaridade na formação do quadro” [propriedade] pode estar vinculado a um nível “**baixo**” [dimensão positiva] de “resistência” [propriedade] e a uma “relação custo-benefício” [propriedade] “**positiva**” [dimensão positiva] quanto à zona de conforto dos docentes [categoria central/capacidades].

Em outras palavras, a condição interveniente “zona de conforto” e a condição contextual “interdisciplinaridade” podem se influenciar mutuamente.

No Quadro 29 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 29 – Proposição 14.

Possíveis Configurações	Categorias			
	Zona de Conforto		Interdisciplinaridade	
	Resistência	Relação Custo-Benefício	Resistência dos Docentes	Nível de Interdisciplinaridade na formação do Quadro
P14-C1	+	+	+	+
P14-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P14-C3	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a “resistência dos docentes” quanto a interdisciplinaridade é “**baixa**” e o “nível de interdisciplinaridade na formação do quadro” é “**satisfatório**”, possivelmente o nível de “resistência” e a “relação custo-benefício” quanto a zona de conforto dos docentes, serão, respectivamente, “**baixo**” e “**positiva**”. Sendo a relação inversa também verdadeira.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a “resistência dos docentes” quanto a interdisciplinaridade é “**alta**” e o “nível de interdisciplinaridade na formação do quadro” é “**insatisfatório**”, possivelmente o nível de “resistência” e a “relação custo-benefício” quanto a zona de conforto dos docentes, serão, respectivamente, “**alto**” e “**negativa**”. Sendo a relação inversa também verdadeira.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas nas propriedades de ambas as categorias será mais provável de contribuir com dimensões positivas em ambas as categorias influenciadas, quanto maior

for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Essa proposição é aderente aos dados analisados na medida em que os informantes sugerem que a interdisciplinaridade exigiu que a maioria dos docentes envolvidos saíssem de suas “zonas de conforto” para se adequarem as necessidades do programa. A resistência a mudança na maneira de trabalhar na pós-graduação é acentuada no caso de o programa ser interdisciplinar e a formação do docente disciplinar.

No entanto, os dados também sugerem que os indivíduos mais resistentes quanto a sair da zona de conforto também são os mais resistentes à interdisciplinaridade. Dessa forma, os dados indicam haver influência mútua entre as categorias, o que confirma a proposição relacional.

Proposição 15: Os MECANISMOS DE COBRANÇA podem influenciar a ZONA DE CONFORTO.

Dimensões **positivas** da “zona de conforto” dos docentes podem estar vinculadas a um nível “**alto**” de “consistência” e a uma “aplicabilidade” “**satisfatória**” dos “mecanismos de cobrança”; além de um “modelo de avaliação de desempenho da universidade” “**facilitador**”⁹.

Desse modo, um nível “**baixo**” [dimensão positiva] de “resistência” [propriedade] e uma “relação custo-benefício” [propriedade] “**positiva**” [dimensão positiva] quanto à “zona de conforto” dos docentes [categoria/condição interveniente], podem vincular-se a um nível “**alto**” [dimensão positiva] de “consistência” [propriedade] e a uma “aplicabilidade” [propriedade] “**satisfatória**” [dimensão positiva] dos “mecanismos de cobrança” [categoria/condição contextual]; além de um “modelo de avaliação de desempenho da universidade” [propriedade] “**facilitador**” [dimensão positiva].

Em outras palavras, a condição contextual “mecanismos de cobrança” pode interferir diretamente na “zona de conforto” dos docentes. Ou seja, se há meios viáveis de se cobrar melhores desempenhos e adequações comportamentais, é possível que a gestão consiga interferir positivamente na tendência a zona de conforto por parte dos docentes envolvidos nas atividades do PPG.

⁹ A conjugação do verbo “facilitar” foi adaptada na sentença para melhor entendimento e sentido semântico.

No Quadro 30 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 30 – Proposição 15.

Possíveis Configurações	Categorias				
	Mecanismos de Cobrança			Zona de Conforto	
	Consistência	Aplicabilidade	Modelo de Avaliação de Desempenho da Universidade	Resistência	Relação Custo-Benefício
P15-C1	+	+	+	+	+
P15-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P15-C3	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a “consistência” e a “aplicabilidade” dos “mecanismos de cobrança” forem respectivamente, “alta” e “satisfatória”; e o “modelo de avaliação de desempenho da universidade” “facilita”, possivelmente o nível de “resistência” e a “relação custo-benefício” quanto a zona de conforto dos docentes, serão, respectivamente, “baixo” e “positiva”.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a “consistência” e a “aplicabilidade” dos “mecanismos de cobrança” forem respectivamente, “baixa” e “insatisfatória”; e o “modelo de avaliação de desempenho da universidade” “dificulta”, possivelmente o nível de “resistência” e a “relação custo-benefício” quanto a zona de conforto dos docentes, serão, respectivamente, “alto” e “negativa”.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “mecanismos de cobrança”, será mais provável de contribuir com dimensões positivas das propriedades da categoria “zona de conforto”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Essa proposição é aderente aos dados analisados na medida em que, conforme os informantes sugerem, o modelo de avaliação da universidade e os mecanismos de cobrança disponíveis não permitem à

gestão do PPG estimular à saída das “zonas de conforto” dos docentes envolvidos nas atividades do programa.

Isto é, são necessárias outras formas de estimular essa saída e alterar a percepção dos docentes resistentes quanto a relação custo-benefício da mudança. Se os mecanismos fossem mais consistentes e mais aplicáveis, com um modelo de avaliação de desempenho que facilitasse esses estímulos, como é em outras universidades, talvez a gestão do PPG conseguisse alterar esse contexto mais facilmente. Dessa forma, os dados indicam haver uma variação que sugere que a proposição relacional pode ser verdadeira.

Proposição 16: A INTERDISCIPLINARIDADE pode influenciar a COMPROMETIMENTO DOS ENVOLVIDOS.

Um nível “**satisfatório**” de “comprometimento” dos docentes e discentes pode estar vinculado a uma “**baixa**” “resistência dos docentes” quanto à interdisciplinaridade e um “nível “**satisfatório**” de interdisciplinaridade na formação do quadro”.

Desse modo, um nível [propriedade] “**satisfatório**” [dimensão] de “comprometimento” dos docentes e discentes [categoria /condição causal], pode vincular-se a uma “**baixa**” [dimensão positiva] “resistência dos docentes” [propriedade] quanto à “interdisciplinaridade” [categoria central/condição contextual] e a um nível “**satisfatório**” [dimensão positiva] de interdisciplinaridade na formação do quadro [propriedade].

Em outras palavras, a condição contextual “interdisciplinaridade” pode influenciar diretamente a condição causal “comprometimento dos envolvidos”.

No Quadro 31 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 31 – Proposição 16.

Possíveis Configurações	Categorias			
	Interdisciplinaridade		Comprometimento dos envolvidos	
	Resistência dos Docentes	Nível de Interdisciplinaridade e na formação do Quadro	Nível de Comprometimento dos Docentes	Nível de Comprometimento dos Discentes
P16-C1	+	+	+	+
P16-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P16-C3	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a “resistência dos docentes” quanto a interdisciplinaridade é “**baixa**” e o “nível de interdisciplinaridade na formação do quadro” é “**satisfatório**”, possivelmente o “nível de comprometimento dos docentes” será “**satisfatório**” e o “nível de comprometimento dos discentes” será “**satisfatório**”.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a “resistência dos docentes” quanto a interdisciplinaridade é “**alta**” e o “nível de interdisciplinaridade na formação do quadro” é “**insatisfatório**”, possivelmente o “nível de comprometimento dos docentes” será “**insatisfatório**” e o “nível de comprometimento dos discentes” será “**insatisfatório**”.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “interdisciplinaridade”, será mais provável de contribuir com dimensões positivas das propriedades da categoria “comprometimento dos envolvidos”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Essa proposição é aderente aos dados na medida em que os informantes sugerem que quanto maior a resistência a interdisciplinaridade por parte dos docentes, menor é o comprometimento dos mesmos com o programa e suas atividades, o que também impacta no comprometimento dos discentes.

Por outro lado, os dados também sugerem que quanto mais heterogêneo o quadro, mais preparado a trabalhar interdisciplinarmente, mais comprometimento é percebido pelas pessoas envolvidas. O que indica que a proposição relacional pode ser verdadeira.

Proposição 17: A INTERDISCIPLINARIDADE pode influenciar a INTEGRAÇÃO DOS ENVOLVIDOS.

Um nível “**satisfatório**” de “integração” dos docentes e discentes pode vincular-se a uma **baixa** “resistência dos docentes” quanto à interdisciplinaridade e um “nível **satisfatório**” de interdisciplinaridade na formação do quadro”.

Desse modo, um nível [propriedades] “**satisfatório**” [dimensões] de “integração” dos docentes e discentes [categoria /condição causal], pode vincular-se a uma **“baixa”** [dimensão positiva] “resistência dos docentes” [propriedade] quanto à “interdisciplinaridade” [categoria central/condição contextual] e a um nível “**satisfatório**” [dimensão positiva] de interdisciplinaridade na formação do quadro [propriedade].

Em outras palavras, a condição contextual “interdisciplinaridade” pode influenciar diretamente a condição causal “integração dos envolvidos”.

No Quadro 32 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 32 – Proposição 17.

Possíveis Configurações	Categorias				
	Interdisciplinaridade		Integração dos envolvidos		
	Resistência dos Docentes	Nível de Interdisciplinaridade na formação do Quadro	Nível de Integração dos Docentes com o PPG	Nível de Integração entre os docentes	Nível de Integração dos docentes com os discentes
P17-C1	+	+	+	+	+
P17-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P17-C3	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a “resistência dos docentes” quanto a interdisciplinaridade é “**baixa**” e o “nível de interdisciplinaridade na formação do quadro” é “**satisfatório**”, possivelmente o “nível de integração dos docentes com o PPG” será “**satisfatório**”, o “nível de integração entre os docentes” será “**satisfatório**” e o “nível de integração dos docentes com os discentes” será “**satisfatório**”.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a “resistência dos docentes” quanto a interdisciplinaridade é “**alta**” e o “nível de interdisciplinaridade na formação do quadro” é “**insatisfatório**”, possivelmente o “nível de integração dos docentes com o PPG” será “**insatisfatório**”, o “nível de integração entre os docentes” será “**insatisfatório**” e o “nível de integração dos docentes com os discentes” será “**insatisfatório**”.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “interdisciplinaridade”, será mais provável de contribuir com dimensões positivas das propriedades da categoria “integração dos envolvidos”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Assim como no caso da condição causal comprometimento, a condição causal integração também pode sofrer influência da condição contextual interdisciplinaridade. Essa proposição é aderente aos dados na medida em que os informantes sugerem que quanto maior a resistência a interdisciplinaridade por parte dos docentes, menor é a integração dos mesmos com o programa e suas atividades, com seus colegas e também com seus alunos.

No entanto, os dados também sugerem que quanto mais heterogêneo o quadro, mais preparado a trabalhar interdisciplinarmente, maior é a percepção de integração ao programa e às pessoas envolvidas. O que indica que a proposição relacional pode ser verdadeira.

Proposição 18: Os MECANISMOS DE COBRANÇA podem influenciar o COMPROMETIMENTO DOS ENVOLVIDOS.

Um nível “**satisfatório**” de “comprometimento” dos docentes e discentes pode estar vinculado a um nível “**alto**” de “consistência” e a uma “aplicabilidade” “**satisfatória**” dos “mecanismos de cobrança”; além de

um “modelo de avaliação de desempenho da universidade” **“facilitador”¹⁰**.

Desse modo, um nível [propriedades] **“satisfatório”** [dimensões] de “comprometimento” dos docentes e discentes [categoria /condição causal], pode vincular-se a um nível **“alto”** [dimensão positiva] de “consistência” [propriedade] e a uma “aplicabilidade” [propriedade] **“satisfatória”** [dimensão positiva] dos “mecanismos de cobrança” [categoria/condição contextual]; além de um “modelo de avaliação de desempenho da universidade” [propriedade] **“facilitador”** [dimensão positiva].

Em outras palavras, a condição contextual “mecanismos de cobrança” pode influenciar diretamente a condição causal “comprometimento dos envolvidos”.

No Quadro 33 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 33 – Proposição 18.

Possíveis Configurações	Categorias				
	Mecanismos de Cobrança			Comprometimento dos envolvidos	
	Consistência	Aplicabilidade	Modelo de Avaliação de Desempenho da Universidade	Nível de Comprometimento dos Docentes	Nível de Comprometimento dos Discentes
P18-C1	+	+	+	+	+
P18-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P18-C3	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a “consistência” e a “aplicabilidade” dos “mecanismos de cobrança” forem respectivamente, **“alta”** e **“satisfatória”**; e o “modelo de avaliação de desempenho da universidade” **“facilita”**, possivelmente o “nível de comprometimento dos

¹⁰ A conjugação do verbo “facilitar” foi adaptada na sentença para melhor entendimento e sentido semântico.

docentes” será “**satisfatório**” e o “nível de comprometimento dos discentes” será “**satisfatório**”.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a “consistência” e a “aplicabilidade” dos “mecanismos de cobrança” forem respectivamente, “**baixa**” e “**insatisfatória**”; e o “modelo de avaliação de desempenho da universidade” “**difícil**”, possivelmente o “nível de comprometimento dos docentes” será “**insatisfatório**” e o “nível de comprometimento dos discentes” será “**insatisfatório**”.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das propriedades da categoria “mecanismos de cobrança”, será mais provável de contribuir com dimensões positivas das propriedades da categoria “comprometimento dos envolvidos”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Essa proposição, assim como a proposição 15, é aderente aos dados analisados na medida em que, conforme os informantes sugerem, o modelo de avaliação da universidade e os mecanismos de cobrança disponíveis não permitem à gestão do PPG estimular o comprometimento dos envolvidos utilizando esses mecanismos institucionais.

Portanto, são necessárias outras formas de estimular um maior comprometimento das pessoas envolvidas nas atividades do PPG. Se os mecanismos fossem mais consistentes e mais aplicáveis, com um modelo de avaliação de desempenho que facilitasse esses estímulos, como é em outras universidades, talvez a gestão do PPG conseguisse alterar esse contexto mais facilmente. Dessa forma, os dados indicam haver uma variação que sugere que a proposição relacional pode ser verdadeira.

Proposição 19: Os MECANISMOS DE COBRANÇA podem influenciar a INTEGRAÇÃO DOS ENVOLVIDOS.

Um nível “**satisfatório**” de “integração” dos docentes e discentes pode estar vinculado a um nível “**alto**” de “consistência” e a uma “aplicabilidade” “**satisfatória**” dos “mecanismos de cobrança”; além de um “modelo de avaliação de desempenho da universidade” “**facilitador**”.

Desse modo, um nível [propriedades] “**satisfatório**” [dimensões] de “integração” dos docentes e discentes [categoria /condição causal], pode vincular-se a um nível “**alto**” [dimensão positiva] de “consistência” [propriedade] e a uma “aplicabilidade” [propriedade] “**satisfatória**”

[dimensão positiva] dos “mecanismos de cobrança” [categoria/condição contextual]; além de um “modelo de avaliação de desempenho da universidade” [propriedade] “**facilitador**” [dimensão positiva].

Em outras palavras, a condição contextual “mecanismos de cobrança” pode influenciar diretamente a condição causal “integração dos envolvidos”.

No Quadro 34 pode-se visualizar as configurações possíveis dessa proposição relacional.

Quadro 34 – Proposição 19.

Possíveis Configurações	Categorias					
	Mecanismos de Cobrança			Integração dos envolvidos		
	Consistência	Aplicabilidade	Modelo de Avaliação de Desempenho da Universidade	Nível de Integração dos Docentes com o PPG	Nível de Integração entre os docentes	Nível de Integração dos docentes com os discentes
P19-C1	+	+	+	+	+	+
P19-C2	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -	+ ou -
P19-C3	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

(C1) CENÁRIO IDEAL: Quando a “consistência” e a “aplicabilidade” dos “mecanismos de cobrança” forem respectivamente, “**alta**” e “**satisfatória**”; e o “modelo de avaliação de desempenho da universidade” “**facilita**”, possivelmente o “nível de integração dos docentes com o PPG” será “**satisfatório**”, o “nível de integração entre os docentes” será “**satisfatório**” e o “nível de integração dos docentes com os discentes” será “**satisfatório**”.

(C3) PIOR CENÁRIO: Quando a “consistência” e a “aplicabilidade” dos “mecanismos de cobrança” forem respectivamente, “**baixa**” e “**insatisfatória**”; e o “modelo de avaliação de desempenho da universidade” “**dificulta**”, possivelmente o “nível de integração dos docentes com o PPG” será “**insatisfatório**”, o “nível de integração entre os docentes” será “**insatisfatório**” e o “nível de integração dos docentes com os discentes” será “**insatisfatório**”.

(C2) CENÁRIOS INTERMEDIÁRIOS: Qualquer outra configuração que mescle dimensões positivas e negativas das

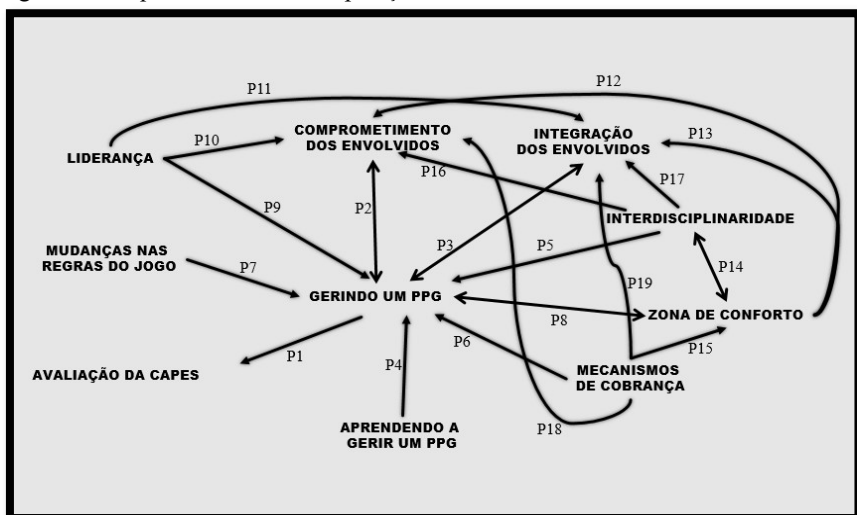
propriedades da categoria “mecanismos de cobrança”, será mais provável de contribuir com dimensões positivas das propriedades da categoria “integração dos envolvidos”, quanto maior for o número de dimensões positivas, ou seja, mais próximo for do cenário ideal.

Essa proposição, assim como a proposição 18, é aderente aos dados analisados na medida em que, conforme os informantes sugerem, o modelo de avaliação da universidade e os mecanismos de cobrança disponíveis não permitem à gestão do PPG estimular uma maior integração entre os envolvidos e dos envolvidos com o PPG, utilizando esses mecanismos institucionais.

Dessa maneira, são necessárias outras formas de estimular uma maior integração das pessoas envolvidas nas atividades do PPG. Se os mecanismos fossem mais consistentes e mais aplicáveis, com um modelo de avaliação de desempenho que facilitasse esses estímulos, como é em outras universidades (conforme depoimento dos próprios informantes), talvez a gestão do PPG conseguisse alterar esse contexto mais facilmente. Dessa forma, os dados também indicam haver uma variação nas relações entre essas categorias, o que sugere que a proposição relacional pode ser verdadeira.

Essas 19 proposições relacionais encontradas nos dados analisados, constituem um esquema teórico (ver Figura 4) sustentado pela hipótese fundamental já apresentada.

Figura 4 – Esquema Teórico e Proposições Relacionais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

As associações entre categorias, na visão de Strauss e Corbin (2008) podem ser muito sutis, as vezes implícitas, sendo útil apresentá-las em um esquema que possa ser usado para classificar e organizar as conexões emergentes de maneira mais objetiva.

Dessa forma, o esquema apresentado na Figura 4 ilustra a categoria central “gerindo um PPG” ao centro, as conectando as demais categorias. Apresentando não só as proposições relacionadas a essas conexões, como também indicando pelas setas qual categoria influencia e qual é influenciada. No caso de setas duplas, influência mútua, no caso de setas únicas, o direcionamento da seta indica qual categoria é influenciada pela outra.

Após apresentar e discutir os resultados da pesquisa de forma a: (a) descrever o caso, (b) delinear as diferentes fases observadas, (c) ordenar conceitualmente os conceitos em categorias, propriedades e dimensões, (d) organizar tais conceitos no paradigma de verificação de Strauss e Corbin (2008) reunindo estrutura com processo, (e) descrever as relações entre essas categorias, (f) construir um esquema teórico suportado por uma hipótese fundamental e 19 proposições relacionais e (g) apresentar os diferentes cenários possíveis, é necessário, conforme Strauss e Corbin (2008), retornar à literatura.

5 RETORNO À LITERATURA

Para Strauss e Corbin (2008) a teoria substantiva desenvolvida deve dialogar com a literatura existente sobre o fenômeno estudado. Na visão desses autores existem algumas indicações para o uso da literatura em uma *Grounded Theory*. Para eles, a literatura deve apoiar o pesquisador no sentido de aumentar o desenvolvimento da teoria e não, ao contrário, restringi-la. Nesse sentido no início do estudo não há a necessidade de rever todo o referencial teórico da área antecipadamente já que é impossível saber, antes da investigação, quais serão os problemas salientes ou quais os conceitos teóricos que irão surgir da teoria fundamentada nos dados emergentes.

Dessa forma o momento de confrontar a teoria emergente com os antecedentes literais já existentes sobre o assunto é após a conclusão da investigação. Ao terminar sua coleta e análise de dados o pesquisador deve utilizar a literatura para confrontar resultados ou mesmo para ilustrar onde

a teoria substantiva emergente pode ser simplista, incorreta ou explicar parcialmente o fenômeno (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Na GT, portanto, os antecedentes literais existentes são usados como uma ferramenta analítica, para promover o contraste com a conceitualização desenvolvida, ampliando, validando e refinando o conhecimento oriundo do campo. Murphy et al. (2017) complementam que a GT é indicada para fundir novas observações sobre um determinado fenômeno com a teoria já existente sobre esse fenômeno, oferecendo novas perspectivas que melhor o explicam. Nesse caso, os autores utilizam duas tipologias: “caixa preta” e “céu azul”.

A GT de “caixa preta” é aquela que oferece novas perspectivas sobre tópicos de pesquisa já “bem-tratados” (estudados), mas ainda mal compreendidos. Já a GT de “céu azul” é aquela que se destaca na exploração de novos domínios de pesquisa, focando em fenômenos ainda pouco tratados na literatura.

No caso desta pesquisa, o fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” propiciou a execução de uma “GT de céu azul”, já que, apesar de já ter sido tratado por alguns poucos estudos, conforme descrito na subseção 1.4 (ver apêndice A), ainda é um domínio inexplorado e pouco compreendido.

Dessa maneira, nesta seção tratarei de confrontar e posicionar a teoria substantiva emergente construída nesta pesquisa, com os antecedentes literais existentes sobre a temática. No intuito de ampliar, validar e refinar o conhecimento adquirido sobre o fenômeno estudado.

Como trata-se de uma “GT de céu azul” (MURPHY et al. 2017), os antecedentes literais sobre o fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” ainda são incipientes (somente 22 publicações). No entanto, esses poucos trabalhos disponíveis sobre o assunto, evidenciam que a teoria emergente converge com a literatura disponível nos seguintes pontos:

- Avaliação da CAPES na literatura é apresentada como a principal norteadora das ações dos gestores em programas de pós-graduação (MACCARI et al., 2014). Funcionando muitas vezes na prática como o planejamento estratégico desses programas (MACCARI et al., 2014; MARTINS et al., 2013). Na teoria construída neste estudo, a “avaliação da CAPES” aparece como uma das categorias do fenômeno “gerindo um PPG”, mais especificamente, como o constructo “resultado” do paradigma de verificação de Strauss e Corbin (2008). Confirmando que os esforços da gestão do programa focalizado na pesquisa são

direcionados a cumprir as exigências da CAPES e avançar no conceito da avaliação desse órgão regulador.

- Na literatura há afirmações de que o foco da avaliação da CAPES é nos resultados e não nos processos (MACCARI et al., 2009). Sendo estes definidos pelos programas com base nas suas próprias condições (MACCARI et al., 2009; MARTINS et al., 2013). A teoria emergente dos dados analisados confirma esse fato, na medida em que indica que as estratégias utilizadas para a satisfação dos critérios variam conforme as características dos programas. No PPG estudado, a estrutura condicional constituída pelo contexto de uma universidade pública em um programa interdisciplinar, exige estratégias distintas de um programa disciplinar numa universidade privada, por exemplo.
- Na literatura evidencia-se que o comportamento das gestões dos programas é predominantemente reativo (MACCARI et al., 2009; MACCARI et al., 2014). Se adaptando às mudanças, condições e exigências emergentes (INDIRA, 2012). A teoria fundamentada construída neste estudo confirma essa natureza reativa e adaptativa das gestões dos programas de pós-graduação, onde a gestão do programa estudado busca constante adaptação às exigências da CAPES, desenvolvendo capacidades e executando estratégias de acordo com a estrutura condicional a qual o PPG está inserido.
- A literatura salienta a forte dependência de recursos governamentais do sistema de pós-graduação brasileiro (ALVES; DE OLIVEIRA, 2014). Indicando um sistema de fomento articulado à avaliação da CAPES (ALVES; DE OLIVEIRA, 2014; MACCARI, 2014). A teoria emergente dos dados analisados sugere que o programa estudado também depende fortemente de recursos governamentais para custeio, fomento e investimento, sobretudo, por se tratar de um PPG de universidade pública, em uma região interiorana. O caso estudado indica também que a gestão do PPG busca os avanços nos conceitos da CAPES, não só para conseguir maior prestígio e reconhecimento na academia, mas também para ter acesso a mais recursos para as operações do programa. O que destaca o fomento articulado indicado na literatura.

- A gestão do corpo docente aparece na literatura como um dos elementos fundamentais para o sucesso dos programas de pós-graduação (MACCARI et al., 2014; MARTINS et al., 2013). Isso porque é o corpo docente, sua qualidade e sua boa atuação, responsável por boa parte das melhorias nos critérios de avaliação da CAPES (MACCARI et al., 2014). Na teoria emergente dos dados analisados, a subcategoria “Compor e manter um quadro docente” reforça essa importância ressaltada na literatura, na medida em que sugere que a capacidade do PPG em recrutar e reter profissionais qualificados e adequados aos seus objetivos é essencial para o sucesso do programa.
- A literatura aponta o fato de que geralmente os gestores são professores que não foram preparados para desempenhar essa função (FLECK; PEREIRA, 2011; BARBOSA; DE MENDONÇA, 2015). No caso estudado, todos os gestores também não tiveram a oportunidade de se preparar para o cargo, sendo professores que aprenderam a gerir o programa através de experiências anteriores, troca de conhecimentos com outros programas e gestores e visitas de avaliadores.
- A literatura aponta que nas universidades públicas o papel político dos gestores é fundamental para a execução das atividades dos programas e o alcance dos objetivos (BARBOSA; DE MENDONÇA, 2015). Isso fica claro na teoria construída neste estudo, que indica que no contexto estudado, as estratégias da gestão do PPG dependem dessa capacidade de se articular politicamente para serem colocadas em prática e o “relacionar com os outros” nesse ambiente público, cercado de tensões políticas, é fundamental para o exercício da atividade.
- A literatura sugere que saber lidar com conflitos é uma capacidade importante da gestão desses programas (BARBOSA; DE MENDONÇA, 2015; CANHADA; BULGACOV, 2011). A teoria emergente dos dados analisados confirma essa sugestão ao apontar a subcategoria “gerenciando conflitos” como uma das capacidades fundamentais da gestão de um PPG. Em um contexto permeado por tensões políticas e jogos de poder, essa capacidade de mediação de conflitos pode influenciar diretamente no sucesso ou insucesso do processo “gerindo um programa de pós-graduação”.

Em complemento aos pontos convergentes citados, a teoria emergente também amplia sugestões disponíveis nos antecedentes literais consultados relacionadas:

- Ao comprometimento dos docentes e discentes como fator fundamental no processo de gestão (CANHADA; BULGACOV, 2011). A teoria desenvolvida neste estudo, evidencia a importância do comprometimento desses atores para o bom desempenho do PPG. O comprometimento é um dos “combustíveis” para o avanço do programa na avaliação da CAPES, que depende da qualidade e quantidade das contribuições do programa seja em publicações, dissertações ou a capacidade de inserção do programa na sociedade. Sendo que todos esses “produtos” dependem do comprometimento de docentes e discentes. Desse modo, o caso estudado sugere que a gestão do PPG deve desenvolver capacidades estratégicas para manter esses atores comprometidos como: a capacidade de “criar incentivos e recompensas” e a capacidade de “gerenciar conflitos”.
- À Integração entre docentes e discentes como fator essencial para o bom desenvolvimento das atividades acadêmicas (ALVES et al., 2012). A teoria desenvolvida neste estudo aponta a “integração dos envolvidos” como uma condição causal do processo “gerindo um programa de pós-graduação”. A integração entre docentes e discentes se destaca como essencial na medida em que é dessa relação entre professores e alunos, orientandos e orientadores, que as pesquisas e demais atividades são desenvolvidas. Se esses atores não estiverem integrados, tanto a qualidade, quanto a quantidade de produções intelectuais e sociais serão afetadas. A teoria emergente dos dados também acrescenta que a integração dos docentes e de suas pesquisas com as linhas de pesquisa e o modo de trabalho do PPG, também é um fator crucial, não só por ser um dos critérios de avaliação da CAPES, mas também por estar relacionado ao comprometimento e a identidade do programa.
- À capacidade de criar incentivos como fundamental para o sucesso dos programas (CANHADA; BULGACOV, 2011). A teoria desenvolvida neste estudo sugere que a capacidade de

“criar incentivos e recompensas” é crucial para o processo de gestão do PPG estudado. Os dados coletados evidenciam que para manter um corpo docente comprometido, integrado e interessado no avanço do PPG, a gestão precisa criar recompensas e incentivos adequados aos diferentes perfis de profissionais existentes. Visto que o contexto ao qual o PPG está inserido não oferece muitos mecanismos de cobrança e nem incentivos financeiros para a atuação na pós-graduação, essa capacidade aparece nos dados estreitamente relacionada a busca por motivação de natureza intrínseca.

Por outro lado, a teoria emergente também indica novos aspectos relevantes a serem explorados na literatura sobre o fenômeno estudado, como:

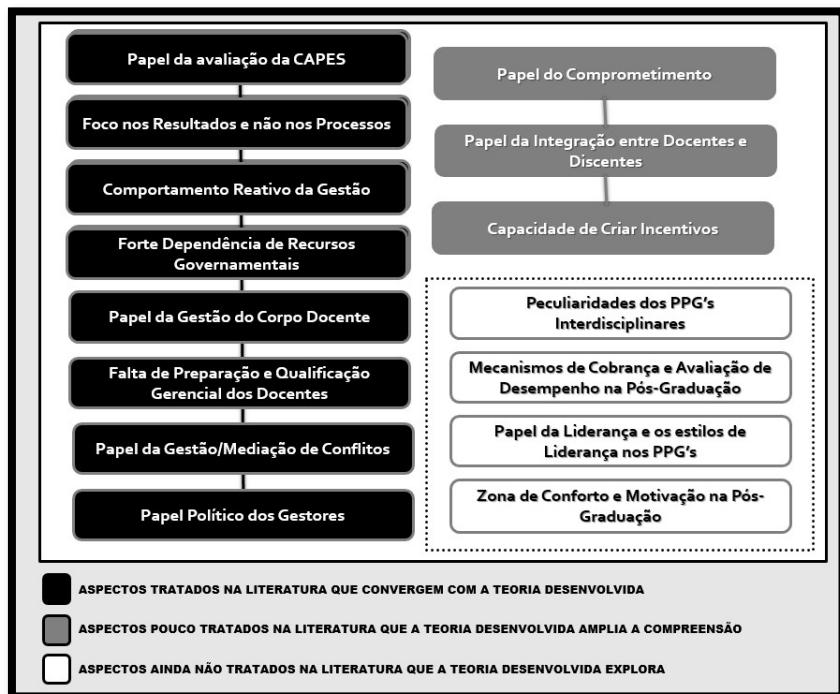
- Os programas interdisciplinares possuem peculiaridades relacionadas ao modo de trabalho interdisciplinar. Um curso interdisciplinar exige mudanças comportamentais e metodológicas por parte dos docentes que não raramente possuem formações disciplinares. Essas mudanças podem gerar resistências e conflitos que devem ser bem geridos pela gestão dos programas. Esse é um ponto ainda a ser melhor explorado na literatura sobre gestão de programas de pós-graduação.
- Os programas de pós-graduação em instituições públicas podem ter dificuldades para utilizar mecanismos de cobrança institucionais e avaliar desempenho. Cobrar os docentes com desempenho aquém do esperado se demonstra como um desafio pelas dificuldades impostas pelo que os informantes chamam de “cultura” do serviço público e pela falta de incentivos para o docente estar na pós-graduação. Esse aspecto da gestão de PPG’s em universidades públicas ainda não foi tratado com merecida atenção na literatura sobre a temática.
- O papel interveniente da liderança e de seus diferentes estilos em um PPG público. Os informantes entrevistados valorizam uma liderança mais democrática e aberta ao diálogo, sobretudo, com decisões negociadas com o colegiado. Foi unânime entre os informantes que tentar liderar via mecanismos institucionais, com punições e foco diretivo e de controle não é aceito e não é relacionado com bons resultados. Os informantes relacionam uma

boa liderança à aquela que dialoga, motiva, oferece uma visão a ser buscada, um exemplo a ser seguido. Talvez, num contexto diferente como em uma universidade particular, outros estilos de liderança podem vir a funcionar. Esse é um ponto a ser melhor explorado na literatura.

- As dificuldades relativas à zona de conforto e a motivação dos docentes ligados a programas de pós-graduação. Não há na literatura estudos que investiguem profundamente o que motiva os profissionais a trabalhar na pós-graduação e como a gestão dos programas podem motivar esses docentes a saírem de suas respectivas zonas de conforto. No caso estudado, o modo de trabalho de um curso interdisciplinar causou resistência com profissionais que não se sentiram confortáveis de sair da zona de conforto disciplinar, onde já tinham certo domínio nas temáticas em que já pesquisavam. E a gestão teve que desenvolver a capacidade de criar incentivos e recompensas intrínsecas para motivar esses profissionais.

Dessa maneira, podemos posicionar a teoria substantiva desenvolvida em relação aos antecedentes literais existentes sobre o fenômeno estudado, de forma a evidenciar os aspectos a serem melhor explorados, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5 – Teoria Substantiva versus Antecedentes Literais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Diante desses aspectos apresentados, pode-se afirmar que este estudo permitiu capturar, de forma ampla, sistemática e fundamentada empiricamente nos dados, aspectos até então apresentados de forma dispersa e desintegrada pelos antecedentes literais da área ou ainda não explorados por essas pesquisas. A teoria desenvolvida apresenta um paradigma que funde estrutura e processo organizando as conexões entre os dados, revelando os fatores envolvidos na gestão de um programa de pós-graduação e indicando como esses fatores se influenciam. Dessa forma, integra os aspectos já tratados na literatura com novos focos a serem melhor explorados para o avanço na compreensão do fenômeno.

Na seção 6 a seguir, avalio a teoria desenvolvida, agora já posicionada em relação à literatura sobre o fenômeno estudado.

6 AVALIAÇÃO DA TEORIA

Conforme apresentado na fase sete do desenho da pesquisa descrito na subseção 3.4, após o retorno à literatura, a teoria substantiva resultante da investigação desenvolvida nessa pesquisa é avaliada em termos de qualidade, preceitos e procedimentos usados para gerar seus resultados.

6.1 CHECAGEM OU AVALIAÇÃO COM OS INFORMANTES

Na fase final do processo de pesquisa, apresentei aos informantes 1 e 2, pessoalmente, uma síntese da teoria construída para que os mesmos opinassem sobre sua validade e utilidade. Essa checagem buscou testar a aderência da teoria com a visão dos principais responsáveis pela gestão do programa desde sua criação. Que são os dois coordenadores e primeiros informantes entrevistados.

Uma das qualidades essenciais da teoria fundamentada para Santos et al. (2016) é a sua compreensão. Para esses autores a teoria deve ser compreensível e fazer sentido tanto às pessoas estudadas (informantes) quanto aos estudiosos da área focalizada. Nesse sentido, os informantes consultados revelaram compreender a síntese da teoria fundamentada desenvolvida, o que reforça sua qualidade e validade. A parte mais relevante para eles foi a descrição das capacidades a serem desenvolvidas pelo programa devido as condições existentes para a sua gestão.

Para Bandeira-de-Mello (2002) o reconhecimento pelos envolvidos é uma forte evidência da qualidade da teoria. Nesse sentido ambos os informantes reagiram bem a exposição da síntese da teoria e afirmaram considerá-la útil, pois reconheceram ali muitos elementos familiares ao processo de gestão que os dois informantes já participaram ou ainda participam. Um dos informantes salientou que esse modelo conceitual poderia ser utilizado de alguma forma na preparação de docentes para o cargo de coordenador.

6.2 AVALIANDO O PROCESSO DE PESQUISA

Durante a investigação utilizei os critérios para avaliação do processo de pesquisa (ver Quadro 3) indicados por Strauss e Corbin (2008). Para os autores o processo de pesquisa pode ser avaliado por sete critérios.

(1) Como a amostragem original foi selecionada? Em que bases? - Na teoria construída nesta pesquisa a amostragem original foi

selecionada intencionalmente no intuito de identificar na perspectiva dos docentes e gestores do programa, quais eram os fatores influentes na gestão do PPG e como eles atuavam. Nesse sentido, busquei primeiramente entrevistar os agentes mais envolvidos no processo de gestão, os dois coordenadores que o programa já teve até o momento: informantes 1 e 2. Posteriormente, a seleção dos informantes foi dirigida pela amostragem teórica, ou seja, visando preencher as lacunas que apareciam ainda descobertas na teoria emergente. Confirmando ou não, as diferentes hipóteses que iam surgindo na pesquisa.

(2) Quais as principais categorias que surgiram? – Durante o processo de codificação surgiram no total 13 categorias (“Avaliação da CAPES”, “Comprometimento”, “Mecanismos de Cobrança”, “Integração”, “Zona de Conforto”, “Aprendendo a gerir um PPG”, “Papel político do Gestor”, “Composição e Manutenção do Quadro Docente”, “Liderança”, “Recompensas e Incentivos”, Interdisciplinaridade”, “Mudanças nas Regras do Jogo” e “Gerenciamento de Conflitos”). Ao empregar a codificação axial e seletiva, buscando a emergência de uma categoria central (“Gerindo um programa de pós-graduação”) e o refinamento da teoria, algumas dessas 13 categorias se revelaram subcategorias da categoria central (“Criando Recompensas e Incentivos”, “Compondo e Mantendo um Quadro Docente”, “Exercendo um Papel Político”, “Gerenciando Conflitos” e “Reagindo às mudanças”). Ao final do processo, a teoria foi composta por 10 categorias e cinco subcategorias (ver Figura 3).

(3) Quais foram os fatos, os incidentes ou as ações (indicadores) que apontaram para algumas dessas categorias principais? – Cada uma das 10 categorias e cinco subcategorias que compõem a teoria substantiva construída nesta tese, possuem um conjunto robusto de evidências oriundas dos dados, conforme apresentado nos Quadros 5 a 34 no capítulo 4 (resultados e discussão) com recortes dos depoimentos de cada informante que sustentam as discussões das categorias desenvolvidas, suas propriedades e dimensões. Desde o início da pesquisa, tomei o cuidado de só evidenciar categorias com fortes indicadores nos dados coletados.

(4) Com base em que categorias foi feita a amostragem teórica? Depois que amostragem teórica foi feita, o quanto as categorias se mostraram representativas dos dados? – A amostragem teórica iniciou com base nas sete categorias criadas já na primeira entrevista (“Resistência à Interdisciplinaridade”, “Zona de Conforto”, “Avaliação da CAPES”, “Evitando Conflitos”, “Buscando Comprometimento”, “Criando Mecanismos de Cobrança” e “Papel

Político do Gestor”), que ao longo do processo de investigação se tornaram 13 categorias (“Avaliação da CAPES”, “Comprometimento”, “Mecanismos de Cobrança”, “Integração”, “Zona de Conforto”, “Aprendendo a gerir um PPG”, “Papel político do Gestor”, “Composição e Manutenção do Quadro Docente”, “Liderança”, “Recompensas e Incentivos”, “Interdisciplinaridade”, “Mudanças nas Regras do Jogo” e “Gerenciamento de Conflitos”) e que após o refinamento da teoria com a codificação seletiva se constituíram em 10 categorias e 5 subcategorias (Figura 3). Durante todo esse processo todas essas categorias se demonstraram representativas dos dados, somente as nomenclaturas foram sendo melhor adaptadas e suas configurações, propriedades e dimensões, complexidade de relações é que foram sendo alteradas conforme as hipóteses criadas eram confirmadas ou descartadas como novos dados coletados.

(5) Quais eram algumas das hipóteses pertencentes às relações conceituais e em que base elas foram formuladas e validadas?

– Uma das hipóteses mais relevantes da pesquisa era relacionada as condições contextuais em que o fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” estava estruturado. Durante o processo de pesquisa, as categorias “interdisciplinaridade” e “mecanismos de cobrança” apareciam como elementos muito influentes no processo de gestão e pareciam ser inerentes ao fato de que o programa era de uma universidade pública e inserido na área interdisciplinar da CAPES. Dessa forma, a partir da hipótese de que essas duas categorias eram condições estruturantes e estavam relacionadas ao contexto onde o PPG estava inserido, novos dados foram coletados e novas comparações entre dados já coletados evidenciaram que a hipótese poderia ser verdadeira e era aderente aos dados. Outra hipótese relevante, foi a de que a capacidade do programa em criar recompensas e incentivos poderia estar relacionado a um maior comprometimento entre os envolvidos. Utilizando o método comparativo e analisando os incidentes relatados pelos informantes, comprovei que essa hipótese poderia ser verdadeira, visto que foi observado que conforme a gestão do programa era capaz de criar incentivos como “menor carga horária na graduação”, “manter um bom trabalho em equipe”, “vagas nos concursos”, “recrutamento de bons profissionais”, “consolidação de um quadro docente mais adequado a realidade do curso” e “notoriedade com publicações importantes”, mais comprometimento dos envolvidos com o programa foi observado pelos informantes.

(6) Houve casos em que as hipóteses não explicaram o que estava acontecendo com os dados? Como essas discrepâncias foram resolvidas? As hipóteses foram modificadas? – Houveram vários casos

em que as hipóteses foram reformuladas, pois não estavam aderentes aos dados ou explicavam parcialmente o que estava acontecendo nos dados. Por exemplo, no início da pesquisa parecia que o fato de docentes não estarem integrados ao programa era decorrente de sua resistência em trabalhar de maneira interdisciplinar. No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, percebi que essa hipótese não era adequada para explicar completamente essa desintegração por parte dos docentes. Havia outros fatores envolvidos como o tipo de liderança, a capacidade de gerenciar conflitos e criar incentivos e recompensas e até os mecanismos de cobrança disponíveis. Desse modo, conforme essas discrepâncias eram identificadas, as hipóteses eram reformuladas ou substituídas.

(7) Como e por que a categoria básica (central) foi selecionada? Essa coleta foi súbita ou gradual e foi difícil ou fácil? Em que bases foram tomadas as decisões analíticas finais? – A categoria básica ou central foi desenvolvida durante a codificação axial. Percebi que não havia dentre as 14 categorias existentes até o momento, uma que reunisse as demais em uma unidade explanatória. Ao final da quinta entrevista e das análises pertinentes, observei que dentre as categorias elaboradas com base nos dados, parte delas eram capacidades a serem desenvolvidas pelo programa de pós-graduação (ações/interações), sendo que todas as demais categorias estavam ligadas de alguma forma a essas capacidades (condições e consequências). Deste modo, a coleta foi gradual e difícil, pois não havia até então uma categoria representativa que obedecessem às recomendações de Strauss e Corbin (2008). As decisões analíticas finais foram tomadas com base na melhor configuração entre as categorias e seu devido ajuste aos dados coletados, ou seja, buscando a maior aderência possível às perspectivas dos informantes e de suas visões sobre o fenômeno da gestão de um programa de pós-graduação.

Dessa maneira, ao avaliar o processo de pesquisa sob os critérios elencados, pode-se afirmar que a teoria construída nesta tese está adequada no que se refere aos procedimentos utilizados.

6.3 AVALIANDO A BASE EMPÍRICA DA TEORIA

Assim como é importante avaliar o processo pelo qual a teoria foi desenvolvida, é fundamental avaliar se a base empírica da teoria é robusta, sistemática e relevante. Nesse sentido, Strauss e Corbin (2008) sugerem oito critérios para avaliar a base empírica da teoria.

(1) Os conceitos são gerados? – Na teoria proposta uma série de conceitos são gerados a partir dos dados. Mais precisamente 28 conceitos são atribuídos a partir dos dados às 10 categorias, cinco subcategorias e

30 propriedades desenvolvidas. Desses conceitos, a maior parte são abstrações baseadas em conceitos de uso comum como “liderança”, “interdisciplinaridade”, “zona de conforto”. Para esses casos busquei durante a pesquisa evidenciar como esses conceitos pertencem a pesquisa desenvolvida, ou seja, como eles aparecem nos dados analisados. Alguns conceitos como “mudanças nas regras do jogo” e “mecanismos de cobrança” foram desenvolvidos por códigos *in vivo*, ou seja, as fontes desses conceitos são literalmente as falas dos informantes entrevistados.

(2) Os conceitos são sistematicamente relacionados? – Durante a escrita fiz questão de mostrar as associações entre os conceitos desde a descrição do caso até a apresentação das proposições relacionais. Sendo que todas os conceitos estão sistematicamente relacionados conforme apresentado no Quadro 15, onde estão enumeradas as 19 proposições relacionais entre as categorias desenvolvidas.

(3) Há muitas associações conceituais, e as categorias são bem desenvolvidas? As categorias têm densidade conceitual? – Conforme apresentado no Quadro 15 há ao menos 19 associações conceituais representadas pelas proposições relacionais entre as categorias desenvolvidas. Todas as categorias foram desenvolvidas visando a saturação teórica. E contribuem em conjunto para um esquema explanatório robusto e compreensível. Algumas propriedades foram descartadas pois não ofereciam acréscimos analíticos consideráveis. Isso foi observado durante o refinamento da teoria na codificação seletiva. E o procedimento de descarte de algumas propriedades e dimensões menos relevantes seguiram as sugestões de Strauss e Corbin (2008). A categorias são densas o suficiente para oferecer em conjunto variações e ordenamento para a compreensão do fenômeno estudado. Há categorias com cinco propriedades e 10 dimensões, enquanto outras possuem duas propriedades e 4 dimensões.

(4) A variação faz parte da teoria? – Busquei evidenciar o maior número de variações observadas nos dados que ajudassem a constituir um esquema explanatório compreensível e útil. Todas as 19 proposições revelam uma quantidade considerável de possibilidades (configurações) que podem variar conforme as dimensões das propriedades das categorias (conceitos) desenvolvidos. As diferentes fases do programa de pós-graduação estudado (Figura 2) auxiliam na explicação dessas possíveis variações nas condições existentes para a ocorrência do fenômeno. Para o alcance de um espectro ainda maior de variações, seria necessário expandir a investigação para outros casos. No entanto, conforme será especificado nas limitações do trabalho, o caso exposto e a profundidade da investigação, ofereceu um número substancial de

variações, pois as condições existentes no contexto estudado são semelhantes a vários outros contextos.

(5) As condições sob as quais a variação pode ser encontrada estão inseridas no estudo e são explicadas? – Busquei, ao descrever os elementos da teoria fundamentada construída, inserir as condições existentes durante as duas fases do PPG de modo a explicar como as relações entre as categorias variavam conforme as dimensões de suas propriedades e como poderiam variar, se essas condições fossem alteradas. Observei que a estrutura condicional do fenômeno estudado poderia ser influenciada por fatores econômicos como fomento e custeio, mudanças nas políticas organizacionais e nas regras e regulamentações e pelos valores e padrões profissionais inerentes a área acadêmica.

(6) O processo foi levado em consideração? – Durante o desenvolvimento da pesquisa busquei demonstrar as mudanças nas condições estruturantes do fenômeno da gestão de um PPG, além de mencionar as diferentes adaptações, estratégias e ações da gestão do programa. Esse cuidado visou ilustrar a ideia de movimento necessária para que a teoria incorpore o conceito de um processo que não para. Desse modo, a teoria leva em consideração o processo com ações e interações sob determinadas condições mutáveis que culminam em diferentes resultados e consequências.

(7) Os resultados teóricos parecem importantes, e até que ponto? – Conforme apresentado na seção 5, pelo fato de ser um campo de pesquisa ainda pouco explorado na literatura, os resultados teóricos da pesquisa além de integrar conceitos dispersos nos antecedentes literais sobre a temática e expor novos aspectos sobre a gestão de programas de pós-graduação, também disponibilizam um modelo conceitual sistemático e fundamentado em dados empíricos. Esse modelo pode ser um instrumento útil para novas pesquisas na área, identificando fatores que influenciam o processo de gestão e evidenciando relações entre conceitos que avançam na compreensão do fenômeno estudado.

(8) A teoria passa pelo teste de tempo e se toma parte das discussões e das ideias trocadas entre os grupos sociais e profissionais relevantes? – Ao identificar as condições que permitem ou dificultam a ocorrência do fenômeno, evidenciando quais as principais capacidades necessárias para que o processo ocorra com consequências positivas, possivelmente a teoria resultante, apesar de ter sido construída num momento e local específico, pode resistir ao tempo no sentido de oferecer contribuições duradouras e relevantes. A hipótese fundamental da teoria pode ser testada e aplicada e os conceitos tratados podem ser úteis tanto para especialistas, quanto para outros interessados.

Destarte, ao avaliar a base empírica da pesquisa sob os critérios elencados, pode-se considerar que a teoria construída nesta tese possui uma base empírica sólida, sistemática e relevante para a área de estudo.

6.4 AVALIANDO A QUALIDADE DA TEORIA SUBSTANTIVA

Além de avaliar o processo e a base empírica da pesquisa, optei por avaliar também a qualidade da teoria substantiva desenvolvida. Para isso utilizei os seis critérios empregues por Bandeira-de-Mello e Cunha (2003) apresentados na Figura 6.

Figura 6 – Critérios para Avaliar a qualidade da Teoria Substantiva.

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO	CONTRIBUIÇÃO
Grau de coerência (<i>fit</i>)	As categorias da teoria devem ser derivadas dos dados e não de preconceitos do pesquisador.	Confere credibilidade à teoria e permite que seja entendida por terceiros que não participaram do estudo.
Funcionalidade	A teoria deve explicar as variações encontradas nos dados e as inter-relações dos construtos, de forma a fornecer capacidade preditiva acerca do fenômeno explicado.	Uma teoria substantiva funcional deve ser entendida como uma teoria útil para os envolvidos.
Relevância	A teoria deve emergir fruto da sensibilidade teórica do pesquisador, que deve ser capaz de identificar a categoria central, mais relevante para explicar o fenômeno.	A relevância é verificada pelo reconhecimento imediato do significado da categoria central pelos envolvidos.
Flexibilidade	A teoria deve ser passível de modificação, permitindo que novos casos a enriqueçam com a introdução de novas propriedades e categorias.	Uma teoria substantiva deve estar aberta para o aprimoramento da sua capacidade de generalização.
Densidade	A teoria deve possuir poucos elementos-chave e um grande número de propriedades e categorias relacionadas.	A densidade confere maior validade aos construtos da teoria.
Integração	Todos os construtos devem estar relacionados a uma categoria central e expressos em termos de proposições derivadas de um esquema teórico.	A integração evita a existência de falhas na lógica explicativa da teoria.

Fonte: Bandeira-de-Mello e Cunha (2003, p. 15).

Em relação ao grau de coerência (*fit*) todas as categorias foram desenvolvidas por propriedades identificadas nos dados por meio do exame detalhado e do método comparativo, com utilização das técnicas recomendadas por Strauss e Corbin (2008) às quais estão descritas no capítulo 3 com os procedimentos metodológicos utilizados. Esse conjunto de cuidados e procedimentos conferiu coerência ao resultado, evitando preconceitos por parte do pesquisador e buscando oferecer a possibilidade de entendimento por terceiros que não participaram do estudo. Em acréscimo, ao escrever a tese busquei fundamentar cada categoria com trechos dos depoimentos dos informantes (dados brutos) que ressaltam essa derivação das categorias.

Quanto a funcionalidade o esquema teórico resultante do processo de pesquisa, foi capaz de organizar a hipótese fundamental da teoria em torno da categoria central e de suas relações com as demais categorias. Todo esse esquema explanatório foi embasado empiricamente nos dados e validado junto aos participantes do estudo (checagem/validação). Dessa forma esta teoria substantiva é funcional visto que além de ser entendida como uma teoria útil pelos envolvidos no processo, apresenta também um esquema explanatório sistêmico com estrutura, processo, configurações e variações bem definidos que podem oferecer capacidade preditiva.

Em relação a relevância a teoria emerge dos dados indicando os principais fatores envolvidos no processo de gestão do programa de pós-graduação investigado. A teoria indica que o programa deve ser capaz de desenvolver algumas capacidades e executá-las com competência para alcançar os resultados pretendidos sob as condições existentes. A categoria central foi identificada como “gerindo o programa de pós-graduação”, ou seja, representa integralmente o fenômeno estudado, sendo imediatamente reconhecida pelos envolvidos. Demonstrando-se relevante na explicação do fenômeno.

Quanto a flexibilidade a teoria foi construída visando a extrapolação dos conceitos identificados para outros casos semelhantes. Dessa forma busquei ao mesmo tempo, ser fiel aos dados e dar abrangência suficiente às categorias e suas propriedades. Possibilitando com que as mesmas sejam ampliadas e utilizadas em outros contextos. Novos casos poder ser incorporados e podem aumentar o escopo da teoria. Dessa forma, a teoria substantiva está aberta para o aprimoramento da sua capacidade de generalização teórica, principalmente por considerar diversas configurações e cenários, com variação das propriedades das categorias encontradas.

Em relação a densidade a teoria aqui descrita possui 10 categorias e cinco subcategorias que estão conectadas. As mesmas possuem 30 propriedades e 60 dimensões, que estão associadas a 136 códigos/rótulos e a 248 citações. Dessa maneira uma relação de 15/30/60/136/248 indica uma densidade teórica considerável. Visto que apresenta poucos elementos chave conectados a um grande número de constructos.

Já quanto a integração a teoria é constituída por 19 proposições relacionais que evidenciam como as categorias se conectam e se influenciam de acordo com os dados coletados. Nove categorias estão conectadas a categoria central e suas cinco subcategorias, buscando uma integração coerente entre esses conceitos com o objetivo de fornecer uma lógica explicativa e preditiva.

Em suma, o fenômeno da gestão de um programa de pós-graduação, entendido a partir das capacidades a serem desenvolvidas (estratégias) sob as condições existentes (contextuais, causais e intervenientes), pode ser significativo para a área em estudo e para a literatura sobre a temática. E a teoria resultante nesta tese pode ser considerada de qualidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pós-graduação brasileira tem papel fundamental na estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação. É a principal responsável, no modelo adotado no Brasil, por produzir novos conhecimentos, gerando inovações tecnológicas e buscando desenvolvimento econômico, através de suas interações com governo e setor produtivo.

O Brasil, um país em desenvolvimento, mesmo com maiores investimentos nas últimas décadas, apresenta resultados insatisfatórios tanto na produção científica e tecnológica, como em relação à inovação. Como um dos agentes fundamentais nesse contexto, a pós-graduação, seu funcionamento e sua gestão, são fenômenos a serem melhor explorados pela ciência, pois assim como fazem parte dos problemas desse sistema, podem fazer parte das soluções.

Os programas de pós-graduação são organizações intensivas em conhecimento. É dentro dessas organizações, através das interações entre docentes, discentes e academia, que novos conhecimentos são criados, funcionando como a principal “matéria prima” para a inovação. Dessa maneira, compreender como essas organizações são geridas é crucial para tentar propor novas soluções para os problemas do sistema nacional de ciência, tecnologia e inovação.

Nesse sentido esta tese buscou avançar na compreensão do fenômeno da gestão dos programas de pós-graduação, investigando quais são os fatores envolvidos nesse processo e como eles atuam. A teoria substantiva construída no estudo revela que os programas de pós-graduação necessitam desenvolver algumas capacidades essenciais para responder às condições estruturantes relacionadas ao contexto onde estão inseridos. E que o sistema nacional de pós-graduação pode não estar funcionando a contento, por não oferecer condições necessárias para que os gestores e docentes busquem maior qualidade em suas atividades. Nas subseções a seguir serão apresentadas as principais contribuições da pesquisa e as reflexões acerca dos resultados alcançados.

7.1 OBJETIVOS ALCANÇADOS

Ao procurar identificar quais os fatores influentes na gestão de um programa de pós-graduação brasileiro e como esses fatores atuam nesse contexto, este estudo teve como primeiro objetivo específico, identificar os fatores mais relevantes, incluindo a categoria central, na gestão de um programa de pós-graduação brasileiro.

Esse objetivo foi alcançado durante o desenvolvimento da teoria substantiva construída nesta tese. A teoria destaca em seu esquema explanatório conceitual 10 categorias que correspondem aos fatores influentes, incluindo a categoria central, do fenômeno estudado.

O processo central do fenômeno representado pela categoria central “gerindo um programa de pós-graduação” consiste em um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas e praticadas no intuito de realizar os esforços necessários para o alcance dos objetivos do programa de pós-graduação, de acordo com o contexto e as condições existentes.

Esse processo é influenciado por fatores representados na teoria como categorias que constituem condições causais, contextuais e intervenientes e as consequências do processo. Esses fatores influentes são: “comprometimento entre os envolvidos”, “integração dos envolvidos”, “aprendendo a gerir um programa de pós-graduação”, “interdisciplinaridade”, “mecanismos de cobrança”, “liderança”, “zona de conforto”, “mudanças nas regras do jogo” e “avaliação da CAPES”.

O segundo objetivo específico deste estudo foi construir um esquema teórico que represente como atuam os fatores que influenciam a gestão de um programa de pós-graduação no Brasil. Esse objetivo também foi alcançado no desenvolvimento da teoria substantiva que apresenta um esquema teórico (Figura 3) onde pode-se observar como os fatores identificados no primeiro objetivo específico podem influenciar o processo de gestão.

O terceiro objetivo específico desta tese foi descrever sob quais condições esses fatores atuam. Conforme descrito tanto no esquema teórico (Figura 3), quanto nas demais seções do ordenamento conceitual (Subseção 4.2), o fenômeno “gerindo um programa de pós-graduação” pode ser influenciado pelas condições causais: “comprometimento” e “integração dos envolvidos”; e “aprendendo a gerir um programa de pós-graduação”, pelas condições contextuais: “interdisciplinaridade” e “mecanismos de cobrança” e pelas condições intervenientes: “liderança”, “zona de conforto” e “mudanças nas regras do jogo”.

O quarto e último objetivo específico desta pesquisa foi descrever os mecanismos de ação/interação e respectivas consequências do processo identificado, relacionando-os com o esquema teórico construído. Esse objetivo também foi alcançado no desenvolvimento da teoria substantiva.

Ao construir a teoria foi necessário descrever os mecanismos de ação/interação do processo de gestão do PPG que correspondem as cinco subcategorias da categoria central “gerindo um PPG”: “criar incentivos e recompensas”, “compor e manter um quadro docente”, “exercer um papel político”, “gerenciar conflitos” e “reagir às mudanças”.

As possíveis consequências dessas ações/interações também foram descritas no esquema teórico. São representadas pela categoria “avaliação da CAPES” e tem como possíveis consequências as dimensões “sucesso” ou “insucesso” da propriedade “resultado”. Tanto as ações/interações, como as consequências estão devidamente relacionadas com o esquema teórico construído através das proposições relacionais evidenciadas na teoria (Figura 4).

Dessa forma, ao alcançar os objetivos específicos, este estudo também alcançou o objetivo geral da tese que foi desenvolver uma teoria substantiva dos fatores que influenciam a gestão de um programa de pós-graduação no Brasil na perspectiva de seus docentes e coordenadores. Essa teoria é constituída por um conjunto de conceitos e relações bem definidos e fundamentados nos dados coletadas a partir de depoimentos de docentes e coordenadores envolvidos em um programa de pós-graduação.

7.2 IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS

Este estudo integrou aspectos já tratados na literatura de maneira desintegrada com novos focos a serem melhor explorados para o avanço na compreensão do fenômeno da gestão de programas de pós-graduação.

A teoria indica que o PPG deve ser capaz de desenvolver as capacidades de “criar incentivos e recompensas”, “compor e manter um quadro docente”, “exercer um papel político”, “gerenciar conflitos” e “reagir às mudanças” e devem executá-las com competência para alcançar os resultados pretendidos sob as condições existentes.

A teoria também sugere a existência de uma estrutura condicional constituída por condições causais, contextuais e intervenientes que influenciam a gestão do programa de pós-graduação a desenvolver essas capacidades específicas para executar ações/interações estratégicas, que por sua vez têm como consequência o avanço ou não no conceito da avaliação da CAPES.

Dessa maneira, as principais implicações acadêmicas dos resultados deste trabalho estão relacionadas ao avanço na compreensão de um fenômeno pouco explorado na literatura, sistematizando conceitos e relações num esquema explanatório teórico, explicativo e preditivo.

Assim, academicamente, os resultados desta tese superam uma descrição densa de uma realidade organizacional e o ordenamento de conceitos, chegando a teorização, oferecendo assim, recursos ainda não existentes na literatura para o aprofundamento do debate científico sobre a temática.

7.3 IMPLICAÇÕES GERENCIAIS

Os resultados deste estudo podem servir como ferramenta de autoavaliação e reflexão para outros programas de pós-graduação. Isto é, a partir da análise aprofundada das condições existentes e das estratégias desempenhadas pelo PPG focalizado nesta tese, outros gestores podem utilizar essas informações para melhorar suas práticas gerenciais.

O programa estudado conseguiu resultados expressivos apesar de uma série de dificuldades representadas pelas condições estruturantes do fenômeno. Nesse sentido, ao evidenciar os fatores influentes na gestão do PPG, a teoria construída pode estar oferecendo conhecimentos para outros programas em situações semelhantes, subsidiando o planejamento e a tomada de decisão de outros gestores.

Assim, as descobertas desta tese, que se baseiam nas experiências e visões de gestores e docentes de um programa de pós-graduação interdisciplinar em uma universidade pública, localizada em uma região interiorana, fora dos grandes centros acadêmicos, oferecem vários elementos para a reflexão sobre a gestão dessas organizações.

7.4 CONTRIBUIÇÕES GERAIS

O caso selecionado para a construção da teoria substantiva proposta nesta tese, revela que é possível produzir ciência de alto nível no país, mesmo em regiões afastadas das metrópoles e grandes centros acadêmicos. O programa estudado mesmo com as dificuldades relacionadas a localização, logística, infraestrutura e densidade docente conseguiu avançar rapidamente no conceito de avaliação da CAPES e publicar trabalhos em periódicos de alto impacto, alcançando prestígio e notoriedade em sua área de concentração.

No entanto, o caso estudado revela fragilidades no sistema nacional de pós-graduação e na gestão dos programas em universidades públicas. Fica evidente que é necessária uma reformulação nos modelos de avaliação de desempenho e nos mecanismos de cobrança disponíveis para os gestores dessas instituições.

Os docentes em universidades públicas, assim como outros servidores públicos, gozam de estabilidade garantida por lei, que os protege de possíveis pressões e intervenções políticas e econômicas. Entretanto, é necessário que essa proteção não permaneça, na prática, funcionando como um “escudo corporativista” que protege profissionais com desempenhos inadequados ou insuficientes da demissão (exoneração).

Dessa forma, o caso sugere haver uma necessidade urgente de reformulação nos modelos de avaliação de desempenho dos docentes envolvidos na pós-graduação, oferecendo maiores punições para quem não alcançar um desempenho satisfatório e maiores recompensas para quem entregar desempenhos de excelência.

Evidentemente, na outra ponta desse mesmo problema está a questão das atribuições excessivas dos docentes ligados aos programas de pós-graduação. Atualmente os docentes de universidades públicas devem trabalhar tanto na pesquisa, como no ensino e na extensão. Além de operacionalizar uma série de atividades administrativas e burocráticas, que em conjunto, fazem com que os profissionais que se inserem na pós-graduação carreguem um fardo pesado que impacta diretamente na qualidade das pesquisas.

É também urgente a necessidade de se criar modelos diferenciados de carreiras nessas universidades, onde docentes com aptidões para o ensino e extensão sejam recrutados e avaliados nessas áreas, enquanto que cientistas e pesquisadores sejam recrutados e avaliados por suas competências em produzir ciência e disseminá-la. Não reformular as atribuições desses profissionais é um enorme desperdício de talento, tempo e recursos públicos.

Outra contribuição deste estudo, foi salientar a necessidade de investimento na preparação e qualificação dos gestores (coordenadores e vice coordenadores). Assim como indica a literatura, os gestores do PPG estudado, não foram preparados para desempenhar suas funções gerenciais. A qualificação desses profissionais pode evitar desperdício de tempo e recursos, levando os programas a melhores resultados em menor tempo.

Na mesma linha de pensamento da qualificação gerencial, é necessário investimento na educação interdisciplinar. O caso estudado revela que o modo de trabalho interdisciplinar causa várias dificuldades aos docentes que não foram educados nessa abordagem. Nesse sentido, os resultados desta tese sugerem haver a necessidade de que os programas da área interdisciplinar promovam a devida preparação de seus docentes para a interdisciplinaridade. Da mesma forma que preparar futuros gestores, qualificar os docentes para a visão interdisciplinar evita desperdícios de recursos e tempo, além de impactar diretamente na qualidade do trabalho nesses programas.

E finalmente, o estudo sugere que, nas palavras do Informante 2, “não há como depender somente da paixão de meia dúzia de profissionais dedicados” para que a ciência, tecnologia e inovação do país avance. É crucial oferecer as condições necessárias para os gestores e docentes

buscarem maior qualidade em suas atividades. Fazendo com que o sistema funcione melhor desde sua base que são os programas de pós-graduação.

7.5 TRANSFERIBILIDADE DOS RESULTADOS

A teoria substantiva construída, avaliada e validada nesta tese contém bases confiáveis necessárias para que novos casos sejam incorporados em futuras pesquisas, cujas evidências, se forem comparadas com os conceitos e relações identificados na teoria, possam aumentar a variação do fenômeno explicado e, conseqüentemente, maximizar o poder explicativo da teoria, avançando ainda mais na compreensão da gestão de programas de pós-graduação.

Essa possibilidade de incorporação de novos casos está relacionada também a transferibilidade dessa teoria, que é o grau de aplicabilidade dessas descobertas no contexto estudado em outros contextos distintos. O que depende da semelhança entre esses contextos (MURPHY et al. 2017).

Como já destacado nesta tese, a avaliação da CAPES pode induzir os programas de pós-graduação ao isomorfismo (MACCARI et al., 2015a), levando os programas a se parecerem uns com outros já que enfrentam pressões e condições semelhantes. Desse modo, o grau de transferibilidade desta teoria pode ser considerado relevante, já que há uma tendência de que as condições existentes no contexto estudado possam ser cada vez mais semelhantes em outros contextos.

Soma-se a isso, o fato de haver 3406 programas em universidades públicas, 1444 programas criados a partir de 2011, 1417 programas nas regiões norte, nordeste e centro-oeste e 310 programas de pós-graduação interdisciplinares no país (CAPES, 2017), o que pode levar a teoria substantiva e suas variações a contribuir com vários outros contextos e situações semelhantes ao caso estudado.

Todavia, são os futuros pesquisadores que irão avaliar até que ponto as conclusões desse estudo podem ser ampliadas para a compreensão de fenômenos similares em cenários diferentes (MURPHY et al. 2017).

7.6 LIMITAÇÕES

As limitações desta pesquisa estão relacionadas a natureza da abordagem utilizada e o grau de generalização teórica dos resultados alcançados. A pesquisa possui limitações características da teoria fundamentada e outras abordagens qualitativas, como a possível

influência dos preconceitos e pressupostos do pesquisador nas descobertas e na análise dos dados coletados.

No entanto, essa limitação é inerente ao método da GT, que concebe o pesquisador como um dos agentes do contexto da pesquisa. Essa abordagem busca atenuar essas limitações com um conjunto de procedimentos e técnicas, que fornecem uma série de ferramentas para lidar com a subjetividade do pesquisador. Dessa forma buscou-se minimizar o risco de interpretações direcionadas a partir de exercícios de análise de dados e do método comparativo sob diferentes perspectivas, em distintos momentos e durante um período de campo mais longo (2015-2018).

Outra possível limitação relacionada a abordagem e ao papel do pesquisador é referente a coleta dos dados primários por intermédio de entrevistas. Nessas entrevistas os informantes podem tentar omitir certos fatos julgados comprometedores, cabendo ao entrevistador conduzir a entrevista com destreza e cruzar as informações com outras fontes, a fim de verificar a confiabilidade dos dados. No intuito de mitigar tais riscos, essa pesquisa também manteve em sigilo a identidade dos informantes e a identificação do programa de pós-graduação focalizado, visando reprimir a tendência dos informantes a omitir fatos ou evitar críticas e comentários negativos.

Por fim, como nos casos de Simmons (1993), Bandeira-de-Mello (2002), Oliveira (2016) e Torres (2017), podem haver limitações quanto ao grau de generalização teórica dos resultados pela escolha de estudos de caso únicos. A opção por um estudo de caso simples em detrimento de um estudo multicase foi devida a questões metodológicas e à disponibilidade de recursos e tempo para a execução da pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, assim como nos casos de Simmons (1993), Bandeira-de-Mello (2002), Oliveira (2016) e Torres (2017), esta pesquisa também utilizou uma organização ou um único projeto como caso e fundamentou-se em uma série de entrevistados, visando a profundidade necessária para a construção de uma teoria fundamentada em dados. Como salienta Bandeira-de-Mello (2002), é evidente que o método da GT utilizado em estudos multicase, em tese, pode gerar teorias com maior poder explicativo do que aquelas geradas em estudos de caso simples. Mas isso não ocorre por ganhos na generalização no sentido positivista da inferência estatística, mas por esses estudos, em tese, serem capazes de considerar mais variações do fenômeno focalizado.

Assim como nos trabalhos citados, não houve nessa pesquisa, uma relação vantajosa de custo-benefício na utilização de mais casos. Sobretudo, pelas limitações de recursos e de tempo para o

desenvolvimento da investigação e do uso do conjunto de métodos da GT, que exige profundidade nas análises e maturidade nas interpretações da pesquisa.

Mesmo com essas possíveis restrições e limitações, conforme destacado no capítulo 6, entende-se que o estudo utilizou procedimentos adequados, com uma sólida base empírica e com qualidade verificável, tendo todos seus objetivos plenamente alcançados e devidamente comprovados no decorrer da apresentação dos resultados.

7.7 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Uma teoria substantiva deve ser aberta e preparada o suficiente para incorporar novas descobertas, aumentando o espectro de variações e, conseqüentemente, seu poder explicativo (BANDEIRA-DE-MELLO, 2003). Nesse sentido, o método utilizado nesta pesquisa e a adequação dos procedimentos avaliados asseguram a continuidade da pesquisa com futuras incorporações.

Futuras pesquisas poderão explorar as implicações da teoria desenvolvida, sobretudo, investigando mais profundamente os fatores influentes específicos que foram destacados e suas inter-relações. Nesse sentido, a partir dos resultados obtidos, sugerem-se futuras pesquisas que:

- Explore o processo de aprendizagem dos programas de pós-graduação e os possíveis impactos da gestão do conhecimento nesse processo.
- Contemplem a visão dos alunos acerca do processo de criação de conhecimento científico dentro desses programas de pós-graduação.
- Testem estatisticamente a hipótese fundamental e as proposições relacionais da teoria construída neste trabalho com uma amostra mais abrangente de programas de pós-graduação.
- Proponham novas soluções baseadas em evidências para a reformulação do sistema nacional de pós-graduação.
- Analisem as relações entre a falta de mecanismos de cobrança e o desempenho dos docentes nos programas de pós-graduação em universidades públicas.
- Construam sistemas de indicadores baseados nos fatores influentes identificados neste estudo.
- Explore as diferentes motivações dos docentes de modo a evidenciar formas de estimular esses profissionais a alcançarem resultados mais expressivos.

Futuras pesquisas, de natureza interdisciplinar, poderão proporcionar novas descobertas, considerando a complexidade da gestão de programas de pós-graduação na Sociedade do Conhecimento. E, finalmente, assim como em qualquer área de estudo, sugere-se a utilização de outros métodos qualitativos e quantitativos que explorem o fenômeno por outros ângulos e perspectivas.

7.8 LIÇÕES APRENDIDAS

O processo de pesquisa me despertou para uma série de reflexões tanto sobre o objeto de estudo, como sobre o método científico e as possibilidades de utilização da teoria fundamentada em dados.

Quanto ao método científico e a teoria fundamentada em dados, o programa de pós-graduação estudado me reaproximou de uma realidade a qual eu conheci no passado, e por esse motivo, ao mesmo tempo que facilitou a análise dos dados e o entendimento de metáforas, estórias e jargões utilizados pelos informantes, necessitou de maiores cuidados para evitar pré-conceitos e concepções já formadas sobre o fenômeno estudado.

Dessa forma, uma das principais lições que tirei dessa pesquisa foi a de que, conhecer previamente o contexto em que se está aplicando uma teoria fundamentada em dados, ao mesmo tempo que facilita e agiliza o processo, exige maiores cuidados e maior desenvolvimento de habilidades do pesquisador. E que o tempo que passei estudando e treinando os instrumentos e técnicas disponíveis poder ter sido o fator fundamental para o alcance de resultados qualificados.

Nesse sentido, saliento que utilizar corretamente os procedimentos, ferramentas e instrumentos da *Grounded Theory* é um desafio capaz de enriquecer a formação do pesquisador de maneira a construir novos entendimentos sobre a ciência e o papel do cientista nas pesquisas. Essa pesquisa me revelou que mesmo tendo acesso à uma educação científica de qualidade, a visão positivista de que o pesquisador está fora da pesquisa e deve ser um agente “neutro” ainda é fortemente disseminada, e, pode induzir a uma visão rasa e estreita do que é a ciência e o estudo das organizações e dos indivíduos na sociedade do conhecimento.

Quanto ao objeto de estudo, ao focar no fenômeno da gestão em um programa de pós-graduação, a priori, como um aluno de pós-graduação, não imaginei que estaria me surpreendendo com um ambiente permeado por interesses conflituosos com disputas por recursos e notoriedade. Imaginava que o contexto estabelecia grandes desafios para a gestão de uma organização intensiva em conhecimento, altamente

regulada e dependente de políticas públicas. Mas não fazia ideia do verdadeiro teor dessas dificuldades e das estratégias utilizadas para vencê-las.

Assim, o processo de investigação nesse ambiente me levou a uma concepção diferente da relação entre docentes e universidades e da função de gestor nesse contexto, o que claramente contribuiu não só para minha formação como cientista, mas para meus futuros anseios de fazer parte de um programa de pós-graduação como docente. Por fim, a maior lição que retiro dessa experiência foi aprender a “dar voz” às diferentes visões e entendimentos das pessoas envolvidas no fenômeno estudado, buscando interpretar os dados, num esforço contínuo de empatia, não deixando de lado o rigor do método científico, mas flexibilizando o papel do pesquisador nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 162-173, 2005.
- ALVES, Lourdes. Gestão em Instituições de Educação Superior: Proposta de Referencial Fundamentado na Abordagem da Gestão do Conhecimento. 2016. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina.
- ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 30, n. 2, 2014.
- ALVES, Vânia Maria; ESPINDOLA, Isabel Cristina Pitz; BIANCHETTI, Lucídio. A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, v. 43, n. 29, 2012.
- ALVESSON, Mats. Organizations as rhetoric: Knowledge-intensive firms and the struggle with ambiguity. **Journal of Management studies**, v. 30, n. 6, p. 997-1015, 1993.
- ARNKIL, A. R.; JÄRVENSIVU, P. K.; PIIRAINEN, T. **Exploring the Quadruple Helix**. Report of Quadruple Helix Research for the CLIQ Project, Work Research Centre, University of Tampere, Tampere, Finland, 2010.
- BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. Uma teoria substantiva da adaptação estratégica a ambientes turbulentos e com forte influência governamental: o caso das pequenas construtoras de edificações. 2002. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina.
- BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; CUNHA, C. J. C. A. Operacionalizando o método da Grounded Theory nas Pesquisas em Estratégia: técnicas e procedimentos de análise com apoio do software ATLAS/TI. **Encontro de Estudos em Estratégia**, v. 1, 2003.
- BARBOSA, Milka Alves Correia; DE MENDONÇA, José Ricardo Costa. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns

apontamentos e reflexões. **TPA-Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2015.

BASS, Bernard M. **Leadership and performance beyond expectations**. Collier Macmillan, 1985.

BRASIL. **LEI Nº 9.527, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1997**. PUBLICAÇÃO CONSOLIDADA DA LEI Nº 8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990, DETERMINADA PELO ART. 13 DA LEI Nº 9.527, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1997, Brasília, DF, Dez. 1997.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 19, DE 04 DE JUNHO DE 1998**, Brasília, DF, Jun. 1998. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BORTOLOZZI, Flávio; GREMSKI, Waldemiro. Pesquisa e pós-graduação brasileira—assimetrias. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 1, n. 2, 2004.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. J. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Eletrônica Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

CANHADA, Diego Iturriet Dias; BULGACOV, Sergio. Práticas sociais estratégicas e resultados acadêmicos: o doutorado em administração na USP e na UFRGS. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 1, p. 7-32, 2011.

CAPES. **Interdisciplinar**, 2017. Disponível em: <

<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrinial-2017/20122017-INTERDISCIPLINAR-quadrinial.pdf>>.

Acesso em: 01 Fev. 2018.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação**, 2010. Disponível em: <

<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CAPES. **Avaliação Quadrienal**, 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8456-quadrienal-2017-apresenta-mudancas-na-avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

CAPES. **Relatórios da Avaliação Trienal**, 2013. Disponível em: <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/relatorios-de-avaliacao>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **Sobre a Avaliação**. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CARAYANNIS, Elias G.; CAMPBELL, David FJ. Open innovation diplomacy and a 21st century fractal research, education and innovation (FREIE) ecosystem: building on the quadruple and quintuple helix innovation concepts and the “mode 3” knowledge production system. **Journal of the Knowledge Economy**, v. 2, n. 3, p. 327, 2011.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, DF: 2016. 312p.

CHARMAZ, Kathy. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Bookman Editora, 2009.

CISLAGHI, Renato et al. Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. 2008. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina.

CORRÊA, Niuza Vieira. Avaliação das estratégias da gestão da Pós-Graduação a partir do Programa de Excelência Acadêmica (Proex). 2013. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande.

DE NADAI, Fernanda C. Uma análise crítica do termo "organizações intensivas em conhecimento". **Gepros: Gestão da Produção, Operações e Sistemas**, v. 1, n. 3, p. 97, 2006.

DE VRIES, Manfred FR Kets; BALAZS, Katharina. Transforming the mind-set of the organization: A clinical perspective. **Administration & Society**, v. 30, n. 6, p. 640-675, 1999.

DICIONÁRIO Online de português. 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/benchmarking/>>. Acesso em: 15 Fev. 2017.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. London: Sage, 1991.

DUTTA, Soumitra; LANVIN, Bruno; WUNSCH-VINCENT, Sacha. **The global innovation index 2017: Innovation Feeding the World**, Geneva: World Intellectual Property Organization, 2017.

ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet. The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. **Research policy**, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. A gestão dos cursos de pós-graduação e o perfil de inteligências múltiplas dos coordenadores: um estudo de caso com as IFEs do RS. **Revista Alcance**, v. 18, n. 4, p. 536-553, 2011.

FLECK, Carolina Freddo; PEREIRA, Breno Augusto Diniz. Professores e Gestores: análise do perfil das Competências Gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 57, 2011.

FRAGA, Bruna Devens. Conhecimento como ativo organizacional: estudo de caso em um programa de pós-graduação. 2015. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina.

FRANÇA, Indira Alves. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: os desafios dos gestores de cursos. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 5, n. 4, p. 43-67, 2012.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino. O desdobramento do PROIES em uma Universidade Comunitária: uma teoria fundamentada na

Grounded Theory. 2017. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina.

GLASER, B. **Basics of grounded theory analysis**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1992.

GUILHERME, Nivia; COPPINI, Nivaldo Lemos. SISTEMA DE INFORMAÇÃO GERENCIAL PARA GESTÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 25, n. 2, 2008.

HEIFETZ, Ronald Abadian. **Leadership without easy answers**. Oxford: President and Fellows of Harvard College, 1998.

JAMRISKO, Michelle; LU, Wei. **The U.S. Drops Out of the Top 10 in Innovation Ranking**. Bloomberg, jan. 2018. Disponível em: <<https://www.bloomberg.com/news/articles/2018-01-22/south-korea-tops-global-innovation-ranking-again-as-u-s-falls>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

JÚNIOR, Edgard. **Suíça lidera Índice Global de Inovação; Brasil é o 69º da lista da Ompi**. Unmultimedia, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/2016/08/suica-lidera-indice-global-de-inovacao-brasil-e-o-69o-da-lista-da-ompi/#.WJ-2LvkrI2w>>. Acesso em: 12 fev. 2017

MACCARI, E. A.; ALMEIDA, M. I. R.; NISHIMURA, A. T.; RODRIGUES, L. C. A gestão dos programas de pós-graduação em Administração com base no sistema de avaliação da Capes. **Revista de Gestão**, v. 16, n. 4, art. 1, p. 1-16, 2009.

MACCARI, E. A.; COIMBRA, F. C.; RODRIGUES, L. C.; ALMEIDA, M. I. R. Aplicação do modelo de planejamento estratégico em um Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 8, n. 16, p. 193-215, 2006.

MACCARI, Emerson Antonio. Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro. 2008. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

- MACCARI, Emerson Antonio et al. Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em Administração. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 5, n. 9, 2008.
- MACCARI, Emerson Antonio et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). **Revista de Administração**, v. 49, n. 2, p. 280-290, 2014.
- MACCARI, Emerson Antonio; MARTINS, Cibele Barsalini; DE ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro. Comparativo entre os sistemas de avaliação da AACSB (Estados Unidos) e da Capes (Brasil) e seu uso pelos coordenadores de programas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 27, 2015.
- MACCARI, Emerson Antonio et al. Levantamento de requisitos para a proposta de um aplicativo para acompanhamento dos quesitos do Sistema de Avaliação da CAPES. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 1-25, nov. 2015.
- MACEDO, Daniela Luiza de et al. Inteligência acadêmica como suporte à formulação de estratégias na gestão da Pós-Graduação Stricto Sensu em administração. 2008. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Nove de Julho.
- MACEDO, D. L.; RODRIGUES, L. C.; SILVEIRA, A. Sistema de Inteligência Acadêmica na Gestão de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 31, p. 136-160, 2011.
- MARTINS, Cibele Barsalini et al. A INFLUÊNCIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU BRASILEIRO. **Revista Gestão Universitária Na América Latina-GUAL**, v. 5, n. 3, p. 155-178, 2012.
- MARTINS, Cibele Barsalini et al. Influência das estratégias e recursos para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo no período de 2001 a 2009. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 146-168, set. 2013.

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **ESTRATÉGIA NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO 2016 – 2019**, 2016. Disponível em: < <https://portal.inpa.gov.br/noticias/391-mcti-lanca-estrategia-nacional-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao-2016-2019>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

MESQUITA, Paulo Sérgio Belchior; NOGUEIRA, Rodrigo Tavares. UM MODELO ESTATÍSTICO PARA GESTÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Gepros: Gestão da Produção, Operações e Sistemas**, v. 10, n. 2, p. 173, 2015.

MOREIRA, Ney Paulo et al. Eficiência e qualidade dos programas de pós-graduação das instituições federais de ensino superior usuárias do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF). Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, 2010.

MORGAN, Gareth. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. **Administrative science quarterly**, p. 605-622, 1980.

MURPHY, Chad; KLOTZ, Anthony C.; KREINER, Glen E. Blue skies and black boxes: The promise (and practice) of grounded theory in human resource management research. **Human Resource Management Review**, v. 27, n. 2, p. 291-305, 2017.

NATURE INDEX. **2017 tables: Countries**. Disponível em: < <https://www.natureindex.com/annual-tables/2017/country/all> >. Acesso em: 19 de mar. 2018.

NORTHOUSE, Peter G. **Leadership: Theory and practice**. Sage publications, 2008.

OLIVEIRA, Paulo Cristiano de. Teoria substantiva dos fatores que influenciam a utilização do AVA na gestão da educação a distância em uma Universidade Pública. 2016. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina.

OLIVEIRA, Paulo Cristiano de; NAKAYAMA, Marina Keiko. Grounded Theory em Sistemas de Informação: Reflexões sobre sua

Operacionalização. In: XLI Encontro da ANPAD - EnANPAD 2017, 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EnANPAD, 2017. p. 1-16.

PACHECO, A. S. **Gestão de cursos a distância na esfera pública: uma construção teórica**. 2010. 298 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PINTO, M. R.; SANTOS, L. L. S. A Grounded Theory como abordagem metodológica: relatos de uma experiência de campo. **O&S**. Salvador, v. 19, n.62, p. 417-436, julho/setembro 2012.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. Práticas interdisciplinares na Pós-Graduação: a experiência de um mestrado interdisciplinar e profissional. **Competência**, v. 9, n. 2, p. 69-90, 2016.

REYNAUD, Paula Debiasi; TODESCAT, Marilda. Avaliação de desempenho humano na esfera pública: estado da arte na literatura internacional e nacional. **REGE-Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, p. 85-96, 2017.

RISSI, M. A. **Confiança e as relações interpessoais assegurando o compartilhamento do conhecimento no ambiente virtual de aprendizagem**. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SALA DE IMPRENSA. CAPES. PALESTRA. **Abilio B. Neves fala de perspectivas para cursos de pós-graduação no país**. 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimpresa/noticias/8291-presidente-da-capes-fala-sobre-perspectivas-para-cursos-de-pos-graduacao-no-pais>>. Acesso em: 16 de fev. 2017.

SANTOS, Jose Luis Guedes dos et al. Methodological perspectives in the use of grounded theory in nursing and health research. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 3, 2016.

SCHMITZ, Ana Lúcia Ferraresi et al. Competências empreendedoras: os desafios dos gestores de instituições de ensino superior como agentes de

mudança. 2012. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina.

SCHWARTZMAN, Simon. A transição necessária da pós-graduação brasileira. **Jornal da Ciência On-line** [serial on the Internet], 2010.

SENADO FEDERAL. **Comissões**, 2017. Disponível em: <
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/08/15/relator-defende-avaliacao-de-desempenho-criticada-por-representantes-de-servidores>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

SILVA, José Roberto Gomes da; VERGARA, Sylvia Constant. Sentimentos, subjetividade e supostas resistências à mudança organizacional. **Revista de Administração de empresas**, v. 43, n. 3, p. 10-21, 2003.

SILVA, Ricardo Antônio Câmara da et al. Uma abordagem contingencial de gerenciamento de projetos no desenvolvimento de uma ferramenta de apoio à gestão da pós-graduação stricto sensu. 2016. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Nove de Julho.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 582-605, 2011.

SILVEIRA, Evandro. **Gestão do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária a partir do sistema de avaliação da CAPES**. 2016. Dissertação de Mestrado.

SILVEIRA, E.; PACHECO, A. S. V.; PEREIRA, J. R. S. Gestão de um Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária a Partir do Sistema de Avaliação da Capes. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 7, n. 4, p. 51-62, 2017.

SIMMONS, O. The milkman and his customer: a cultivated relationship. In: GLASER, B. (Org.). **Examples of grounded theory: a reader**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1993.

SOARES, A. P. **Gestão do conhecimento e conflitos organizacionais em EaD: construção de uma teoria substantiva**. 2012. 470 f. Tese Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de

Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOARES, Silvia Adriana da Silva; PAULY, Evaldo Luis. Profissionais em Gestão da Pós-Graduação: perfil, competências e atividades na percepção dos secretários dos programas de pós-graduação em Educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 28, 2015.

STRAUSS, Anselm. L.: Assumptions of a Theory of Action. **Continual Permutations of Action**, p. 19-46, 1993.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Artmed, 2008.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. **Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource**. 1997.

TEIXEIRA, Daniel Lemos et al. Concepção e implementação de plataforma para gestão do conhecimento em programas de pós-graduação. 2011. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina.

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

TORRES, Maricel Karina Lopez. Teoria substantiva da trajetória de um curso superior de tecnologia em design de produto, no contexto e história de um instituto federal. 2017. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina.

VALENTE, Luciano. Hélice tríplice: metáfora dos anos 90 descreve bem o mais sustentável modelo de sistema de inovação. **Conhecimento & Inovação**, Campinas, v. 6, n. 1, 2010.

VALLERAND, Robert J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: **Advances in experimental social psychology**. Academic Press, 1997. p. 271-360.

ZAPELINI, W.; SILVEIRA, A.; BRONNEMANN, M. Benchmarking em competências organizacionais: modelo de avaliação para programas de pós-graduação. **Revista de Negócios**, v. 9, n. 4, p. 229-236, 2004.

ZAPELINI, Wilson Berckembrock et al. Um modelo de avaliação de programas de pós-graduação baseado no benchmarking de competências organizacionais: estudo de caso nas engenharias da UFSC. 2002. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina.

ANEXO 1 – Abordagens da Grounded Theory

	Clássica	Straussiana	Construtivista
Paradigma epistemológico	Positivismo	Pós-positivismo	Construtivismo
Identificação do problema de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Emergente • Sem necessidade de aprofundamento na revisão inicial de literatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Pragmatismo • Literatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização de conceitos • Específicos de cada disciplina
Condução da investigação e desenvolvimento da teoria	Ênfase na emergência dos dados por meio do processo de indução e da criatividade do pesquisador	Modelo paradigmático de verificação	Co-construção e reconstrução de dados em direção à teoria
Relação com os participantes	Independente	Ativa	Co-construção
Coleta de dados	Ênfase em observação e entrevista	Ênfase em observação, entrevista e análise de documentos, filmes e vídeos	Ênfase em entrevistas intensivas. Incentiva o uso de múltiplas fontes
Análise de dados/Codificação	<ul style="list-style-type: none"> • Codificação aberta • Codificação seletiva • Codificação teórica 	<ul style="list-style-type: none"> • Codificação aberta • Codificação axial • Codificação seletiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Codificação inicial • Codificação focalizada
Diagramas e memorando	Intensificação no uso de memorandos	Valorização dos diagramas e memorandos	Flexível
Avaliação da teoria	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicabilidade • Operacionalidade • Relevância • Modificabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste • Compreensão • Generalização teórica • Controle 	<ul style="list-style-type: none"> • Congruência e consistência da teoria em relação ao contexto • Interpretação reflexiva do pesquisador

Fonte: Santos et al. (2016, p. 5).

APÊNDICE A – Protocolo de Buscas Sistemáticas

Data: 21/02/2017

Base de Dados: Scielo

Busca 1:

Descritores: “Gestão”+ “Pós-Graduação”

Presença nos Títulos de publicações: 6

Aderência ao problema de pesquisa: 1

MACCARI, Emerson Antonio et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). Revista de Administração, v. 49, n. 2, p. 280-290, 2014.

Busca 2:

Descritores: “Gestão”+ “Pós-Graduação”

Presença nos resumos/palavras-chave de publicações: 125

Aderência ao problema de pesquisa: 2

MACCARI, Emerson Antonio et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). Revista de Administração, v. 49, n. 2, p. 280-290, 2014.

MOREIRA, Ney Paulo et al. Eficiência e qualidade dos programas de pós-graduação das instituições federais de ensino superior usuárias do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF). Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, 2010.

Busca 3:

Descritores: "Gestão" + "Programas de pós-graduação"

Presença Título/resumos/palavras-chave de publicações: 32

Aderência ao problema de pesquisa: 2

MACCARI, Emerson Antonio et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). Revista de Administração, v. 49, n. 2, p. 280-290, 2014.

FLECK, Carolina Freddo; PEREIRA, Breno Augusto Diniz. Professores e Gestores: análise do perfil das Competências Gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do RS. Organizações & Sociedade, v. 18, n. 57, 2011.

Base de Dados: Spell

Busca 1:

Descritores: “Gestão”+ “Pós-Graduação”

Presença nos Títulos de publicações: 0

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 2:

Descritores: “Gestão” AND “Pós-Graduação”

Presença nos resumos de publicações: 113

Aderência ao problema de pesquisa: 7

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

MACCARI, Emerson Antonio et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). *Revista de Administração*, v. 49, n. 2, p. 280-290, 2014.

MACEDO, D. L.; RODRIGUES, L. C.; SILVEIRA, A. Sistema de Inteligência Acadêmica na Gestão de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, v. 13, n. 31, p. 136-160, 2011.

MACCARI, E. A.; ALMEIDA, M. I. R.; NISHIMURA, A. T.; RODRIGUES, L. C. A gestão dos programas de pós-graduação em Administração com base no sistema de avaliação da Capes. *Revista de Gestão*, v. 16, n. 4, art. 1, p. 1-16, 2009.

MACCARI, E. A.; COIMBRA, F. C.; RODRIGUES, L. C.; ALMEIDA, M. I. R. Aplicação do modelo de planejamento estratégico em um Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, v. 8, n. 16, p. 193-215, 2006.

ZAPELINI, W.; SILVEIRA, A.; BRONNEMANN, M. Benchmarking em competências organizacionais: modelo de avaliação para programas de pós-graduação. *Revista de Negócios*, v. 9, n. 4, p. 229-236, 2004.

SILVEIRA, E.; PACHECO, A. S. V.; PEREIRA, J. R. S. Gestão de um Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária a Partir do Sistema de Avaliação da Capes. *NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia*, v. 7, n. 4, p. 51-62, 2017.

Busca 3:**Descritores:** “Gestão” AND “Pós-Graduação”**Presença nos Títulos de publicações:** 13**Aderência ao problema de pesquisa:** 5

MACCARI, Emerson Antonio et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). Revista de Administração, v. 49, n. 2, p. 280-290, 2014.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. A gestão dos cursos de pós-graduação e o perfil de inteligências múltiplas dos coordenadores: um estudo de caso com as IFES do RS. Revista Alcance, v. 18, n. 4, p. 536-553, 2011.

MACEDO, D. L.; RODRIGUES, L. C.; SILVEIRA, A. Sistema de Inteligência Acadêmica na Gestão de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração. Revista de Ciências da Administração, v. 13, n. 31, p. 136-160, 2011.

MACCARI, E. A.; ALMEIDA, M. I. R.; NISHIMURA, A. T.; RODRIGUES, L. C. A gestão dos programas de pós-graduação em Administração com base no sistema de avaliação da Capes. Revista de Gestão, v. 16, n. 4, art. 1, p. 1-16, 2009.

SILVEIRA, E.; PACHECO, A. S. V.; PEREIRA, J. R. S. Gestão de um Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária a Partir do Sistema de Avaliação da Capes. NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia, v. 7, n. 4, p. 51-62, 2017.

Busca 4:**Descritores:** “Gestão” AND “Pós-Graduação”**Presença nos Palavras-Chave de publicações:** 0**Aderência ao problema de pesquisa:** 0**Busca 5:****Descritores:** “Gestão” AND “Programas” AND “Pós-Graduação”**Presença nos Resumos de publicações:** 34**Aderência ao problema de pesquisa:** 6

TEIXEIRA, G. C. D. S.; MACCARI, E. A.; MARTINS, C. B. Influência da regulamentação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

(CAPES) na gestão estratégica de projetos educacionais. *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 16, n. 2, p. 238-259, 2016.

MACCARI, Emerson Antonio et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). *Revista de Administração*, v. 49, n. 2, p. 280-290, 2014.

MACEDO, D. L.; RODRIGUES, L. C.; SILVEIRA, A. Sistema de Inteligência Acadêmica na Gestão de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, v. 13, n. 31, p. 136-160, 2011.

MACCARI, E. A.; ALMEIDA, M. I. R.; NISHIMURA, A. T.; RODRIGUES, L. C. A gestão dos programas de pós-graduação em Administração com base no sistema de avaliação da Capes. *Revista de Gestão*, v. 16, n. 4, art. 1, p. 1-16, 2009.

MACCARI, E. A.; COIMBRA, F. C.; RODRIGUES, L. C.; ALMEIDA, M. I. R. Aplicação do modelo de planejamento estratégico em um Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, v. 8, n. 16, p. 193-215, 2006.

ZAPELINI, W.; SILVEIRA, A.; BRONNEMANN, M. Benchmarking em competências organizacionais: modelo de avaliação para programas de pós-graduação. *Revista de Negócios*, v. 9, n. 4, p. 229-236, 2004.

Base de Dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Busca 1:

Descritores: “Gestão” AND “Pós-Graduação”

Presença nos Títulos de publicações: 25

Aderência ao problema de pesquisa: 5

CORRÊA, Niuza Vieira. Avaliação das estratégias da gestão da Pós-Graduação a partir do Programa de Excelência Acadêmica (Proex). 2013. Dissertação de Mestrado.

MACEDO, Daniela Luiza de. Inteligência acadêmica como suporte à formulação de estratégias na gestão da Pós-Graduação Stricto Sensu em administração. 2008. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Nove de Julho.

SILVA, Ricardo Antônio Câmara da. Uma abordagem contingencial de gerenciamento de projetos no desenvolvimento de uma ferramenta de apoio à gestão da pós-graduação stricto sensu. 2016. Dissertação de Mestrado.

MACCARI, Emerson Antonio. Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro. 2008. Tese de Doutorado.

SILVEIRA, Evandro. Gestão do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária a partir do sistema de avaliação da CAPES. 2016. **Dissertação de Mestrado.**

Busca 2:

Descritores: “Gestão” AND “Programas” AND “Pós-Graduação”

Presença nos Títulos de publicações: 12

Aderência ao problema de pesquisa: 4

CORRÊA, Niuza Vieira. Avaliação das estratégias da gestão da Pós-Graduação a partir do Programa de Excelência Acadêmica (Proex). 2013. Dissertação de Mestrado.

MACCARI, Emerson Antonio. Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro. 2008. Tese de Doutorado.

ZAPELINI, Wilson Berckembrock et al. Um modelo de avaliação de programas de pós-graduação baseado no benchmarking de competências organizacionais: estudo de caso nas engenharias da UFSC. 2002. Tese de Doutorado.

SILVEIRA, Evandro. Gestão do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária a partir do sistema de avaliação da CAPES. 2016. Dissertação de Mestrado.

Base de Dados: Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL

Busca 1:

Descritores: “Gestão” AND “Pós-Graduação”

Presença nos Títulos de publicações: 3

Aderência ao problema de pesquisa: 3

FRANÇA, Indira Alves. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: os desafios dos gestores de cursos. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, v. 5, n. 4, p. 43-67, 2012.

MACCARI, Emerson Antonio et al. Levantamento de requisitos para a proposta de um aplicativo para acompanhamento dos quesitos do Sistema de Avaliação da

CAPES. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis, p. 1-25, nov. 2015.

MARTINS, Cibele Barsalini et al. Influência das estratégias e recursos para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo no período de 2001 a 2009. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis, p. 146-168, set. 2013.

Base de Dados: Revista Brasileira de Pós-Graduação

Busca 1:

Descritores: “Gestão” AND “Pós-Graduação”

Presença nos Títulos de publicações: 3

Aderência ao problema de pesquisa: 3

DA SILVA SOARES, Silvia Adriana; PAULY, Evaldo Luis. Profissionais em Gestão da Pós-Graduação: perfil, competências e atividades na percepção dos secretários dos programas de pós-graduação em Educação. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 12, n. 28, 2015.

MACCARI, Emerson Antonio; MARTINS, Cibele Barsalini; DE ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro. Comparativo entre os sistemas de avaliação da AACSB (Estados Unidos) e da Capes (Brasil) e seu uso pelos coordenadores de programas. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 12, n. 27, 2015.

MACCARI, Emerson Antonio et al. Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em Administração. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 5, n. 9, 2008.

Base de Dados: Scopus

Busca 1:

Descritores: “Management” AND “postgraduat*”

Presença nos Títulos de publicações: 20

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 2:

Descritores: “Management” AND “postgraduate courses”

Presença nos Títulos de publicações: 24

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 3:

Descritores: “Management” AND “postgraduate program*”

Presença nos Títulos de publicações: 21

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 4:

Descritores: “Management” AND “higher education”

Presença nos Títulos de publicações: 938

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 5:

Descritores: “Management” AND “higher education” AND “postgraduate”

Presença nos Títulos de publicações: 1

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 6:

Descritores: “Management” AND “higher education” AND “postgraduate” AND “doctoral programs”

Presença Título/resumos/palavras-chave de publicações: 25

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Base de Dados: Web of Science

Busca 1:

Descritores: “Management” AND “postgraduat*”

Presença nos Títulos de publicações: 85

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 2:

Descritores: “Management” AND “postgraduate courses”

Presença nos Títulos de publicações: 12

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 3:

Descritores: “Management” AND “postgraduate program*”

Presença nos Títulos de publicações: 10

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 4:

Descritores: “Management” AND “higher education”

Presença nos Títulos de publicações: 863

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 5:

Descritores: “Management” AND “higher education” AND “postgraduate”

Presença nos Títulos de publicações: 1

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 6:

Descritores: “Management” AND “higher education” AND “postgraduate” AND “doctoral programs”

Presença Título/resumos/palavras-chave de publicações: 8

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 7:

Descritores: “Management” AND “higher education” AND “postgraduate”

Presença Título/resumos/palavras-chave de publicações: 431

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Base de Dados: ProQuest

Busca 1:

Descritores: “Management” + “postgraduat*”

Presença nos Títulos de publicações: 101

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 2:

Descritores: “Management” + “postgraduate courses”

Presença nos Títulos de publicações: 84

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 3:

Descritores: “Management” + “postgraduate program*”

Presença nos Títulos de publicações: 93

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 4:

Descritores: “Management” AND “higher education”

Presença nos Títulos de publicações: 1410

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 5:

Descritores: “Management” AND “higher education” AND “postgraduate”

Presença nos Títulos de publicações: 0

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Busca 6:

Descritores: “Management” AND “higher education” AND “postgraduate” AND “doctoral programs”

Presença Título/resumos/palavras-chave de publicações: 6

Aderência ao problema de pesquisa: 0

Publicações Encontradas	Artigos Científicos	Teses	Dissertações
22	16	2	4

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas– NEOGAP
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC
Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC

Projeto:

TEORIA SUBSTANTIVA DOS FATORES INFLUENTES NA GESTÃO DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRO

Pesquisador

Nome: Victor Fraile Sordi

Telefone 1: (xx) xxxxxxxx

Telefone 2: (xx) xxxxxxxx

e-mail: victor.sordi@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas
- Centro Tecnológico (CTC) -
Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
CEP: 88040-970 - Trindade - Florianópolis - Santa Catarina – Brasil

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Teoria Substantiva dos Fatores Influentes na gestão de um Programa de Pós-Graduação Brasileiro”. Esta pesquisa faz parte do desenvolvimento da Tese de Doutorado de Victor Fraile Sordi, aluno do departamento de engenharia e gestão do conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Este estudo tem por objetivo compreender como acontece e quais são os principais fatores influentes na gestão de programas de pós-graduação brasileiros, sob a perspectiva dos profissionais envolvidos. Entende-se que compreendendo como a gestão acontece, pode-se gerar insights para possíveis melhorias no sistema de pós-graduação nacional.

O estudo abrange etapas de coletas de dados e informações advindas de diferentes atores envolvidos no programa de pós-graduação focalizado na pesquisa, ao qual não será identificado no estudo.

Para participar da pesquisa será necessário responder às perguntas conduzidas pelo pesquisador, a partir de um roteiro semiestruturado e, havendo concordância, registradas por meio de gravação de voz, a fim de contribuir para a análise e consultas futuras. A duração da entrevista levará cerca de 1 (uma) hora e você será solicitado a participar da confirmação dos dados nas diferentes fases

de análise que se fizerem necessárias, até que a saturação dos dados seja alcançada. Durante esse processo, perguntas complementares poderão ser conduzidas com seu consentimento, a fim de obter esclarecimento detalhado ou informações adicionais sobre os dados e informações fornecidas. Ao participar da entrevista, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, onde consta a identificação, os telefones e endereços dos pesquisadores responsáveis, bem como, localização e contato do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina.

Participar deste estudo poderá trazer-lhe os seguintes desconfortos: terá que receber o pesquisador no seu local de trabalho, com horário e dia marcado para participar da entrevista, mediante assinatura de TCLE, lembrando que isso poderá acontecer mais de uma vez. Caso não possa comparecer na data e horário previamente agendados, você precisará contatar os pesquisadores que transferirão a entrevista para uma oportunidade mais ajustada à sua agenda de compromissos. Por outro lado, a sua participação poderá trazer benefícios na busca pelo avanço da teoria sobre a gestão de programas de pós-graduação, além de ser uma oportunidade para reflexão sobre a gestão do próprio programa de pós-graduação estudado. Reitera-se que você poderá retirar a sua participação, em qualquer uma das etapas da realização desta pesquisa, por meio de contato com os pesquisadores, não apresentando nenhum prejuízo para você.

Estando de acordo em participar, asseguramos que as informações obtidas durante essa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. No entanto, é nossa obrigação informar que existe uma remota possibilidade de quebra de sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, sendo que nesses casos específicos, as consequências serão tratadas nos termos da lei. Durante a análise dos dados, todos os registros serão arquivados. Apenas os pesquisadores envolvidos com o projeto terão acesso aos dados. Qualquer característica, nome ou evento que possibilite a identificação dos participantes será modificado.

Esta pesquisa não deve lhe ocasionar nenhuma despesa e a legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação pela sua participação. Caso aconteça alguma despesa, haverá ressarcimento em dinheiro ou mediante depósito em conta. Além disso, caso tenha algum prejuízo material ou imaterial causado pela sua participação na pesquisa, poderá pedir uma indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Dessa forma, solicitamos que assine os campos abaixo, declarando que todas as informações dos procedimentos foram repassadas e todas as suas dúvidas foram respondidas, bem como, autoriza a utilização do conteúdo das respostas, para a análise científica do tema e divulgação dos resultados.

Agradecemos antecipadamente a atenção e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: victor.sordi@yahoo.com.br). Lembramos também que essa pesquisa está pautada na Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde),

respeitando as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos vinculado à
Universidade Federal de Santa Catarina**

Localização: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II,
R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401. Trindade, Florianópolis (SC),
CEP: 88.040-400.

Telefone: (48)3721-6094

Site: <http://cep.ufsc.br>

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Declaração

Declaro que fui informado e compreendi o objetivo desta pesquisa, bem como, que minha participação consiste em responder com a verdade durante as entrevistas. Compreendo, ainda, que minha participação é voluntária, podendo retirar o meu consentimento em qualquer momento e que os meus dados são sigilosos e para uso estritamente acadêmico.

Nestes termos, declaro que concordo em participar da pesquisa.

Nome: _____

RG: _____

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

APÊNDICE C – Termo de Validação da Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas– NEOGAP
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC
Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC

Projeto:**TEORIA SUBSTANTIVA DOS FATORES INFLUENTES NA GESTÃO DE
UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRO**

Prezado(a) Senhor(a): _____

Segue a transcrição da entrevista que me foi concedida em ____ de _____ de _____ sobre o tema da gestão de programas de pós-graduação sob o olhar das experiências dos atores envolvidos.

Gostaria de agradecer a sua disponibilidade em contribuir para essa pesquisa, que é fundamental para a elaboração do estudo. Solicito que avalie se o texto, em anexo, é condizente com o que foi declarado na entrevista.

Suas dúvidas, considerações, comentários ou observações podem ser enviadas para o pesquisador que as avaliará imediatamente.

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista

Questões de abertura:

- Poderia me contar como começou a trabalhar no programa X?
- Como foi essa experiência?
- Quem mais estava envolvido nesse processo?
- Passaram por dificuldades?
- Faria algo de forma diferente hoje?
- Na sua visão qual é o objetivo do programa?

Questões intermediárias:

- Como explicaria a função do coordenador do curso?
- E o professor neste contexto, qual seria seu papel?
- Na sua visão a gestão do curso pode interferir nesse processo?
- Como você imagina o programa daqui a dois, cinco ou dez anos?
- Como ele deveria ser?
- Há desafios para o curso se tornar o que você imagina para o futuro?
- O que pode ser feito para melhorar?
- Se conversarmos com algum outro docente ou coordenador do programa sobre as dificuldades de atuar no programa o que acha que eles fariam?

Questões de fechamento:

- Utilizando as suas experiências, que conselhos daria para outros gestores de cursos que enfrentariam situações semelhantes às quais você tem vivido?
- Sente-se melhor como profissional desde que passou a integrar o programa?
- Existem coisas das quais falamos, sobre as quais você nunca tinha tido a ocasião de refletir, antes desta entrevista?
- Gostaria de acrescentar algo mais?
- Teria alguma pergunta que gostaria de me fazer?

APÊNDICE E – Exemplo de Modelo de Memorando Utilizado

Memorando Analítico 1	Entrevista	Informante	Categoria
Analisando os códigos associados	(E1). Primeira entrevista	(I1) Primeiro Coordenador	Interdisciplinaridade

Códigos Associados	Citação Síntese da Categoria
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interdisciplinaridade. 2. Resistência a mudança na forma de trabalhar. 3. Resistência a interdisciplinaridade. 4. Tentando mudar o comportamento dos professores. 5. Professor preso ao que já domina. 6. Resistindo ao caráter interdisciplinar do programa. 7. Saída de professores pela característica do programa. 8. Mudança no quadro pela resistência. 9. Cuidado com a diversidade de professores. 10. Encantamento com as possibilidades da interdisciplinaridade. 	<p>“EU VEJO QUE A MAIOR DIFICULDADE É O PROFESSOR SAIR UM POUCO DAQUELA ZONA DE CONFORTO, ENTÃO OS PROFESSORES PRETENDIAM IR PARA A SALA DE AULA E ATUAR DA MESMA FORMA QUE ELES ATUAVAM NAS SUAS FACULDADES, NAS SUAS DISCIPLINAS CLÁSSICAS, A IDEIA DA INTERDISCIPLINARIDADE AINDA NÃO É CLARA PARA MUITOS DELES”</p>

Ficou evidente na primeira entrevista (10 códigos associados) que a interdisciplinaridade do programa é de alguma forma um aspecto importante na gestão do curso. No momento da criação do programa, pela característica do corpo docente disponível na faculdade e na universidade, a opção por um curso interdisciplinar se demonstrou a única viável. Já que duas tentativas disciplinares anteriores, em economia não obtiveram êxito muito pela falta de um corpo docente adequado. No entanto, da mesma forma que funcionou como ponto crucial no aceite da proposta de mestrado, tal característica parece ter funcionado também como uma espécie de barreira a ser superada, justamente na composição e manutenção de um quadro com número e qualidade adequados ao desenvolvimento do programa. O modo de trabalho de um curso interdisciplinar parece exigir mudanças comportamentais e metodológicas por parte dos docentes. E o programa parece ter sofrido no início para compor um quadro e tirar os docentes de sua zona de conforto disciplinar.

A interdisciplinaridade desta forma apresenta-se como um aspecto chave nesse contexto de criação e desenvolvimento do curso. Como estou analisando pela ótica da gestão, ela pode ser uma condição que exige determinadas estratégias (ações e interações) por parte dos gestores do curso e causa consequências nas diferentes relações entre docentes, alunos e gestores. Mas quais seriam as propriedades da interdisciplinaridade? E as dimensões dessa categoria? Vejo inicialmente que uma das propriedades identificadas na entrevista é a Resistência dos Docentes. Essa resistência varia conforme os professores, na medida que alguns permanecem no programa e se adaptam e outros não, e deixam o programa. Então duas dimensões extremas dessa categoria poderiam ser **Forte Resistência** e **Fraca Resistência**. Onde quem possui forte resistência chega a não aceitar e deixar o programa e quem tem fraca resistência se adapta. Entre os extremos há aqueles docentes que possuem **Resistência Moderada**. Apesar de não deixarem o programa atuam ainda de forma mais disciplinar, levando a gestão do curso a buscar trabalhar essa mudança de comportamento. Há ainda uma quarta dimensão dos que não possuem resistência pois já são oriundos de formação interdisciplinar, o que podemos chamar de **Sem Resistência**.

Esses diferentes níveis de resistência por parte dos docentes, exigem diferentes estratégias por parte da gestão. A informante cita o uso de coorientação. Cita projeto integrador. Indica se preocupar e buscar essa mudança no modo de trabalho que vai desde a formação de bancas diferentes, fora da “panelinha usual”, passando pela abertura a diferentes temáticas com os orientados até a publicação conjunto com outros professores. O que permeia essa categoria é a necessidade de mudança e as diferentes reações por parte dos docentes.

Seria o rótulo de categoria ideal a “resistência a interdisciplinaridade”? Ela seria uma categoria ou uma condição para uma outra categoria? Outros cursos não interdisciplinares apresentam dificuldades semelhantes, mas por outros motivos? Talvez a interdisciplinaridade seja uma das barreiras a composição do quadro docente e “Barreiras a composição do quadro docente” uma categoria. Essas questões poderão ser averiguadas com a adição de novos dados. (Continua...)

APÊNDICE F – Parecer Comitê de Ética (UFSC)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: **TEORIA SUBSTANTIVA DOS FATORES INFLUENTES NA GESTÃO DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRO**

Pesquisador: Marina Keiko Nakayama

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70649717.9.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.448.746

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado “TEORIA SUBSTANTIVA DOS FATORES INFLUENTES NA GESTÃO DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRO”, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, onde será construída uma teoria fundamentada em dados sobre os fatores influentes na gestão de um programa de pós-graduação brasileiro, na perspectiva dos atores envolvidos. Estes dados serão coletados por intermédio de entrevistas em profundidade com esses atores estrategicamente selecionados. As entrevistas serão gravadas e transcritas. Os dados resultantes serão analisados e codificados segundo as técnicas e ferramentas da Grounded Theory (STRAUSS, CORBIN, 2008). Espera-se com esses procedimentos metodológicos, construir uma teoria substantiva explicativa e original sobre os fatores que influenciam a gestão de um programa de pós-graduação brasileiro, contribuindo no avanço da compreensão de um fenômeno importante tanto no contexto do sistema de inovação do país, tanto na seara da produção de ciência e tecnologia nacional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver uma teoria substantiva dos fatores que influenciam a gestão de um programa de pós-graduação no Brasil na perspectiva de seus docentes e coordenadores.

Continuação do Parecer: 2.448.746

Objetivo Secundário:

Descrever os mecanismos de ação/interação e respectivas consequências do processo central identificado, relacionando-os com o esquema teórico construído.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Embora a intenção de clarificar a existência dos ativos intangíveis na Instituição acerca da gestão e do conhecimento envolvido na criação do programa de pós-graduação, de forma que possam vir a ser geridas em estruturas e estratégias institucionais adequadas para esse fim, não há garantias de que as expectativas dos atores e deste pesquisador sejam prontamente atendidas e implementadas pela Instituição. Da mesma forma, as prospecções que possam ser indicadas, poderão deixar de acontecer se algum novo fator (legal ou de recursos financeiros, por exemplo) seja introduzido e/ou modificado ao longo da pesquisa ou na sequência dela.

Benefícios:

Como benefício, os atores envolvidos poderão dar a conhecer a sua perspectiva dos fatos, de forma a clarificar ativos intangíveis implicados, de maneira formal e explícita – quiçá na forma de estratégias e habilidades manifestadas pelos diferentes atores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta fundamentação bibliográfica, clareza em seus objetivos e uma vez obtido os dados conclusivos, poderá contribuir para a produção de novos conhecimentos sobre a temática proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Solicitamos atenção dos pesquisadores ao item “Conclusões ou pendências e listas de inadequações”.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicitamos atenção dos pesquisadores ao seguinte item a ser contemplado no TCLE.

a- Inclusão do espaço de assinatura do “pesquisador responsável” conforme item IV.5 (d) da Resolução 466/2012.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_945000.pdf	20/11/2017 22:19:11		Aceito
Outros	RespostaasPendencias.pdf	20/11/2017 22:18:36	Marina Keiko Nakayama	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/11/2017 22:15:06	Marina Keiko Nakayama	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	03/07/2017 14:40:30	Marina Keiko Nakayama	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaDetalhado.pdf	29/06/2017 18:14:06	Marina Keiko Nakayama	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracoes.pdf	29/06/2017 18:13:51	Marina Keiko Nakayama	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

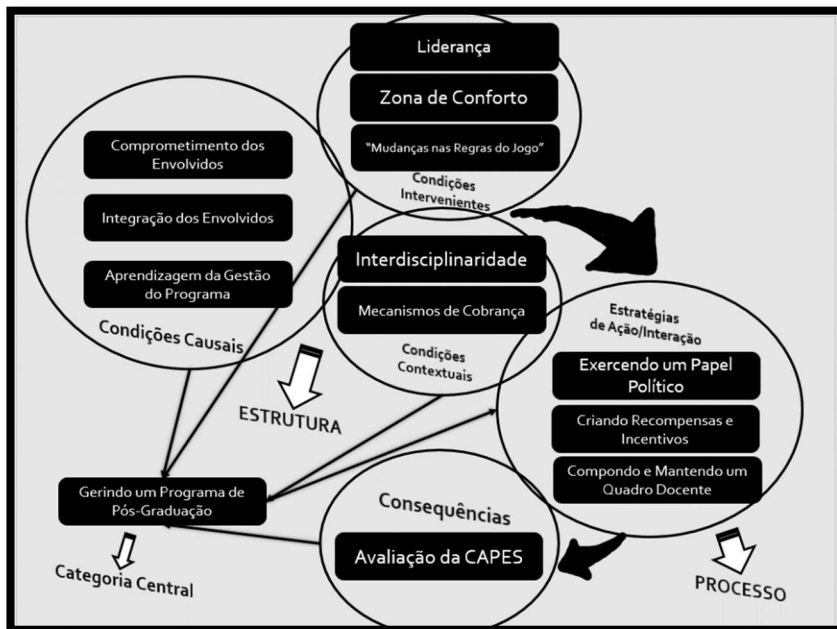
Não

FLORIANOPOLIS, 19 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE G – EXEMPLO DE DIAGRAMA UTILIZADO NA PESQUISA



APÊNDICE H – EXEMPLO DE ANÁLISE DE TRANSCRIÇÕES

<p>Eu: Nesse processo, para implantar o programa, quais foram as maiores dificuldades que você visualizou?</p>	<p>- Zona de Conforto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resistência a mudança na forma de trabalhar - Resistência a interdisciplinaridade - Preso a velhos hábitos - Resistência em interagir com novos professores - Formando “panelinhas” - Tentando mudar o comportamento dos professores - Falta de ousadia - Limitando a liberdade dos alunos - Limitação dos orientadores - Professor preso ao que já domina 	<p>forma de trabalho no curso interdisciplinar exige mudanças na formação das bancas, na abertura aos desejos dos alunos e no desprendimento da posição já alcançada dentro de uma determinada linha de pesquisa disciplinar.</p> <p>A resistência a mudança foi grande o suficiente para a desistência de alguns professores o que aumentou a rotatividade do quadro.</p> <p>A interdisciplinaridade desta forma, aparentemente funcionou como uma barreira à composição de um quadro docente numeroso por um lado, mas também pode ter sido um filtro que manteve somente professores dispostos à mudanças e ousadias.</p>
<p>Informante □: Eu vejo que a maior dificuldade é o professor sair um pouco daquela zona de conforto, então os professores pretendiam ir para a sala de aula e atuar da mesma forma que eles atuavam nas suas faculdades, nas suas disciplinas clássicas, a ideia da interdisciplinaridade ainda não é clara para muitos deles. Não tem o interesse em interagir com outros professores, costumam formar bancas com as mesmas pessoas de sempre, tentamos coorientação para dinamizar um pouco, mas no geral, não ousavam nas temáticas dos alunos, acabam “tolindo” a liberdade deles, alguns deles trabalham somente naquela linha. Então eu vejo que essa é ainda uma grande dificuldade que os professores não gostarem de participar de bancas de seminário ou mesmo de defesa de qualificação. Quando o tema foge da sua área de conforto. E isso é uma dificuldade de avançar e integrar mais o quadro. Nós tivemos situações de professores que solicitaram descredenciamento, pelo medo de se ausentarem da sua área de pesquisa, das suas linhas de pesquisa (sorri enquanto fala), eles não gostariam de sair daquela linha de pesquisa, eles estavam se sentindo Perdidos, pediram pra sair do programa pra que isso não acontecesse.</p>		