

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO (FGV - EAESP)

DOUGLAS DE LIMA FEITOSA

COMBINAÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE EQUIPES
um estudo sobre os fatores relevantes para o processo de composição de equipes na educação
executiva brasileira

SÃO PAULO
2016

DOUGLAS DE LIMA FEITOSA

COMBINAÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE EQUIPES

um estudo sobre os fatores relevantes para o processo de composição de equipes na educação executiva brasileira

Tese apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Administração de Empresas.

Campo de Conhecimento: Administração, Análise e Tecnologia de Informação.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Luiz Albertin

SÃO PAULO

2016

Feitosa, Douglas de Lima.

COMBINAÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE EQUIPES: um estudo sobre os fatores relevantes para o processo de composição de equipes na educação executiva brasileira / Douglas de Lima Feitosa. - 2016.

244 f.

Orientador: Alberto Luiz Albertin

Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

1. Equipes de ensino. 2. Corpo docente. 3. Administração de empresas - Estudo e ensino. 4. Desempenho. I. Albertin, Alberto Luiz. II. Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Título.

CDU 658.512.62

DOUGLAS DE LIMA FEITOSA

COMBINAÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE EQUIPES

um estudo sobre os fatores relevantes para o processo de composição de equipes na educação executiva brasileira

Tese apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Administração de Empresas.

Campo de Conhecimento:

Administração, Análise e Tecnologia de Informação.

Data da aprovação:

____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Alberto Luiz Albertin
FGV-EAESP

Prof. Dr. Nicolau Reinhard
USP-FEA

Prof. Dr. Moises Ari Zilber
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^ª. Dr^ª. Maria Ester de Freitas
FGV-EAESP

Prof. Dr. Fernando de Souza Meirelles
FGV-EAESP

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me renova, me cobre na sombra de Suas asas e coloca as pessoas certas em meu caminho.

Em segundo lugar, agradeço aos meus familiares, em especial à minha avó Marina, que me incentivou e ensinou os valores que regem as minhas ações, à minha mãe Rosa por todo o esforço feito para viabilizar meus estudos e desenvolvimento, e ao meu pai, irmão e tios por se manterem presentes em minha vida.

Agradeço ao Prof. Dr. Alberto Luiz Albertin pelas orientações e provocações, que ajudaram no aprimoramento do meu projeto de pesquisa e no meu desenvolvimento como homem, profissional e acadêmico.

Agradeço aos meus amigos e colegas, que ajudaram direta ou indiretamente no desenvolvimento do meu trabalho. Menção especial para os amigos João Vargas, Durval Lucas, Leide Jane Araújo, Laís de Sá, Leandro Sumida, Camila Mariane, Diva Dias, Wagner Silva, Pri Matos, YongHyun Lee, Roberta Vilhena, Fabio Paraguaçu, José Eduardo Favaretto, Adilson Yoshikuni, Irmã Dorinha Castilho, Cris Moura, e Paula Tanure.

Agradeço, postumamente, ao meu amigo e colega Marino Brugnolo Filho, por toda a influência positiva. Não terei oportunidade de dizê-lo pessoalmente, mas suas lições e orientações continuarão sendo referências ao longo da minha vida.

Agradeço à FGV/EAESP, seus professores e equipe técnica, pela oportunidade inestimável de crescimento pessoal, profissional e acadêmico que me foi concedida. Aproveito para agradecer também às agências de fomento PPG-FGV-EAESP e CAPES pelo suporte financeiro.

Por fim, agradeço a todos os participantes dessa pesquisa, que dedicaram parte do seu precioso tempo para viabilizá-la e contribuir com o avanço do conhecimento.

*“He that struggles with us
strengthens our nerves, and sharpens
our skill. Our antagonist is our
helper”.*

Edmund Burke

RESUMO

A composição de equipes é um tema recorrente em diferentes áreas do conhecimento. O interesse pela definição das etapas e variáveis relevantes desse processo, considerado complexo, é manifestado por pesquisadores, profissionais e desenvolvedores de Sistemas de Informação (SI). Todavia, enquanto linhas teóricas, oriundas dos estudos organizacionais, buscam a consolidação de modelos matemáticos que reflitam a relação entre variáveis de composição de equipes e o seu desempenho, teorias emergentes, como a de Combinação Social, acrescentam novos elementos à discussão. Adicionalmente, variáveis específicas de cada contexto, que no caso dessa pesquisa é a educação executiva brasileira, também são mencionadas como tendo relevância para estruturação de grupos. Dado o interesse e a variedade de vertentes teóricas que abordam esse fenômeno, essa pesquisa foi proposta para descrever como ocorre a construção de equipes docentes e identificar as variáveis consideradas relevantes neste processo. Um modelo teórico inicial foi desenvolvido e aplicado. Dada a característica da questão de pesquisa, foi utilizada uma abordagem metodológica exploratório-descritiva, baseada em estudos de casos múltiplos, realizados em quatro instituições de ensino superior brasileiras, que oferecem cursos de educação executiva. A coleta e a análise de dados foi norteada pelos métodos propostos por Huberman e Miles (1983) e Yin (2010), compreendendo a utilização de um protocolo de estudo de caso, bem como o uso de tabelas e quadros, padronizados à luz do modelo teórico inicial. Os resultados desse trabalho indicam, majoritariamente, que: as teorias de Combinação Social e as teorias de Educação adicionam elementos que são relevantes ao entendimento do processo de composição de equipes; há variáveis não estruturadas que deixam de ser consideradas em documentos utilizados na avaliação e seleção de profissionais para equipes docentes; e há variáveis de composição que só são consideradas após o fim do primeiro ciclo de atividades das equipes. Com base nos achados empíricos, a aplicação do modelo teórico foi ajustada e apresentada. As contribuições adicionais, as reflexões, as limitações e as propostas de estudos futuros são apresentadas no capítulo de conclusões.

Palavras-Chave: Composição de Equipes. Combinação Social. Educação. Equipes Docentes. Educação Executiva Brasileira.

ABSTRACT

Team Composition is a recurring theme in different areas of knowledge. Researchers, practitioners and developers of information systems (IS) are constantly seeking answers with regards to the steps and relevant variables of this process, which is considered complex. However, while some theoretical streams from organizational studies pursue the development of mathematical models, which reflect the relationship between team composition variables and team performance, emerging theories, such as Social Matching, add new elements to this discussion. Additionally, context-specific variables, like the ones found in Brazilian executive education, are also mentioned as having relevance for team building. Given the interest and variety of theoretical perspectives which address this phenomenon, this research sought to describe the teaching staff composition process and to identify the variables considered important on this process. An initial theoretical model was developed and applied considering multiple knowledge streams. Given the characteristics of the research question, exploratory and descriptive methodological approach was used, based on multiple case studies, carried out in four Brazilian higher education institutions which offer executive education courses. Data collection and data analysis were conducted considering methods proposed by Huberman and Miles (1983) and Yin (2010), comprising the use of a case study protocol, as well as the use of tables and charts, standardized in compliance with the proposed theoretical model. The results indicate mainly that: theories of social matching and education add elements which are relevant to understanding the team composition process; there are non-structured variables which are not considered in documents used to evaluate and to select professionals for teaching staff; and there are team composition variables which are only considered after the end of the first activity cycle. Based on empirical findings, the theoretical model was adjusted and displayed. Additional contributions, insights, limitations and proposals for future studies are presented in the conclusions chapter.

Keywords: Team Composition. Social Matching. Education. Teaching Staff. Brazilian Executive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo básico de combinação social.....	32
Figura 2: Modelo teórico inicial (Equipes + Combinação Social).....	44
Figura 3: Dimensões e componentes da educação.	47
Figura 4: TPACK - Conhecimento integrado de conteúdo, tecnologias e pedagogia.	53
Figura 5: Aplicação do modelo teórico inicial	61
Figura 6: Desenvolvimento do modelo teórico do estudo.....	63
Figura 7: Processo de composição de equipes docentes no caso 1	77
Figura 8: Síntese do uso de variáveis de composição de equipes no caso 1	97
Figura 9: Processo de composição de equipes docentes no caso 2	103
Figura 10: Síntese do uso de variáveis de composição de equipes no caso 2	123
Figura 11: Processo de composição de equipes docentes no caso 3	130
Figura 12: Síntese do uso de variáveis de composição de equipes no caso 3	151
Figura 13: Processo de composição de equipes docentes no caso 4	157
Figura 14: Síntese do uso de variáveis de composição de equipes no caso 4	177
Figura 15: Comparativo do uso total de variáveis nos casos.....	183
Figura 16: Comparativo do uso de variáveis consideradas para docentes	184
Figura 17: Comparativo do uso de variáveis consideradas para gestores	185
Figura 18: Comparativo do uso de variáveis consideradas para equipes	185
Figura 19: Aplicação do modelo teórico ajustada conforme as evidências empíricas	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os quatro modelos de composição de equipes.....	21
Quadro 2: Matriz hipotética de interdependência numa equipe de centro cirúrgico.....	28
Quadro 3: Síntese do referencial teórico de composição de equipes e desempenho.....	41
Quadro 4: Síntese do referencial teórico de combinação social.....	43
Quadro 5: Síntese do referencial teórico de equipes docentes.....	60
Quadro 6: Critérios para julgamento do estudo de casos múltiplos.....	66
Quadro 7: Indicadores educacionais das regiões Nordeste e Sudeste.....	67
Quadro 8: Detalhamento da amostra do estudo.....	68
Quadro 9: Evidências empíricas no nível regulatório governamental.....	74
Quadro 10: Características dos cursos estudados no caso 1.....	76
Quadro 11: Evidências empíricas do caso 1 no nível institucional.....	82
Quadro 12: Evidências empíricas do caso 1 no nível do curso.....	95
Quadro 13: Características dos cursos estudados no caso 2.....	101
Quadro 14: Evidências empíricas do caso 2 no nível institucional.....	108
Quadro 15: Evidências empíricas do caso 2 no nível do curso.....	120
Quadro 16: Características dos cursos estudados no caso 3.....	128
Quadro 17: Evidências empíricas do caso 3 no nível institucional.....	134
Quadro 18: Evidências empíricas do caso 3 no nível do curso.....	148
Quadro 19: Características dos cursos estudados no caso 4.....	155
Quadro 20: Evidências empíricas do caso 4 no nível institucional.....	162
Quadro 21: Evidências empíricas do caso 4 no nível do curso.....	174
Quadro 22: Síntese das frequências das variáveis de composição de equipes.....	182
Quadro 23: Parâmetros para estratificação dos casos.....	186
Quadro 24: Síntese das evidências empíricas relacionadas às variáveis oriundas dos modelos de composição de equipes.....	190
Quadro 25: Síntese das evidências empíricas relacionadas às variáveis oriundas dos modelos de combinação social.....	191
Quadro 26: Síntese das evidências empíricas relacionadas às variáveis oriundas de teorias da educação.....	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Variáveis de composição demandadas pelos órgãos regulatórios governamentais..	74
Tabela 2: Variáveis de composição demandadas em nível institucional no caso 1	83
Tabela 3: Variáveis de composição demandadas em nível do curso no caso 1.....	95
Tabela 4: Síntese do caso 1.....	99
Tabela 5: Variáveis de composição demandadas em nível institucional no caso 2	109
Tabela 6: Variáveis de composição demandadas em nível do curso no caso 2.....	121
Tabela 7: Síntese do caso 2.....	125
Tabela 8: Variáveis de composição demandadas em nível institucional no caso 3	135
Tabela 9: Variáveis de composição demandadas em nível do curso no caso 3.....	149
Tabela 10: Tabela síntese do caso 3	153
Tabela 11: Variáveis de composição demandadas em nível institucional no caso 4	163
Tabela 12: Variáveis de composição demandadas em nível do curso no caso 4.....	175
Tabela 13: Tabela síntese do caso 4	179
Tabela 14: Comparação do uso de variáveis de composição de equipes entre os casos do estudo.....	188

LISTA DE SIGLAS

AMBA	Association of MBAs
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal no Ensino Superior
CCHOs (KSAOs)	Conhecimentos, Capacidades, Habilidades, e Outras Características Relevantes
CI MEC	Conceito Institucional do MEC
CLT	Modalidade de contratação regida pela Consolidação das Leis do Trabalho
EAD	Educação a Distância
ERP	Enterprise Resource Planning
IA	Inteligência Artificial
MBA	Master of Business Administration
MEC	Ministério da Educação e Cultura
P0	Composição da equipe para um novo curso
P1	Composição da equipe para um curso com série histórica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PJ	Modalidade de contratação de Pessoa Jurídica
PPC	Plano Pedagógico de Curso
RH	Recursos Humanos
SI	Sistemas de Informação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPCK/TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Objetivos (Geral + Específicos)	15
1.2	Justificativas (Teórica e Prática)	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	Equipes	19
2.1.1	Construção de equipes e desempenho	20
2.2	Combinação social	31
2.2.1	Variáveis de combinação social	34
2.3	Desenvolvimento do modelo teórico inicial	38
2.4	Educação	46
2.4.1	Dimensões e componentes da educação	47
2.4.2	Educação executiva brasileira	50
2.4.3	Equipes docentes e competências	51
2.4.4	Equipes docentes e avaliação de desempenho	55
2.5	Aplicação do modelo teórico	60
3	METODOLOGIA	64
3.1	Estratégias de pesquisa	65
3.1.1	Coleta de dados	67
3.1.2	Análise de dados	70
4	RESULTADOS	72
4.1	Contexto regulatório: Acreditoras governamentais	72
4.1.1	Crítérios para composição de equipes docentes	73
4.2	Caso 1	75

4.2.1	Critérios de composição de equipes no caso 1: Institucional	78
4.2.2	Critérios de composição de equipes no caso 1: Curso	84
4.2.3	Síntese do caso 1	97
4.3	Caso 2	101
4.3.1	Critérios de composição de equipes no caso 2: Institucional	104
4.3.2	Critérios de composição de equipes no caso 2: Curso	110
4.3.3	Síntese do caso 2	123
4.4	Caso 3	127
4.4.1	Critérios de composição de equipes no caso 3: Institucional	131
4.4.2	Critérios de composição de equipes no caso 3: Curso	136
4.4.3	Síntese do caso 3	151
4.5	Caso 4	155
4.5.1	Critérios de composição de equipes no caso 4: Institucional	158
4.5.2	Critérios de composição de equipes no caso 4: Curso	164
4.5.3	Síntese do caso 4	177
4.6	Síntese dos resultados	181
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	189
5.1	Considerações sobre as variáveis oriundas dos modelos de composição de equipes	189
5.2	Considerações sobre as variáveis oriundas dos modelos de combinação social	191
5.3	Considerações sobre as variáveis do contexto da educação executiva brasileira	192
5.4	Considerações sobre a relação entre as variáveis de composição de equipes e o desempenho dos cursos	193
5.5	Considerações sobre os processos de composição de equipes docentes	194
6	CONCLUSÕES	198
6.1	Limitações e estudos futuros	201

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	203
APÊNDICE A - PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO	234
APÊNDICE B - CÓDIGOS DE ANÁLISE INICIAIS DO ESTUDO DE CASO	242

1 INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento contínuo de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as organizações passaram por diversos ciclos de transformação de processos, envolvendo a aplicação de Sistemas de Informação (SI). Esse emprego de SI nos processos organizacionais, com vistas à melhoria de sua eficiência, envolve o uso de técnicas computacionais para realização de atividades diversas (BASU; KUMAR, 2002; JAMSA-JOUNELA, 2007; XU, 2011).

Passadas algumas décadas, desde o início dessas mudanças, alguns processos permanecem parcialmente automatizados por razões que podem estar relacionadas à sua complexidade, às limitações tecnológicas e/ou aos interesses das partes envolvidas, conforme indica a literatura sobre o assunto (KAEFER; BENDOLY, 2004; SCHAFERMEYER, ROSENKRANZ; HOLTEN, 2012; NISAR, 2013).

Esse cenário, no qual se intuem dificuldades para o desenvolvimento de SI, é comum ao processo de composição de equipes nas organizações. Nele, se percebe uma disparidade de regras e procedimentos adotados (BOELEN; WOOLLARD, 2009; MIRONOV, 2013; ZIMMER et al., 2014). Essa falta de padronização dos procedimentos formais para construção de equipes pode ser um dos complicadores para o desenvolvimento e adoção de Sistemas de Informação, uma vez que, para viabilizar recomendações de equipes que sejam compatíveis com os objetivos de seus usuários (membros das equipes), é necessário estabelecer as regras que os tangem (TIWANA; MCLEAN, 2005).

Na área de estudos organizacionais, há um vasto corpo teórico, no que se refere ao processo de construção de equipes, incluindo diferentes perspectivas filosóficas sobre o fenômeno em questão. Apesar de o conhecimento sobre equipes avançar em diferentes vertentes, nem todas são compatíveis com a ideia de automação de processos. De fato, algumas ontologias defendidas inviabilizam a existência de toda a área de Inteligência Artificial (IA), por não aceitarem a possibilidade de que o mundo social, seus elementos e dinâmicas sejam descritos em regras e estruturas lógicas, denominadas algoritmos (BURRELL; MORGAN, 1979). Tais estruturas, todavia, são utilizadas na construção de SI.

Assim, para discutir e viabilizar o desenvolvimento de SI para o processo de construção de equipes, este trabalho baseia-se numa linha teórica que aborda os modelos de composição de equipes (BULLER; BELL, 1986; PINTO; PINTO; PRESCOTT, 1993; SPINK; CARRON, 1993; SALAS et al., 1999; HUNT et al., 2003; UCBASARAN et al., 2003). Nesses

modelos são apresentados os fatores de composição que possuem uma relação direta ou indireta com o desempenho das equipes (MATHIEU et al., 2014). De forma dissociada, teorias das ciências da computação também abordam o fenômeno da composição de equipes. É o caso da teoria de combinação social, que aborda o desenvolvimento de algoritmos para combinação de dois ou mais indivíduos, inclusive no contexto de grupos e equipes. Além disso, existem os fatores inerentes aos diferentes contextos organizacionais e que implicam em regras e atividades particulares de composição de equipes (TERVEEN; MACDONALD, 2005).

No caso específico deste trabalho, foi estudada a educação executiva no Brasil e suas variáveis, por se tratar de um contexto aonde a construção de equipes ocorre com alta frequência nas organizações. Em consulta realizada na plataforma eletrônica do Portal MEC (EMEC), no dia 16/11/2014, foram apontados 9.619 registros para os cursos de especialização classificados como “Ciências sociais, negócios e direito”.

Tendo em vista do contexto supramencionado e após a consolidação de um modelo teórico inicial, a pesquisa empírica foi conduzida por meio de uma abordagem de estudo de caso (YIN, 2010). Inicialmente, foi verificado junto aos gestores, como ocorre o processo de composição de equipes nas instituições participantes do estudo. Em seguida, foram verificados documentos e realizadas entrevistas, com gestores e professores, para checar quais variáveis de composição de equipes - estruturadas e não estruturadas - são utilizadas no processo. Por fim, foram levantados indicadores de desempenho das instituições, que serviram como referência para comparar o uso de variáveis de composição de equipes nos casos. Espera-se que a estrutura teórica de construção de equipes seja utilizada como referência por desenvolvedores de *software* e gestores para o desenvolvimento e utilização de sistemas que auxiliem na construção de equipes, na avaliação das recomendações feitas por sistemas e gestores, bem como na promoção de práticas meritocráticas nas organizações, dentre outras contribuições potenciais.

Assim, o conteúdo anteriormente exposto direciona à seguinte questão de pesquisa: Como ocorre a construção de equipes na educação executiva brasileira e quais variáveis são consideradas relevantes no processo?

1.1 Objetivos (Geral + Específicos)

À luz das teorias de Modelos de Composição de Equipes, Combinação Social e Educação, o objetivo geral deste trabalho consiste em descrever como ocorre a construção de

equipes docentes e identificar as variáveis consideradas relevantes neste processo, particularmente, no contexto da educação executiva brasileira. Para atingir este objetivo geral, foram atendidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar como ocorre o processo de construção de equipes docentes.
- b) Identificar as variáveis de composição de equipes docentes.
- c) Comparar o uso de variáveis de composição de equipes docentes em diferentes instituições.

1.2 Justificativas (Teórica e Prática)

Nos diversos contextos organizacionais existentes, a gestão de equipes é vista como tema relevante (GRADY et al., 2000; EDMONDSON; BOHMER; PISANO, 2001; SERVA; FULLER; MAYER, 2005; HILLER; DAY; VANCE, 2006). Empresas e demais organizações dependem da melhoria contínua de desempenho dos recursos humanos dos quais dispõem. Contudo, o arranjo desses recursos nas organizações, em muitos casos, é direcionado por questões subjetivas e pela conveniência dos gestores (SANCHEZ; SANCHEZ, 2010).

Paralelamente, poucos sistemas são desenvolvidos para automatizar o processo de composição de equipes. Essas aplicações, geralmente, consideram apenas parte das variáveis consideradas pela literatura como relevantes ou têm suas funcionalidades voltadas a um contexto específico. Todavia, há diversos estudos que apresentam aspectos para a formação de uma equipe considerada ideal. Os estudos possuem casos em diversos contextos (MACDUFFIE, 1995; COHEN; BAILEY, 1997; GHATHI; YAGHI, 1997; PELLED; EISENHARDT; XIN, 1999).

No que se refere à literatura de combinação social e sistemas de combinação social, a discussão sobre modelos para construção de equipes é praticamente inexistente. Feitosa et al. (2011) desenvolveram um modelo de combinação social para recomendação de orientadores de monografias em um curso superior na modalidade EAD. Outras aplicações mencionam o agrupamento de usuários de redes sociais, agrupamentos baseados em autoestima e, ainda, o estudo sobre a relação entre a ingestão de comida e a combinação social (GELFAND, 1962; VAN LEEUWEN; VAN KNIPPENBERG, 2002; ROBINSON et al., 2011; ALSALEH et al., 2012).

No que tange aos tópicos listados na agenda da Teoria de Combinação Social, está a avaliação de recomendações de equipes, sejam estas oriundas de sistemas ou de gestores. Trata-se da métrica essencial para avaliar essas recomendações e se os seus usuários atingiram seus objetivos ou não, no caso deste trabalho: a construção de equipes docentes adequadas às necessidades do contexto de educação executiva brasileira.

Conforme colocado por Terveen e MacDonald (2005), a literatura de combinação social demanda métricas apropriadas que considerem os fatores necessários para atingir os objetivos dos usuários dos sistemas. Essa lógica também se estende aos sistemas para gestão de recursos humanos, de forma que esse argumento, por si, justifica o estudo dos fatores que podem viabilizar a construção computadorizada de equipes docentes.

No contexto das instituições de ensino, os professores são, em certos casos, contratados em função de indicações e familiaridade com gestores e membros da instituição. Uma vez que é composta a equipe docente, a alocação de disciplinas geralmente ocorre de forma arbitrária, sem garantir, muitas vezes, que os profissionais tenham suas competências melhor exploradas.

Outra questão não contemplada e, no entanto, relevante é a interdisciplinaridade. Tal questão é amplamente discutida na literatura educacional e, geralmente, é desconsiderada no processo de construção de equipes docentes (LATTUCA; VOIGHT; FATH, 2004; CHOI; PAK, 2006; BURSZTYN; DRUMMOND, 2014; JAMISON; KOLMOS; HOLGAARD, 2014). Isso quer dizer que podem não haver heurísticas que facilitem o melhor arranjo de professores cujas disciplinas seguem uma sequência na matriz curricular dos cursos.

Os órgãos regulatórios da educação, por sua vez, também impõem requisitos específicos para o corpo docente das instituições. No Brasil, por exemplo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal no Ensino Superior (CAPES) acrescentaram novas variáveis, devido aos seus critérios de avaliação, aos requisitos para composição de equipes docentes.

Há ainda os trabalhos que verificam os indicadores ideais para mensurar o desempenho de docentes e de equipes de docentes (KANE; ROCKOFF; STAIGER, 2008; LI; LIN; 2014; PSYCHARIS et al., 2014). Dentre as abordagens propostas, há abordagens que defendem a vinculação do desempenho docente ao desempenho do corpo discente, por exemplo.

Por fim, há uma dissociação entre os principais trabalhos das áreas citadas, gerando perspectivas isoladas acerca do fenômeno da construção de equipes, inclusive no contexto da educação (KOEHLER; MISHRA; YAHYA, 2007; MATHIEU et al., 2014).

Assim sendo, espera-se que este trabalho contribua nos seguintes aspectos:

- a) Do ponto de vista empírico: Implicações gerenciais e meritocráticas quanto ao estabelecimento de uma estrutura formal para a construção de equipes; Operacionalização das variáveis e indicadores que viabilizarão, parcialmente, o desenvolvimento de ferramentas computacionais aplicadas ao problema de construção de equipes; e Desenvolvimento de instrumentos que poderão nortear o processo de construção e avaliação de equipes docentes, no contexto da educação executiva brasileira.
- b) Do ponto de vista teórico: Desenvolvimento de um modelo teórico voltado ao processo de construção de equipes, que integra e consolida teorias das áreas de estudos organizacionais e combinação social. Elucidação das variáveis consideradas no processo de construção de equipes docentes, na educação executiva brasileira; e Verificação da relação entre o uso de variáveis de composição de equipes docentes e indicadores de desempenho da educação executiva brasileira.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Visando o desenvolvimento do modelo conceitual inerente à construção/composição de equipes docentes, o presente capítulo contempla, inicialmente, a vertente teórica de estudos organizacionais que versa sobre a composição de equipes nas organizações e sua relação com o desempenho. Em seguida, a fundamentação deste trabalho é direcionada aos aspectos relacionados à combinação social e seus aspectos particulares, que influenciam a construção de equipes nas organizações.

2.1 Equipes

A literatura de administração aborda amplamente as temáticas relacionadas às equipes. Há correntes teóricas em diversos contextos (Ex.: organizações, saúde, educação, operações, marketing, esportes e etc.). Esse amplo interesse das ciências, sobretudo das ciências sociais, deve-se à premissa de que as equipes são vistas como o alicerce das organizações modernas e isso se reflete em diversos trabalhos de revisão do estado da arte publicados nos últimos anos (MATHIEU et al., 2014).

Para este trabalho, tratam-se os termos “Equipes”, “Grupos” e “Grupos de Trabalho” como correlatos. Sintetizam-se as definições de equipes apresentadas em alguns dos trabalhos que abordam o assunto (COHEN; BAILEY, 1997; KOZLOWSKI; ILGEN, 2006). Por “equipe” entende-se um conjunto de indivíduos que são interdependentes em suas atividades (inclusive naquelas que podem ser realizadas por meio de ambientes virtuais), que partilham responsabilidades no que cerne a resultados, que interagem socialmente, que possuem diferentes papéis e responsabilidades, e que possuem ligações e relacionamentos em nível organizacional e ambiental.

Os elementos centrais dessa definição delineiam que, para que se tenha uma equipe, os membros precisam ter algum objetivo em comum e algum nível de interdependência. Além disso, os membros ocupam papéis ou cargos e atuam em um contexto que os influencia. Esses cargos ou papéis podem ser formais ou informais e ainda podem evoluir com o tempo (MATHIEU et al., 2014).

Considerando as premissas acima, são apresentados os principais aspectos relacionados à composição de equipes nas organizações.

2.1.1 Construção de equipes e desempenho

Nos últimos anos, pesquisas na área de organizações convergiram para o entendimento de que diversos aspectos de composição de equipes têm relação com o desempenho. Dentre os aspectos, podem ser citados: combinações de personalidades dos membros; diversidade demográfica; percepções individuais sobre o tempo e seu valor; habilidades cognitivas médias das equipes; e combinação de atributos de membros com posições estratégicas e operacionais nas equipes (DEVINE; PHILIPS, 2001; PEETERS et al., 2006; BELL et al., 2011; HUMPHREY et al., 2011; MOHAMMED; HARRISON, 2013). Todavia, a literatura que versa sobre composição de equipes, e que já possui mais de meio século, permanece com uma série de questões não respondidas no que cerne às composições ideais das equipes e seus respectivos impactos.

Num primeiro momento, pode-se chamar a atenção para as situações em que se fazem necessárias as construções de equipes. Neste sentido, Mathieu et al. (2013) apud Mathieu et al. (2014) apresentam seis diferentes tipos de decisões relacionadas à composição de equipes:

- a) Decisões motivadas pela adição, subtração ou substituição de um único membro;
- b) Reposição simultânea de múltiplos membros da equipe;
- c) Distribuição simultânea de novos colaboradores para diversas equipes;
- d) Formação de grupos temporários;
- e) Múltiplas decisões simultâneas considerando as situações acima;
- f) Redistribuição de membros ocasionada por redesenho de processos organizacionais, enxugamento do quadro ou fusões.

Considerando as variadas situações acima listadas, bem como a necessidade de otimizar a relação entre a combinação de atributos dos membros de equipes e dos resultados por estes produzidos, foram desenvolvidos, ao longo do tempo, modelos de composição de equipes.

Neste sentido, Mathieu et al. (2014) apresenta uma ampla revisão da literatura de composição de equipes e consolida as diferentes correntes teóricas em quatro modelos, que são apresentados no Quadro 1.

	Foco no Indivíduo	Foco na Equipe
Modelos Orientados aos Indivíduos	Modelo tradicional de alocação indivíduo-cargo <u>Variáveis:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Habilidades Cognitivas •Habilidades Psicomotoras •Dedicação 	Modelo focado no indivíduo com considerações de trabalho em equipe <u>Variáveis:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Capacidades de Organização •Cooperatividade •Orientação à Equipe
Modelos Orientados às Equipes	Modelo de contribuição relativa <u>Variáveis:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Membro mais fraco •Influência do líder •Características dos membros em posições centrais 	Modelo de perfil de equipe <u>Variáveis:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Capacidades de domínio de linguagens específicas ou de conhecimento tácito •Diversidade funcional •Tendências à criação de subgrupos homogêneos (<i>Fault lines</i>)

Quadro 1: Os quatro modelos de composição de equipes.

Fonte: Adaptado de MATHIEU et al., 2014.

Tal representação, que sintetiza a literatura existente em quatro modelos gerais, é fundamentada nas premissas de Kozlowski e Klein (2006) que tratam dos processos de agregação – maneiras em que variáveis de membros das equipes podem ser combinadas para formação de uma variável proxy, nesse caso, de composição de equipes. Basicamente, as variáveis mencionadas estão relacionadas aos CCHOs - Conhecimentos, Capacidades, Habilidades, e Outras Características Relevantes (*KSAOs - Knowledge, Skills, Abilities, and Other Characteristics*).

São diversas as definições para os termos acima citados. Para um melhor entendimento, seguem as definições adotadas para este trabalho (The Free Dictionary, 2014):

- a) Conhecimento – Familiaridade, consciência ou entendimento obtido por meio de experiências ou estudos;
- b) Capacidade – Proficiência, facilidade ou destreza que é adquirida através de treinos ou experiências;
- c) Habilidades – Qualidade necessária para realização de determinada tarefa, podendo ser adquirida de forma natural ou não.

A seguir, são detalhados os quatro modelos e apresentadas as considerações adicionais acerca de outras variáveis que agregam à compreensão da composição de equipes e seus efeitos.

Modelo Tradicional de Alocação Indivíduo-Cargo

O modelo tradicional de alocação indivíduo-cargo considera cada cargo em uma equipe como sendo um trabalho individual dentro da organização. Esse modelo desconsidera o contexto ao qual a equipe está submetida e as inter-relações entre membros. A lógica assumida é a de que a equipe será mais efetiva na medida em que os indivíduos são melhor compatíveis com as atividades que exercem.

A base teórica desse modelo advém da psicologia e da área de recursos humanos e foi amplamente aplicada desde os anos 80, permanecendo até os dias atuais. As premissas relacionadas ao modelo defendem que, quando se obtém o perfil relevante de membros para cada cargo da equipe, considerando conhecimentos, capacidades, habilidades e outras características, o desempenho do indivíduo é melhorado, assim como é melhorado o desempenho geral da equipe (HESLIN, 1964; TZINER; EDEN, 1985; BARRICK et al., 1998; COOKE et al., 2003; O'NEILL; ALLEN, 2011; HARRIS; MCMAHAN; WRIGHT, 2012). Nesse modelo, o foco está na identificação de competências individuais específicas aos cargos que precisam ser ocupados. Em geral, os estudos mencionados se referem às habilidades cognitivas (relacionadas aos conhecimentos teóricos e empíricos específicos), habilidades psicomotoras (relacionadas às respostas físicas aos estímulos recebidos) e dedicação (relacionada ao nível percebido de comprometimento no trabalho).

Todavia, há trabalhos que questionam a validade de medidas agregadas de desempenho baseadas apenas em indicadores individuais (LEPINE et al., 2011; MATHIEU et al., 2014). De fato, há precedentes na história que corroboram tais questionamentos. A seleção brasileira de futebol da copa de 1982, por exemplo, cuja equipe era apontada como favorita e dispunha de talentos individuais como Zico, Júnior, Falcão e Toninho Cerezo não obteve o desempenho desejado na competição.

A formalização matemática da contribuição dos membros das equipes, nesse modelo, pode ser descrita conforme a Equação 1 (MATHIEU et al., 2014):

$$MP_{mp} = \sum MC_{mj} w_{jk} RI_{kp} \quad (1)$$

Onde

MP_{mp} = desempenho do membro m na posição p

$MC_{mj} w_{jk}$ = competência ponderada do membro m na posição da tarefa k , consistindo de:

MC_{mj} = escore do membro m na competência j

w_{jk} = peso da competência j na tarefa k

RI_{kp} = importância relativa da tarefa k para o desempenho na posição p

Nesse contexto, o desempenho em cada uma das posições demanda que os seus respectivos membros possuam um conjunto específico de CCHOs que sejam compatíveis às tarefas a serem realizadas. A principal suposição desse modelo indica que o desempenho de cada membro impacta igualmente o desempenho geral da equipe que, por sua vez, é obtido pela somatória dos desempenhos individuais de seus membros, conforme Equação 2:

$$\text{Desempenho} = \sum MP_{mp} \quad (2)$$

Modelo Focado no Indivíduo com Considerações de Trabalho em Equipe

Com o passar dos anos, algumas organizações passaram a considerar competências relevantes às atividades desempenhadas pelas equipes, em adição àquelas demonstradas no modelo anterior. O desempenho deixou de estar atrelado unicamente às competências individuais aplicadas às tarefas, passando a ser afetado também pelas contribuições das competências dos membros para a equipe, de forma coletiva.

As contribuições voltadas à equipe podem ser agrupadas em grupos principais: Capacidades de organização (relacionada às questões de planejamento de recursos, organização de tempo, equipe e material de trabalho, alinhamento às metas das equipes e etc.); Cooperatividade (relacionada às questões de cooperação e concordância com trabalho em grupo); e Orientação à equipe (relacionada à potencialização da contribuição individual em prol do desempenho geral da equipe). Os trabalhos que versam sobre essas CCHOs genéricas de trabalho em equipe citam algumas variáveis, por exemplo (MARKS; MATHIEU; ZACCARO, 2001; ARTHUR et al., 2005; MATHIEU et al., 2014): Adaptabilidade (capacidade de adaptação às configurações da equipe); Compartilhamento de informações (nível de compartilhamento de informações com outros membros da equipe); Monitoramento e *feedback* (medição e compartilhamento dos desempenhos individuais e da equipe); Liderança (capacidade de influenciar os demais membros a cumprir os objetivos comuns); Facilidade em relações interpessoais (habilidade de analisar, conhecer e distinguir sentimentos de outros indivíduos para pautar suas reações direcionadas a pessoas com diferentes perfis); Coordenação (capacidade de integrar as diferentes atividades desenvolvidas em prol dos objetivos pretendidos); Comunicação (capacidade de entregar e receber informações de forma clara); Tomada de decisão (capacidade de agir com velocidade e flexibilidade, considerando os riscos

inerentes às decisões); Capacidade de planejamento (capacidade de organização lógica do trabalho, levando em conta as diretrizes organizacionais); Capacidade de gestão de conflitos (capacidade de levar a equipe ao nível ótimo de conflitos, ao estimular e resolver conflitos, evitando a acomodação e a desestruturação da equipe).

A suposição relacionada a esse modelo é a de que o desempenho da equipe é melhor quando todos os membros possuem competências genéricas de trabalho em equipe. Assim sendo, tal modelo também possui um foco individual e assume que a equipe será mais eficiente à medida que, na média, seus membros possuam um melhor escore de competências genéricas de trabalho em equipe (STEVENS; CAMPION, 1999; MORGESON; REIDER; CAMPION, 2005; HIRSCHFELD et al., 2006; MUMFORD et al., 2008; O'NEILL; GOFFIN; GELLATLY, 2012). Todavia, não há evidências da maior importância das CCHOs genéricas de trabalho em equipe em comparação com as CCHOs individuais, sendo atribuída ao especialista responsável pela composição da equipe tal inferência.

Além disso, há o pressuposto de que os membros que ocupam determinada posição na equipe desempenham influências em graus diferentes para o desempenho geral (MATHIEU et al., 2014). Assim, a Equação 3 destaca a contribuição dos membros da equipe para o trabalho em equipe, conforme as premissas mencionadas:

$$TW_q = \sum(RI_{p(m)q} TC_{p(m)j}); \text{ para todos } m \text{ (membros) e } j \text{ (competências) (3)}$$

Onde

TW_q = trabalho em equipe na tarefa de equipe q

$TC_{(m)pj}$ = competência de equipe do membro m na posição p para a competência j

$RI_{p(m)q}$ = importância relativa da posição p (preenchida pelo membro m) para a tarefa q

Ao estabelecer ponderações para as contribuições relativas do desempenho de cada posição dos membros, bem como para o trabalho em equipe nessas posições, se obtém a Equação 4, que representa o desempenho para o modelo:

$$\text{Desempenho} = x \sum MP_{mp} + (1 - x) \sum TW_q \text{ (4)}$$

Onde

x = contribuição relativa dos desempenhos agregados dos membros ocupando as posições na equipe para o desempenho geral da equipe

$(1 - x)$ = contribuição relativa do trabalho em equipe para o desempenho geral da equipe

Modelo de Perfil de Equipe

O modelo de perfil de equipe defende uma abordagem baseada nas propriedades de composição agregadas, por meio de estatística descritiva, das CCHOs dos membros da equipe. As CCHOs dos membros passam a ser consideradas coletivamente ao invés de ligadas às suas respectivas posições. Nessa abordagem, as características de cada membro (Ex.: etnia, gênero, idade) contribuem para um parâmetro de distribuição que está relacionado ao perfil/nível da equipe.

Outra característica do modelo são as CCHOs requeridas no nível da equipe é que não são, necessariamente, relacionadas às posições ocupadas. As CCHOs requeridas no nível da equipe podem estar relacionadas às demandas contextuais - tais como habilidades em determinada língua, conhecimento do mercado local - ou demandas técnicas - tais como conhecimento específico em TI (MUMFORD et al., 2008; MUCK, 2013; MATHIEU et al., 2014).

Todavia, vale ressaltar que essa distribuição reflete uma situação na qual parte dos membros da equipe precisam dominar essas CCHOs em nível da equipe (Ex.: percentual específico). Se as CCHOs demandadas fossem requeridas a todos os membros, o modelo em questão seria o modelo focado no indivíduo com considerações de trabalho em equipe.

As principais variáveis trazidas pela literatura podem ser agrupadas em: Capacidades de domínio de linguagens/técnicas específicas ou de conhecimento tácito; Diversidade funcional (Múltiplas características demográficas); e Tendências à criação de subgrupos homogêneos (*Fault lines*).

Enquanto as capacidades de domínio de linguagens/técnicas são apresentadas como aspectos que contribuem ao desempenho das equipes (MATHIEU et al., 2014), há resultados conflitantes em relação à contribuição da diversidade funcional (HARRISON; PRICE; BELL, 1998; PELLED; EISENHARDT; XIN, 1999; WEBBER; DONAHUE, 2001; ARITZETA; SWAILES; SENIOR, 2007; BELL et al., 2011). Por outro lado, a criação de subgrupos homogêneos é apresentada como tendo correlação negativa com o desempenho das equipes (BARRY; STEWART, 1997; MOHAMMED; ANGELL, 2004; KEARNEY; GEBERT; VOELPEL, 2009; HUMPHREY et al., 2011; MEYER et al., 2015).

Em suma, a lógica por trás desse modelo indica que algumas distribuições dos atributos dos membros da equipe podem facilitar os processos executados pela equipe e, por sua vez, o desempenho. Tais atributos, por si sós, podem não melhorar o desempenho dos

membros em suas respectivas posições (individualmente), mas podem afetar o desempenho geral da equipe ao contribuir para o trabalho em equipe.

O modelo em questão também demanda ponderação no sentido de indicar a importância relativa de determinados perfis para a equipe. Essa ponderação pode se basear em pesquisas prévias ou no julgamento de especialistas, dependendo do contexto (Mathieu *et al.*, 2014). Incorporando as premissas acima, segue a representação do modelo na Equação 5:

$$\text{Desempenho} = x \sum \text{MP}_{mp} + [(1 - x) \sum \text{TW}_q + (\sum \text{TPro}_{lmi})] \quad (5)$$

Onde

$\sum \text{TPro}_{lmi}$ = somatória das contribuições dos membros m para os perfis de equipe l

i = importância relativa do perfil de equipe l

Modelo de Contribuição Relativa

O Modelo de Contribuição Relativa apresenta uma suposição alternativa àquela apresentada pelo modelo tradicional de alocação indivíduo-cargo, onde todos os membros possuem a mesma importância para o desempenho da equipe. Nessa abordagem, o entendimento central é o de que o desempenho geral da equipe depende mais das características de certos membros do que de outros (DEVINE; PHILIPS, 2001; MATHIEU *et al.*, 2014).

São três as principais contribuições do modelo para o entendimento da relação entre construção e avaliação de equipes: Membro mais fraco - relacionado às influências dos membros mais fracos da equipe no seu desempenho geral (DEVINE; PHILIPS, 2001; BELL, 2007); Influência do líder - relacionada à importância da alta liderança para a execução dos processos da equipe (PEARSALL; ELLIS, 2006); e Características dos membros em posições centrais - relacionadas aos atributos considerados necessários às pessoas que ocupam posições centrais na equipe (HUMPHREY; MORGESON; MANNOR, 2009).

No que diz respeito ao membro mais fraco, o raciocínio é o de que membros com menos atributos ou emocionalmente instáveis podem afetar negativamente o desempenho geral das equipes, considerando a relação de interdependência das tarefas. Além disso, alguns trabalhos apresentam evidências de que membros que ocupam posições de liderança exibem maiores correlações com os resultados gerais da equipe (CRAWFORD; LEPINE, 2013; LORD; DINH, 2014). Os entendimentos avançam e indicam que membros em posições centrais na equipe devem possuir determinados atributos para melhor contribuir ao desempenho geral, tais

como assertividade, conhecimento, capacidade de articulação e experiências (HUMPHREY; MORGESON; MANNOR, 2009; AGUINIS; O'BOYLE, 2014; MATHIEU et al., 2015).

Nessa abordagem, torna-se importante a compreensão das inter-relações das posições da equipe. As competências de cada membro são ponderadas diferentemente, mas essa ponderação não precisa ser uniforme ao longo do tempo ou para todos os processos desempenhados pela equipe. Isso se deve ao fato de que, para algumas atividades, um membro pode ser mais importante enquanto que, para outras, ele pode exercer menor influência.

Conforme apresentado abaixo pela Equação 6, as contribuições conjuntas dos membros para o desempenho geral da equipe são verificados pelas suas contribuições individuais ajustadas pelos desempenhos dos demais membros e pela interdependência relativa de diferentes posições:

$$LMP_{mp} = MP_{mp} * \sum MP_{qm'p'} * I_{qpp'} \quad (6)$$

Onde

LMP_{mp} = contribuições conjuntas do membro m na posição p

MP_{mp} = desempenho do membro m na tarefa q na posição p

$MP_{qm'p'}$ = desempenho do membro m na posição p' na tarefa q , onde

m' = índice de desempenho dos outros membros na equipe do membro m

p' = outras posições na equipe do membro m

$I_{qpp'}$ = interdependência de membros nas posições p e p' na tarefa q

A representação acima reconhece que o desempenho de membros que ocupam determinadas posições na equipe é mais importante para o desempenho geral do que o desempenho individual dos membros em suas respectivas posições.

A função $I_{qpp'}$ é compreendida como uma matriz membro/membro para cada tarefa q que detalha a influência potencial de cada membro nos demais (MATHIEU et al., 2014). O Quadro 2 apresenta uma matriz de interdependência hipotética, que poderia ser criada com base na experiência de especialistas ou outras heurísticas consideradas relevantes ao caso em questão.

Interdependência dos Membros				
Posições/Cargos	Anestesista	Cirurgião	Enfermeiro Instrumentador	Enfermeiro Circulante
Anestesista	(60)	25	15	0
Cirurgião	15	(50)	30	5
Enfermeiro Instrumentador	15	35	(30)	20
Enfermeiro Circulante	10	20	40	(30)

Quadro 2: Matriz hipotética de interdependência numa equipe de centro cirúrgico.
Fonte: Adaptado de MATHIEU et al., 2014.

No Quadro 2, os valores entre parênteses, em diagonal, representam a independência relativa de cada cargo/posição. Os demais valores representam a interdependência existente entre os membros. A lógica exposta sobre o modelo, até então, conduz à representação do desempenho geral da equipe na Equação 7:

$$\text{Desempenho} = x\sum \text{LMP}_{mp} + [(1 - x)\sum \text{TW}_q + (\sum \text{TPro}_{lmi})] \quad (7)$$

Assim sendo, a Equação 7 representa a combinação das quatro abordagens mencionadas anteriormente. O modelo tradicional de alocação indivíduo-cargo e o modelo de contribuição relativa são representados pelo termo $x\sum \text{LMP}_{mp}$, que demonstra as contribuições individuais (CCHOs) de cada membro para suas respectivas posições, e as interdependências agregadas das contribuições baseadas nas posições/cargos. O termo $\sum \text{TW}_q$ traz premissas do modelo focado no indivíduo com considerações de trabalho em equipe. Já o termo $(\sum \text{TPro}_{lmi})$ refere-se às características apresentadas pelo modelo de perfil de equipe. Os impactos relativos dos primeiros dois termos citados anteriormente são representados pelo fator de ponderação x .

Adicionalmente, Mathieu et al. (2014) menciona que há três suposições consideradas nos modelos de composição de equipes que não condizem com as evidências empíricas. São elas: as influências da equipe composta ao desempenho permanecem constantes ao longo do tempo; as posições/cargos permanecem com a mesma importância ao longo do tempo; A participação dos membros na equipe permanece constante ao longo do tempo. Essas premissas levaram à proposta de agregação dos modelos apresentados a seguir.

Modelos com Agregação de Aspectos Temporais e de Dinâmicas de Participação

Apesar de a maioria dos modelos de construção de equipes considerarem que esses arranjos de profissionais são estáticos, do ponto de vista do desempenho, ao longo do tempo, a

literatura traz evidências de que as equipes são dinâmicas e seus desempenhos sofrem variação ao longo do tempo (WEINGART, 1997; MATHIEU et al., 2014).

Nessas discussões são trazidos aspectos como: Ciclo de vida das equipes (GERSICK, 1988); Evolução das tarefas ao longo do tempo (MORGAN; SALAS; GLICKMAN, 1993); e Mudanças do contexto no qual as equipes estão inseridas (MARKS; MATHIEU; ZACCARO, 2001; ARROW et al., 2004). A lógica comum das evidências apresentadas é a de que a relação entre a composição e o desempenho das equipes se altera ao longo do tempo.

Apesar de a literatura não detalhar os impactos dos aspectos temporais no desempenho, é possível inferir que perfis diferentes de equipes são demandados em diferentes pontos no tempo. Por exemplo, em estágios iniciais de projetos, é importante compor as equipes com membros que possuam habilidades de planejamento de atividades. Continuando o exemplo, em estágios posteriores, é preferível ter membros com habilidades de ordem técnica e de trabalho em grupo. Além disso, há as situações de replanejamentos periódicos, sejam voluntários ou arbitrários, que demandam combinações de equipes que contemplem habilidades de identificação de problemas, realização de diagnósticos, e capacidade de desenvolver planos de ação (MATHIEU et al., 2014).

Os elementos apresentados indicam a existência de situações em que membros precisam de competências úteis em diferentes ciclos, ou alguns membros precisam ser mais ativos em determinados ciclos ou talvez assumir cargos de liderança em diferentes momentos. Seguindo essa lógica, a Equação 8 apresenta a inclusão do elemento temporal ao modelo integrado de previsão de desempenho trazido pela Equação 7 (MATHIEU et al., 2014):

$$\text{Desempenho}_t = x_t \sum \text{LMP}_{mpt} + [(1 - x_t) \sum \text{TW}_{qt} + (\sum \text{TPro}_{lmit})] \quad (8)$$

Onde

t = qualquer período específico no tempo

Em suma, a representação acima sugere que as relações entre competências individuais, desempenho agregado e trabalho em equipe sofrerão alterações ao longo do tempo, considerando o tempo em que o indivíduo está na equipe (estágio de socialização, familiaridade com as atividades desempenhadas) e a interdependência de desempenho entre cargos (variações de sinergia ao longo do tempo).

Outra vertente da literatura defende que as dinâmicas de participação em equipe podem impactar positiva ou negativamente o desempenho das equipes (TANNENBAUM et al., 2012). Isso se deve ao fato de que, em geral, as equipes estão sujeitas a alterações em sua composição, relacionadas à entrada ou saída de membros. Em algumas ocasiões, essas

saídas/entradas são planejadas, enquanto que em outras não. Do ponto de vista positivo, a literatura traz evidências de que essas situações podem gerar transferência de conhecimento, alinhamento com as dinâmicas do ambiente, flexibilidade e ajustes às demandas (ANCONA; CALDWELL, 1988; ARROW; CROSSON, 2003). Por outro lado, do ponto de vista negativo, podem trazer instabilidades na produção (individualmente e/ou em grupo) e no apoio dos membros da equipe (ARROW; MCGRATH, 1995; LEWIS et al., 2007; RAMOS-VILLAGRASA; NAVARRO; GARCIA-IZQUIERDO, 2012; SUMMERS; HUMPHREY; FERRIS, 2012).

Dessa forma, o equilíbrio entre as saídas e as entradas no grupo deve ser considerado em termos das competências relativas dos membros que entram e deixam o grupo, bem como dos impactos causados por essas variações de composição nos processos que envolvem trabalho em equipe (MATHIEU et al., 2014). A lógica é que, se as CCHOs dos membros são alteradas, seus desempenhos individuais e o trabalho em equipe serão afetados.

Para verificar os impactos dessas alterações no desempenho, pode-se utilizar a representação demonstrada na Equação 8, obtendo os resultados em diferentes períodos ou circunstâncias. O uso desse modelo pode ajudar a captar, também, outros efeitos de esforços de RH (treinamento, consultoria, influências da liderança).

Outra situação em que o modelo poderia ser utilizado de forma relevante é a da composição de equipes temporárias, tais como em projetos de consultoria ou equipes temporárias de professores para cursos de educação executiva. Ainda assim, deve-se ressaltar que, mesmo possuindo características temporárias, existem situações em que profissionais que trabalharam previamente se reúnem para um dado projeto/grupo, afetando (positiva ou negativamente) as dinâmicas de grupo e, conseqüentemente, seu desempenho.

Apesar de cobrir, a maior parte da literatura relevante sobre o assunto, na área de estudos organizacionais, o conteúdo acima desconsidera algumas linhas teóricas advindas de outras áreas de conhecimento. A seguir, será apresentada a literatura sobre uma dessas áreas, ligada ao desenvolvimento de Sistemas de Informação: a literatura acerca de Combinação Social.

2.2 Combinação social

A literatura de Combinação Social é relativamente recente e, talvez por isso, não tenha sido incorporada nos modelos citados anteriormente neste trabalho. O desenvolvimento dessa linha teórica deu-se, basicamente, por meio de trabalhos focados no desenvolvimento de sistemas de recomendação.

Os sistemas de recomendação são desenvolvidos para lidar com as questões de sobrecarga de informações apresentadas a usuários de sistemas. Em geral, esses sistemas ajudam aos usuários na realização de escolhas dentro de um conjunto de itens, acerca dos quais estes não possuem informações. Para prover tais recomendações, os sistemas de recomendação usam informações acerca das preferências desses usuários para identificar um subconjunto de itens que estes podem achar interessantes.

Os principais tipos de sistemas de recomendação são os sistemas baseados em filtragem colaborativa (HERLOCKER et al., 2004; CAZELLA; REATEGUI; BEHAR, 2010; CECHINEL et al., 2013) e os sistemas baseados em filtragem de conteúdo (XU et al., 2005; MARTINEZ; PEREZ; BARRANCO, 2007; LIU; LECUE; MEHANDJIEV, 2013). Nos sistemas de filtragem colaborativa, as preferências de vários usuários (Ex.: uma comunidade, uma rede social, uma lista de clientes) sobre um determinado item são agregadas, no sentido de que o item seja recomendado para usuários com perfil semelhante àqueles que realizaram avaliações mais positivas. No que diz respeito aos sistemas baseados em filtragem de conteúdo, a recomendação é feita considerando as informações de itens comprados ou avaliados positivamente pelo usuário e utiliza tal heurística para recomendar itens com características similares ou complementares (Ex.: após ou durante a compra de um par de sapatos, realiza a recomendação de um par de meias). Há ainda os sistemas baseados em filtragem híbrida (BURKE, 2002; NOGUERA et al., 2012; PORCEL et al., 2012) que englobam duas ou mais técnicas de filtragem em seus algoritmos (estrutura de dados interpretada pelo computador para realização de tarefas).

Neste sentido, os sistemas de combinação social se diferenciam pelo fato de que são recomendados indivíduos, e não itens, para outros indivíduos (TERVEEN; MACDONALD, 2005). A recomendação de indivíduos torna o processo de recomendação mais complexo, uma vez que características relevantes devem ser identificadas para o estabelecimento do perfil dos indivíduos. Tal necessidade implica na incorporação de questões

como privacidade, confiança, reputação e atração interpessoal (TERVEEN; MACDONALD, 2005). A Figura 1 apresenta um modelo básico de Combinação Social.

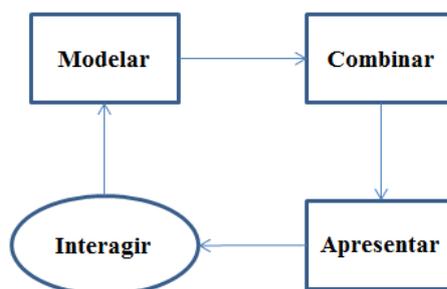


Figura 1: Modelo básico de combinação social.
Fonte: Adaptado de TERVEEN; MACDONALD, 2005.

No modelo representado pela Figura 1, os sistemas de combinação social viabilizam a realização das seguintes iterações (ciclos): 1) Modelar o conjunto de usuários/indivíduos que podem ser combinados/recomendados; 2) Combinar indivíduos mediante solicitação ou oportunidade; 3) Apresentar os indivíduos recomendados/combinados uns aos outros; e 4) Estabelecer meios para interação entre indivíduos.

No que diz respeito aos sistemas de combinação social, há variados tipos de aplicações, com diferentes finalidades. Primeiramente, citando um dos tipos mais tradicionais, há os recomendadores sociais para necessidades de informação (*Social Recommenders for Information Needs*). Esse tipo de sistema realiza recomendação de indivíduos baseando-se em uma técnica de filtragem híbrida, para mineração de dados, onde se consideram aspectos de relacionamentos sociais, tais como interações em redes sociais, registros de colaboração em artigos ou projetos, bem como necessidades de informações, como *expertise* (KAUTZ, SELMAN; SHAH, 1997; WANG et al., 2013; WU et al., 2013).

Um segundo tipo de sistema de combinação social citado é o de Sistemas de Informação com Combinação Social Implícita (*Information Systems with Implicit Social Matching*), onde o foco está na navegação de espaços de geração de informação para identificar as informações desejadas. Ou seja, quando um indivíduo/usuário não consegue identificar a informação desejada no ambiente virtual, o sistema identifica pessoas para auxílio na busca da informação específica (TERVEEN et al., 1997; TWIDALE; NICHOLS, 1998; HANANI; SHAPIRA; SHOVAL, 2001; ADOMAVICIUS et al., 2005; ADOMAVICIUS; TUZHILIN, 2005; CARRER-NETO et al., 2012).

O terceiro tipo principal de sistemas de combinação social é o de Sistemas de Combinação Social Oportunista (*Opportunistic Social Matching*). Esses sistemas realizam recomendações, independente da solicitação de um usuário/indivíduo específico. Essas recomendações são realizadas com base em interesses compartilhados, baseados nos históricos de ações dos usuários/indivíduos (COHEN et al., 2002; FOSTER, 2006; LI; WU, 2008; HORNBAEK; HERTZUM, 2011).

Entretanto, outras áreas relacionadas ao desenvolvimento de Sistemas de Informação abordam aspectos de Combinação Social: Sistemas que se adaptam aos usuários, customizando informações (FISCHER, 2001; KOBASA, 2001; TAO; THENG; TING, 2009; ABEL et al., 2013; PAPATHEOCHAROUS et al., 2014); Comunidades Online, facilitando os processos de interação entre membros com interesses em comum (LIEBERMAN; FRY; WEITZMAN, 2001; STATHIS; DE BRUIJN; MACEDO, 2002; XU et al., 2011); Sistemas de Alertas (*Awareness Systems*), ao gerar recomendações baseadas em informações fornecidas pelos usuários (BARDRAM; KJAER; PEDERSEN, 2003; WON; PIPEK, 2003; OULASVIRTA et al., 2007; ROMERO et al., 2007; RAENTO; OULASVIRTA, 2008; CHOI et al., 2011). Neste caso, um exemplo hipotético seria o uso de informações de *check-in* dos aplicativos para dispositivos móveis Foursquare e Facebook, visando à recomendação de indivíduos que não se conhecem, mas possuem interesses em comum; Sistemas de Visualização Social, ao passo que fornecem informações acerca das atividades de uma comunidade de usuários/indivíduos. A Combinação Social aparece como uma oportunidade para recomendação de indivíduos específicos e para a criação de introduções, com o intuito de facilitar interações (DORLING; BARFORD; NEWMAN, 2006; SUN; VASSILEVA, 2006; ELLIS et al., 2007; GILBERT; KARAHALIOS, 2007; VASSILEVA; SUN, 2007; KIM et al., 2008; VASSILEVA; SUN, 2008; GILBERT; KARAHALIOS, 2009; GREVET et al., 2010; HSIAO et al., 2012); Sistemas de Navegação Social agregam dados de usuários/indivíduos em ambientes online que lidam com grandes volumes de informações e complexidade de dados, assim como auxiliam aos indivíduos com recomendações sobre as próximas ações. Uma abordagem de Combinação Social, neste sentido, agrega a recomendação de indivíduos com interesses similares (DIEBERGER, 1997; REHM; ANDRE; NISCHT, 2005; BEYDOUN; KULTCHITSKY; MANASSEH, 2007; FREYNE et al., 2007; FARZAN; BRUSILOVSKY, 2008; HSIAO et al., 2013). Considere um exemplo em que o indivíduo está em uma grande comunidade em que se comercializam músicas em formato digital (Ex.: iTunes). Além de recomendar músicas por meio de *links* e *banners*, levando em conta as ações do indivíduo em questão ou de um conjunto relevante de indivíduos, o sistema recomendaria grupos de discussão

ou indivíduos específicos, com interesses similares, ao indivíduo/usuário; e, por fim, os Sistemas de Recomendação de Grupos (*Group Recommenders*) proveem informações para um dado grupo de usuários/indivíduos. A ideia inicial era a de prover recomendações de itens considerando as características agregadas de um dado público, como o de uma comunidade em rede social ou de clientes de uma empresa (PRASAD; MCCARTHY, 1999; O'CONNOR et al., 2001; MASTHOFF; GATT, 2006; CHEN; CHENG; CHUANG, 2008; DE CAMPOS et al., 2009; GARCIA; SEBASTIA; ONAINDIA, 2011; QUIJANO-SANCHEZ et al., 2013). Todavia, ao longo dos últimos anos, foram apresentados esforços no desenvolvimento de sistemas que auxiliam na composição de equipes (BARUA; LEE; WHINSTON, 1995; COCHRAN; MACKULAK; SAVORY, 1995; GRAY, 2000; SCHUMACHER et al., 2010; FEITOSA et al., 2011).

No que diz respeito a esta última abordagem de Sistemas de Recomendação de Grupos, é visado o auxílio à recomendação de equipes, de forma que o foco está nas recomendações que incorporam regras de negócio que direcionam à otimização do desempenho das equipes. Neste sentido, as discussões acerca dos modelos de Combinação Social se apoiam em resultados de trabalhos das ciências sociais para compreensão das razões e processos pelos quais as pessoas se aproximam, interagem e constroem relacionamentos (TERVEEN; MACDONALD, 2005). A seguir, essas variáveis são apresentadas.

2.2.1 Variáveis de combinação social

Os estudos das relações sociais são realizados em contextos e tipos de organizações variados. No que diz respeito às discussões sobre Combinação Social, são considerados os trabalhos que versam sobre as razões e motivadores que levam à aproximação, interação e estabelecimento de relacionamentos entre indivíduos. Nesse contexto, os tópicos mais explorados são (TERVEEN; MACDONALD, 2005): Atração interpessoal; Influência do ambiente social; Estrutura social; Motivação para participação em grupos; e Condições para comportamento cooperativo.

Atração Interpessoal

No campo da psicologia social, é vasta a literatura acerca de atração interpessoal (NEWCOMB, 1956; BYRNE, 1961; BYRNE; WONG, 1962; BYRNE; CLORE; WORCHEL, 1966; BYRNE; LONDON; REEVES, 1968; STROEBE et al., 1971; SAEGERT; SWAP; ZAJONC, 1973; HUSTON; LEVINGER, 1978; CLARK; MILLS, 1979; HOGG; TURNER, 1985; EAGLY et al., 1991; FORGAS, 1992; 1995; JONES; GEORGE, 1998; LANGLOIS et al., 2000; MARTIN, 2001; REBER; SCHWARZ; WINKIELMAN, 2004; DOKIC, 2014; GIESE et al., 2014; PECCHINENDA et al., 2014). As pesquisas publicadas identificaram três tipos de variáveis que predizem a atração interpessoal: Características pessoais; Aspectos demográficos; e Familiaridade.

No que diz respeito às características pessoais, há uma série de variáveis que remetem à atração entre indivíduos: Personalidade; Simpatia; Caráter; Confiabilidade; Senso de Humor; e Atratividade física. Todavia, os julgamentos acerca da beleza física e da personalidade variam, de acordo com aspectos culturais e normas sociais. Há ainda consensos de que os indivíduos com características pessoais similares possuem mais chances de se atraírem. Nesse sentido, os sistemas de combinação social visam à identificação dos objetivos do usuário/indivíduo que necessita da recomendação, considerando suas características e obtendo informações de como ponderar as características mais relevantes (TERVEEN; MACDONALD, 2005).

Já os aspectos demográficos são medidas mais objetivas, tais como: idade, nível de formação escolar, etnia, gênero, estado civil, profissão e renda. Tais aspectos, geralmente, estão correlacionados com atitudes e valores, de forma que os indivíduos os percebem como sinais visuais de que outros indivíduos partilham de seus valores e atitudes.

A questão da familiaridade diz respeito à quantidade de exposição que existe entre indivíduos. Entende-se que tal exposição influencia positivamente a atração interpessoal, em decorrência da maior frequência de encontros e interações. Isso impacta positivamente também nas relações de colaboração em ambientes de trabalho.

No que diz respeito, especificamente aos grupos/equipes, também há a compreensão de que o tamanho e o objetivo de uma equipe podem influenciar no comprometimento e participação de seus membros.

Influência do Ambiente Social

O ambiente aonde se dá um relacionamento influencia no desenvolvimento de tal relacionamento. Tais ambientes trazem implicações aos comportamentos dos indivíduos, sendo que os comportamentos influenciam no perfil que os indivíduos definem uns dos outros (FIRESTONE; KAPLAN, 1976; VALLACHER; WEGNER; FREDERICK, 1987; GURALNICK; GOTTMAN; HAMMOND, 1996; PAPACHARISSI, 2002; HYLAND, 2011).

A ideia geral é a de que as pessoas tendem a se atrair por diferentes aspectos de potenciais amigos/colegas de trabalho em diferentes ambientes. Nos ambientes de trabalho, especificamente, as relações tendem a ser estabelecidas com o foco no cumprimento de tarefas, onde fatores como capacidades e resultados de execução bem sucedida de tarefas são mais importantes que aspectos de cunho pessoal (SHULMAN, 1993).

O cumprimento de tarefas, de forma bem sucedida, também pode gerar maior aproximação entre os membros das equipes (FARRIS; LIM, 1969; BADEA; BRAUER; RUBIN, 2012) e gera maior satisfação e coesão da equipe (STAW, 1975; GLADSTEIN, 1984). Existe ainda o entendimento de que um relacionamento baseado no cumprimento de tarefas é facilitado por similaridades de atitudes e contextos nos quais ocorre o desenvolvimento dos indivíduos (GABARRO, 1990).

Estrutura Social

As estruturas sociais existentes, que reúnem indivíduos e influenciam na constituição de grupos, são estudadas para geração de recomendações em sistemas. Contextos como o de redes sociais são representados graficamente para compreensão dos relacionamentos entre indivíduos (LIN; YE; ENSEL, 1999; HATCH et al., 2013).

Nesses estudos, centralizados na área de análise estrutural, são utilizadas métricas para representação e análise das variáveis que emergem dessas relações, tais como: Força das camadas sociais; Papéis sociais centrais e periféricos; Fluxo de informação; e Acesso a recursos (GRANOVET, 1973; BORGATTI; EVERETT, 1999; BORGATTI et al., 2009; DE MONTJOYE et al., 2014).

Os estudos sobre estruturas sociais ainda compreendem considerações sobre a identificação de indivíduos-chave (que pelo nível de conectividade se tornam efetivos em estabelecer relações entre desconhecidos) e padrões de busca de informações numa rede (ALLEN, 1984; WELLMAN et al., 1996; LIEVROUW, 2009; CHANG; LIU; CHEN, 2014).

Motivação para Participação em Grupos

Uma das preocupações, dentre os que estudam o trabalho em equipe, está voltada ao nível de participação dos indivíduos nos grupos. A ideia central é a de que, sem motivação, os indivíduos tendem a se esforçar/participar menos das atividades do grupo. Neste sentido, a literatura identifica fatores motivacionais para aumento da participação como: Utilizar estratégias para geração de empatia entre os membros; Motivação baseada em resultados do grupo; Reforço da importância das contribuições individuais para a equipe (KARAU; WILLIAMS, 1993; HARDIN, 1998; OLSON, 2014; YING et al., 2014).

Tal preocupação, no que diz respeito às questões motivacionais, direciona ao entendimento de que, ao criar grupos com membros que possuem interesses similares e cujas importâncias são ressaltadas, o ambiente coletivo torna-se mais atrativo (LING et al., 2005).

Condições para Comportamento Cooperativo

A área de Combinação Social também se baseia em alguns resultados da literatura que estuda comportamentos cooperativos (ASHLOCK et al., 1996; DESMARAIS-FRANTZ; AIMEUR, 2005; MALINOWSKI; WEITZEL; KEIM, 2008). Alguns desses resultados são considerados no desenvolvimento de sistemas, tais como (TERVEEN; MACDONALD, 2005): Reincidência (probabilidade) de encontros; Capacidade de identificação entre indivíduos; Disponibilização de histórico de ações de indivíduos.

A implicação desses requerimentos é de que a probabilidade de sucesso nas interações entre indivíduos é aumentada quando ocorrem em espaços de socialização (inclusive virtuais), onde tanto as identidades (perfis) quanto os históricos de ações são precisos (KOLLOCK, 1997; 1998; FRIEDMAN; RESNICK, 2001). Essas evidências são reforçadas em

trabalhos que versam sobre sistemas de reputação (Ex.: eBay), onde compradores e vendedores precisam de um perfil fixo e têm seus registros de ações disponibilizados em históricos (RESNICK et al., 2006; JOSANG; ISMAIL; BOYD, 2007; DIEKMANN et al., 2014).

O texto apresentado até o momento cobre a maior parte dos aspectos relacionados à composição de equipes, incluindo os aspectos de Combinação Social. A seguir, será apresentado o desenvolvimento do modelo teórico inicial desta pesquisa.

2.3 Desenvolvimento do modelo teórico inicial

Para operacionalização do modelo teórico proposto, que traz implicações aos processos de composição de equipes, é necessário articular as teorias apresentadas anteriormente. Essa articulação envolve os construtos e modelos apresentados nas seguintes correntes teóricas: Modelos de Composição de Equipes, advinda de uma linha teórica da área de estudos organizacionais; e Combinação Social, advinda da área de sistemas de recomendação.

À priori, a literatura de Modelos de Composição de Equipes apresenta variáveis aplicadas às organizações em geral, independente do contexto em questão. O principal trabalho de referência é o de Mathieu et al. (2014), que explora a relação entre composição de equipes e avaliação de desempenho, consolidando tais construtos e variáveis em um modelo matemático que incorpora as principais implicações ao assunto, apresentadas por autores dessa linha de pesquisa. Os indicadores de avaliação de desempenho não são detalhados, considerando a suposição de que variam conforme o contexto e atividade. O Quadro 3 apresenta esses construtos.

Construto	Variáveis Relacionadas	Autores
CCHOs Individuais: Conhecimentos, Capacidades, Habilidades e Outras características individuais relevantes que podem impactar no desempenho da equipe	Habilidades cognitivas: conhecimentos teóricos e empíricos específicos relacionados à atividade	(HESLIN, 1964; TZINER; EDEN, 1985; BARRICK et al., 1998; COOKE et al., 2003; O'NEILL; ALLEN, 2011; HARRIS; MCMAHAN; WRIGHT, 2012)
	Habilidades psicomotoras: respostas físicas aos estímulos recebidos	
	Dedicação: nível percebido de comprometimento no trabalho, assiduidade	

CCHOs de Trabalho em Equipe: Competências individuais relacionadas às atividades realizadas no âmbito de equipes	Adaptabilidade: capacidade de adaptação do profissional às configurações da equipe	(STEVENS; CAMPION, 1999; MARKS; MATHIEU; ZACCARO, 2001; ARTHUR et al., 2005; MORGESON; REIDER; CAMPION, 2005; MUMFORD et al., 2008; O'NEILL; GOFFIN; GELLATLY, 2012; MATHIEU et al., 2014)
	Compartilhamento de informações: o profissional deve compartilhar informações relevantes com outros membros da equipe	
	Monitoramento e <i>feedback</i> : o profissional monitora e compartilha os resultados com a equipe	
	Liderança: capacidade de influenciar os demais membros a cumprir os objetivos comuns	
	Facilidade em relações interpessoais: habilidade de analisar, conhecer e distinguir sentimentos de outros indivíduos para pautar suas reações direcionadas a pessoas com diferentes perfis	
	Coordenação: capacidade de integrar as diferentes atividades desenvolvidas em prol dos objetivos pretendidos	
	Comunicação: capacidade de entregar e receber informações de forma clara	
	Tomada de decisão: capacidade de agir com velocidade e flexibilidade, considerando os riscos inerentes às decisões	
	Capacidade de planejamento: capacidade de organização lógica do trabalho, levando em conta as diretrizes organizacionais e os objetivos da equipe	
Perfil de Equipe/Agregação de CCHOs: Características agregadas (<i>Proxy</i>) dos membros que compõem as equipes	Capacidades de domínio de linguagens e técnicas específicas: os membros da equipe possuem capacidades e habilidades comuns que não estão dentre as demandas de seus cargos, mas são exigidas pelo ambiente	(BARRY; STEWART, 1997; HARRISON; PRICE; BELL, 1998; PELLED; EISENHARDT; XIN, 1999; WEBBER; DONAHUE, 2001; MOHAMMED; ANGELL, 2004;
	Diversidade funcional: os membros da equipe possuem a capacidade de desempenhar variados papéis/funções	

	Tendências à criação de subgrupos homogêneos: os membros da equipe não tendem a criar subgrupos em função de características particulares	ARITZETA; SWAILES; SENIOR, 2007; MUMFORD et al., 2008; KEARNEY; GEBERT; VOELPEL, 2009; BELL et al., 2011; HUMPHREY et al., 2011; MUCK, 2013)
Contribuição Relativa: Contribuições ponderadas dos membros das equipes	Influência do membro mais fraco: a equipe não é influenciada negativamente por membros que possuem poucos atributos e instabilidade emocional	(DEVINE; PHILIPS, 2001; PEARSALL; ELLIS, 2006; BELL, 2007; HUMPHREY; MORGESON; MANNOR, 2009; CRAWFORD; LEPINE, 2013; AGUINIS; O'BOYLE, 2014; LORD; DINH, 2014)
	Influência do líder: o gestor influencia positivamente a realização dos processos da equipe	
	Características de membros centrais: membros-chave possuem características que influenciam o desempenho da equipe tais como Assertividade, Conhecimento, Capacidade de Articulação e Experiência	
Fatores Temporais: Fatores relacionados ao tempo, que afetam a relação entre composição da equipe e desempenho	Ciclo de vida de equipes: a equipe possui competências para desempenhar todas as atividades/etapas pressupostas em um ciclo de atividades	(GERSICK, 1988; MORGAN; SALAS; GLICKMAN, 1993; WEINGART, 1997; MARKS; MATHIEU; ZACCARO, 2001; ARROW et al., 2004; MATHIEU et al., 2014)
	Evolução de tarefas: a equipe acompanha e se prepara para as mudanças inerentes às atividades desempenhadas, ao longo do tempo	
	Variações no contexto: a equipe é capaz de assimilar as variações/imposições do contexto interno e externo à instituição	
	Demanda de perfil por estágio/atividade: a equipe é composta/reconfigurada de acordo com o estágio ou atividades desempenhados	
Dinâmicas de Composição e Participação: Fatores dinâmicos relacionados aos impactos causados pela entrada/saída dos	Transferência de conhecimento: a equipe é constantemente aprimorada pela troca de conhecimentos entre membros	(ANCONA; CALDWELL, 1988; ARROW; MCGRATH, 1995; ARROW; CROSSON, 2003; LEWIS et al., 2007; RAMOS-
	Alinhamento com dinâmicas do ambiente: com a chegada de novos membros, a equipe assimila rapidamente	

membros das equipes no desempenho	as demandas dos ambientes interno e externo	VILLAGRASA; NAVARRO; GARCIA-IZQUIERDO, 2012; SUMMERS; HUMPHREY; FERRIS, 2012; TANNENBAUM et al., 2012)
	Flexibilidade: com a chegada de novos membros, a equipe se torna apta a realizar uma maior gama de atividades	
	Ajuste às demandas: com o ingresso de novos membros, a equipe consegue realizar atividades em prazos menores	
	Instabilidade nas operações: com alterações no quadro de profissionais, não são gerados desvios nas atividades	
	Instabilidade no trabalho em equipe: a rotatividade de membros não gera diminuição da coesão no trabalho em equipe	

Quadro 3: Síntese do referencial teórico de composição de equipes e desempenho.

Fonte: Elaboração própria.

O segundo eixo teórico considerado neste trabalho é referente à literatura de Combinação Social. O principal trabalho de referência é o de Terveen e MacDonald (2005), que defendem a utilização de premissas das ciências sociais para composição de arranjos que otimizem as relações entre indivíduos, por meio de ferramentas computacionais. O Quadro 4 apresenta os principais construtos apresentados nesses trabalhos.

Construto	Variáveis Relacionadas	Autores
Atração Interpessoal: É a força exercida por determinadas características, que facilita a aproximação de indivíduos	Características pessoais: características individuais que aumentam as chances de tornar um indivíduo atraente para outros indivíduos (Personalidade; Simpatia; Caráter; Confiabilidade; Senso de Humor; e Atratividade física)	(NEWCOMB, 1956; BYRNE; WONG, 1962; BYRNE; CLORE; WORCHEL, 1966; BYRNE; LONDON; REEVES, 1968; STROEBE et al., 1971; SAEGERT; SWAP; ZAJONC, 1973; HUSTON; LEVINGER, 1978; CLARK; MILLS, 1979; HOGG; TURNER, 1985; EAGLY et al., 1991; FORGAS, 1992; 1995; JONES; GEORGE, 1998; LANGLOIS et al., 2000; MARTIN, 2001; REBER; SCHWARZ;
	Aspectos demográficos: medidas objetivas individuais que indicam a compatibilidade de valores e atitudes entre indivíduos (idade, nível de formação escolar, etnia, gênero, estado civil, profissão e renda)	
	Familiaridade: há um alto nível de exposição entre indivíduos, implicando em maior frequência de encontros e interações	

		WINKIELMAN, 2004; DOKIC, 2014; GIESE et al., 2014; PECCHINENDA et al., 2014)
Influência do Ambiente Social: É a influência exercida pelos ambientes nos quais os indivíduos convivem, em relação ao seu comportamento/perfil, implicando em seus relacionamentos	Capacidade para realização de tarefas: as capacidades e habilidades dos profissionais da equipe para realizar tarefas são importantes aspectos na atração de amigos/colegas de trabalho, resultando em um grupo mais coeso	(FARRIS; LIM, 1969; STAW, 1975; FIRESTONE; KAPLAN, 1976; GLADSTEIN, 1984; VALLACHER; WEGNER; FREDERICK, 1987; SHULMAN, 1993; GURALNICK; GOTTMAN; HAMMOND, 1996; PAPACHARISSI, 2002; BADEA; BRAUER; RUBIN, 2012)
	Resultados de execução de tarefas: os resultados da equipe e de seus membros são importantes aspectos na atração de amigos/colegas de trabalho, resultando em um grupo mais coeso	
	Comportamento percebido: a equipe possui um padrão estabelecido de perfil comportamental que determina a conduta esperada dos profissionais que a compõe	
Estrutura Social: Diz respeito aos grupos compostos por indivíduos e suas inter-relações	Força dos elos sociais: é caracterizada pela quantidade de tempo de convivência, de intensidade emocional, intimidade e reciprocidade nas relações interpessoais	(GRANOVET, 1973; ALLEN, 1984; WELLMAN et al., 1996; BORGATTI; EVERETT, 1999; LIN; YE; ENSEL, 1999; BORGATTI et al., 2009; LIEVROUW, 2009; HATCH et al., 2013; CHANG; LIU; CHEN, 2014; DE MONTJOYE et al., 2014)
	Papéis sociais centrais: o grupo possui indivíduos centrais que servem como canais de comunicação e/ou referência (ver “características de membros centrais” no Quadro 3)	
	Fluxo de informação: o grupo não pratica a retenção de informações úteis às atividades	
	Acesso a recursos: os membros do grupo possuem acesso a recursos importantes para o desenvolvimento das atividades	
	Conectividade: os membros do grupo utilizam meios de comunicação (síncrona e/ou assíncrona) com outros membros	
Motivação para Participação em Grupos: Diz respeito	Ações para geração de empatia: são realizadas ações motivacionais que levam a um maior comprometimento	(KARAU; WILLIAMS, 1993; HARDIN, 1998; LING et al., 2005;

aos fatores e ações que estimulam a participação dos indivíduos nas equipes	do indivíduo em relação ao grupo e seus resultados	OLSON, 2014; YING et al., 2014)
	Criação de grupos atraentes: são criados grupos com indivíduos que partilham de interesses em comum	
	Reforço de importância das contribuições individuais para a equipe: são realizadas ações para ressaltar a importância das competências dos membros, levando-os a compreender que seus esforços são relevantes aos resultados do grupo	
Condições para Comportamento Cooperativo: São condições que, quando oferecidas, aumentam as probabilidades de sucesso nas interações entre indivíduos	Reincidência (probabilidade de encontros): os membros da equipe interagem regularmente (ver “Familiaridade” em Atração Interpessoal)	(KOLLOCK, 1997; 1998; FRIEDMAN; RESNICK, 2001; RESNICK et al., 2006; JOSANG; ISMAIL; BOYD, 2007; DIEKMANN et al., 2014)
	Capacidade de identificação entre indivíduos: os membros da equipe possuem identificação formal e disponível para os demais membros	
	Disponibilização de histórico de ações dos indivíduos: as informações dos históricos profissionais dos membros estão disponíveis para os demais membros da equipe	

Quadro 4: Síntese do referencial teórico de combinação social.

Fonte: Elaboração própria.

Além das variáveis apresentadas anteriormente, considera-se ainda, para o desenvolvimento de um modelo integrado inicial, que o contexto aonde ocorre o fenômeno de composição de equipes impõe variáveis e etapas específicas, principalmente, por conta de variações socioculturais (AYCAN et al., 2000; WALUMBWA; LAWLER; AVOLIO, 2007; DANIELS; GREGURAS, 2014). A Figura 2 apresenta o modelo integrado, inerente ao processo de composição de equipes, tendo em vista as teorias expostas.

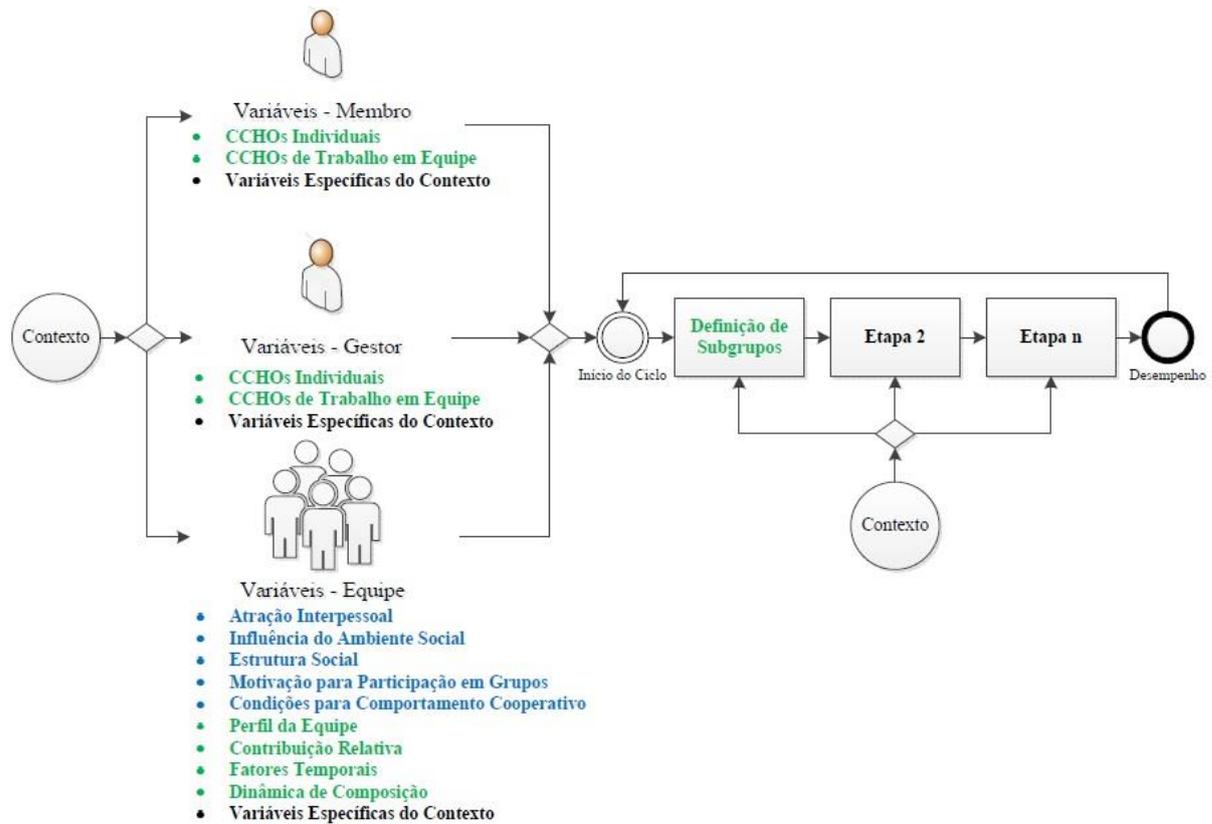


Figura 2: Modelo teórico inicial (Equipes + Combinação Social).

Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 2, as variáveis apresentadas pelas teorias de composição de equipes e combinação social foram agrupadas em três níveis: Membro; Gestor; e Equipe. Esse agrupamento é proposto em virtude da integração das duas correntes teóricas apresentadas, no sentido de evidenciar construtos e variáveis semelhantes que estejam direcionados à problemática de composição de equipes. Ele facilita os estudos subsequentes, uma vez que os níveis criados permitem sub-agrupamentos de construtos das diferentes teorias, e se mostra flexível aos diversos contextos e estruturas organizacionais existentes. Equipes com arranjos hierárquicos tradicionais, com um gestor e membros subordinados, tendem a considerar o agrupamento de variáveis do construto ‘Membro’ para escolha dos membros da equipe e, por outro lado, o agrupamento de variáveis do construto ‘Gestor’ como heurística para escolha do gestor do grupo. Todavia, à medida que a estrutura hierárquica é flexibilizada e os integrantes da equipe absorvem funções desempenhadas por outros papéis (Ex.: equipes autogeridas), podem ser utilizadas heurísticas de ambos os construtos, tanto para escolha de gestores como para escolha dos membros. O construto ‘Equipe’ por sua vez, agrupa as variáveis de composição de equipes que impactam nas dinâmicas das equipes que, por sua vez, impactam no desempenho.

As teorias de composição de equipes sugerem, idealmente, a existência de uma etapa inicial de atividades: a “Definição de Subgrupos”. Essa etapa é necessária, devido ao entendimento acerca dos “Fatores Temporais”, listados como um dos construtos do nível de Equipe. Os “Fatores Temporais”, dentre outras considerações, versam sobre a implicação de que, para diferentes atividades, são necessários diferentes arranjos de profissionais. Isso quer dizer que os requisitos e habilidades profissionais para desenvolver as etapas posteriores do processo de composição de equipes devem ser verificados isoladamente, em conjunto com os profissionais à disposição. Essas considerações devem conduzir à formação de subgrupos que desempenham as etapas do ciclo, no sentido de que seja otimizado o desempenho da equipe. Adicionalmente, foram acrescentados os construtos “CCHOs Individuais” e “CCHOs de Trabalho em Equipe” nos níveis de Membro e Gestor. Tais construtos dizem respeito às competências individuais de ordens técnica, gerencial e de trabalho em equipe que precisam ser consideradas nos perfis de Membros e Gestores. No nível de Equipe, foi acrescentado o construto “Perfil da Equipe”, que considera relevante a agregação de características individuais de membros para avaliar a composição da equipe. Ainda nesse nível, foi acrescentado o construto “Contribuição Relativa”, que defende a ponderação das contribuições individuais das equipes, permitindo a mensuração de impactos causados pela saída de determinados profissionais, por exemplo. Por fim, foi acrescentado o construto “Dinâmica de Composição” que versa sobre como a equipe se comporta, em termo de ganhos ou perdas, em situações de entrada e saída de profissionais, no caso deste trabalho, dos docentes.

O modelo apresentado na Figura 2 ainda apresenta o acréscimo dos construtos trazidos pela literatura de Combinação Social. Essas variáveis, apesar de abordar alguns pontos que seriam impactantes nos níveis do Membro e do Gestor, estão voltadas para aspectos de interação que influenciam no nível da Equipe. A Atração Interpessoal pode ocorrer entre membros, como também pode ocorrer entre membros e gestores, influenciando as dinâmicas da Equipe. A Influência do Ambiente Social diz respeito, no contexto deste trabalho, às características do trabalho no ambiente organizacional que impactam nas relações da equipe. A Estrutura Social traz implicações que impactam na estrutura e na lógica do trabalho das equipes. A Motivação para Participação em Grupos envolve ações que estimulam a participação dos membros e dos gestores na equipe. Já as Condições para Comportamento Cooperativo incluem ao modelo aspectos de facilitação para interação entre os membros e gestores da equipe, como proximidade e frequência de encontros.

O modelo indica que as variáveis servem como *input* para o início do ciclo de composição de equipes, cujo tempo pode variar conforme a organização. Além da etapa inicial

de “Definição de Subgrupos”, já mencionada, o modelo prevê a existência de outras etapas de composição, cujas sequências e atividades são também condicionadas ao contexto analisado. Após a realização das etapas do processo de composição de equipes, é registrado o desempenho, que também é utilizado como *input* no início do processo. Uma vez que a aplicação das variáveis e as etapas do processo de composição de equipes são condicionadas ao contexto observado, foi escolhida a Educação Executiva Brasileira, para verificação do modelo. A seguir, são apresentados os principais aspectos e variáveis de composição de equipes inerentes a este âmbito.

2.4 Educação

São variadas as definições para “Educação” apresentadas na literatura. Para este trabalho é adotada uma visão integrada de “Educação”, englobando premissas pedagógicas baseadas nas definições apresentadas por Hinchliffe (2001):

- a) Educação - Processo de ensino-aprendizagem representado pela relação entre alunos e professores;
- b) Pedagogia - Orientação do processo de ensino-aprendizagem, baseada por objetivos sociais determinados pelo governo, poder político e economia.

Neste sentido, a Educação é exercida visando à formação da sociedade e contemplando objetivos estabelecidos, sendo submetida às avaliações pautadas pela política pública de educação (JABLONOVER et al., 2000; CROSS; MUNGADI; ROUHANI, 2002; GROSSMAN; ONKOL; SANDS, 2007; DELLO-IACOVO, 2009; KARSETH; SIVESIND, 2010; LAW, 2014).

A Educação ocorre em várias fases da vida do indivíduo, sendo subdivida em níveis de educação (GLENN, 1966; CRUM et al., 1993; DOYLE; O'FLAHERTY, 2013). No Brasil, por exemplo, as políticas públicas de educação são colocadas em prática pelo Ministério da Educação (MEC), englobando (PORTAL MEC, 2013): Educação Básica (contemplando a Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio); Educação Superior (contemplando Cursos de Graduação e Atividades de Extensão Universitária); Educação Profissional e Tecnológica; Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; e Pós Graduação Lato Sensu. Complementando as funções do MEC, há ainda a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que engloba a Pós Graduação Stricto Sensu: Cursos de Mestrado e Cursos de Doutorado (FUNDAÇÃO CAPES, 2014).

As instituições de ensino, além de estarem submetidas às políticas públicas de educação, também constituem suas políticas próprias que envolvem as competências exigidas dos docentes, o escopo social da instituição, as responsabilidades dos atores do processo de ensino-aprendizagem, e as premissas pedagógicas. A definição desses elementos é essencial para viabilizar a definição dos resultados a serem buscados pelas instituições, em cada um dos níveis de educação, uma vez que impactam na estrutura dos cursos ofertados e, por consequência, em diferentes demandas de perfis de profissionais (MAJOR; PALMER, 2006; ROBINSON; ROUSSEAU, 2012; OZGUNGOR; DURU, 2014). Neste sentido, Albertin (2014) apresenta uma proposta de estrutura para compreensão da Educação e de seus elementos, conforme apresentado a seguir.

2.4.1 Dimensões e componentes da educação

A Figura 3 oferece uma representação da Educação estruturada em dimensões e componentes. Nela, são apresentadas as dimensões: Resultados; Conhecimento; e Programas e Cursos. A dimensão de Programas e Cursos é estruturada por meio dos componentes: Objetivos; Conteúdo; Metodologia; e Tecnologias.

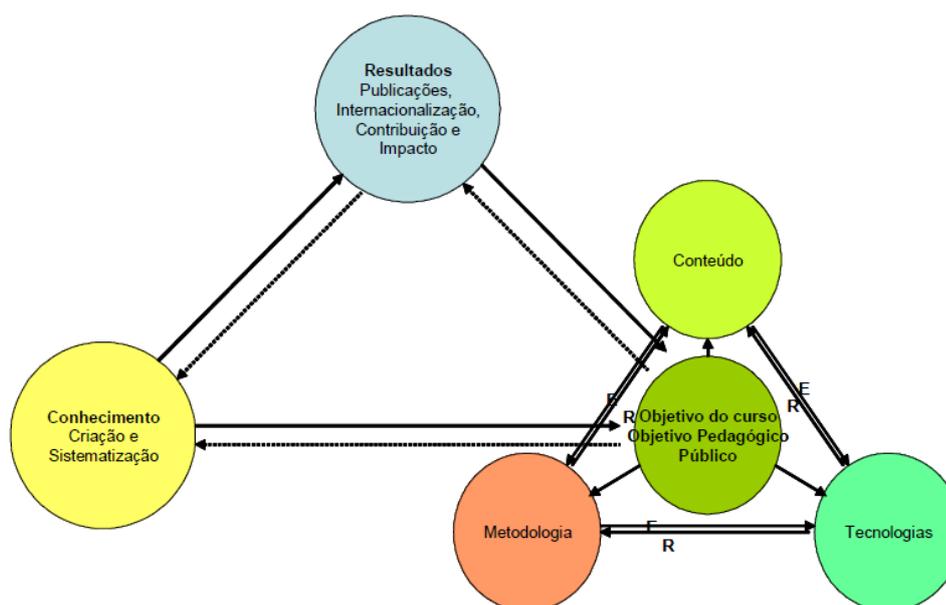


Figura 3: Dimensões e componentes da educação.
Fonte: Adaptado de ALBERTIN, 2014.

Programas e Cursos

Os cursos são estabelecidos com base em regimentos e normas que delineiam sua proposta, disciplinas e demais atividades. Há a preocupação de que a matriz curricular potencialize o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados na formação de indivíduos (ALBERTIN, 2014). Assim sendo, é necessário que haja um alinhamento entre objetivos do curso, conteúdo e estratégia, sendo que estes devem ser coerentes com o público alvo (JEFFREY, 2009; KOH; LIM, 2012).

Conforme mencionado anteriormente, essa dimensão é estruturada em componentes. Isso se deve ao fato de que esse arranjo permite a maximização do aproveitamento de qualidade e dos resultados dos professores e alunos (ALBERTIN, 2014).

O componente Objetivo é o componente central dessa dimensão e contempla os objetivos do curso, os objetivos pedagógicos e o público alvo do curso. Existe o entendimento de que a definição dos objetivos permite que alunos com características distintas e/ou cursos distintos possam atingir resultados similares, caso esses objetivos estejam alinhados com os demais componentes do modelo (MATON, 2009; OLIARO; TROTTER, 2010; DUQUE; DUQUE; SURINACH, 2013).

O componente Conteúdo se refere ao conhecimento que é transferido no processo de ensino-aprendizagem. O Conteúdo deve ser revisado e atualizado continuamente para que se potencialize a sua aquisição e apropriação, por parte dos alunos (MAY; SUPOVITZ, 2006; LOPEZ, 2007; TSENG et al., 2009; SARA et al., 2013).

O componente Metodologia, que engloba as estratégias pedagógicas das instituições, se refere às diretrizes de ensino indicadas aos professores e que implicam na operacionalização do processo. Nesse contexto, estão envolvidos aspectos que determinam práticas de interação entre professores e alunos, técnicas didáticas, avaliação e demais atividades (SHEPARD, 1995; YORKE, 2003; WILSON; SCALISE, 2006; LOERTSCHER, 2010; GIKANDI; MORROW; DAVIS, 2011). A ideia principal é a de que as diretrizes sejam compatíveis com o perfil dos alunos e com o objetivo do curso (SCHOEN et al., 2003; LAVERDE; CIFUENTES; RODRIGUEZ, 2007; TULBURE, 2011; BONNER, 2014).

O componente Tecnologia, que abrange a infraestrutura e as tecnologias de informação e comunicação utilizadas para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, possibilita a adoção de determinadas metodologias de ensino, a interação entre os atores envolvidos e o acesso ao conteúdo, conforme as demandas de acesso (WANG, 2003; MOOIJ,

2007; MENTIS, 2008; FRITZ, 2011; ZELETI; MUSTONEN-OLLILA, 2011). Outro aspecto discutido, nesse âmbito, é que a eficácia da educação depende da proficiência no uso de tecnologias (JOHNSON; HORNIK; SALAS, 2008; CHIOU; CHEN, 2011; TAN et al., 2012).

Esses componentes possuem uma relação de exigências e restrições entre si (ALBERTIN, 2014), uma vez que o conteúdo exige a utilização de determinadas metodologias de ensino, além de receber possíveis restrições dessas metodologias e tecnologias, o que demanda coerência entre os componentes (JAFFEE, 1997; KOEHLER; MISHRA; YAHYA, 2007; DRISCOLL et al., 2012; KOH; CHAI; TSAI, 2014). Da mesma forma, a metodologia exige a utilização de tecnologias adequadas para que sejam obtidos os resultados necessários, sob pena de restrições em caso de escolhas incoerentes (LARREAMENDY-JOERNS; LEINHARDT, 2006; SHEA; BIDJERANO, 2012).

Resultados

Os resultados dos cursos, independentemente do nível de educação em que atuam, visam à capacitação dos alunos participantes do processo de ensino-aprendizagem (GABEL, 2002; WIEMAN, 2004; DUARTE, 2007; KURENKOVA, 2013). Dependendo do contexto educacional, há ainda os resultados de produção acadêmica, contribuições sociais e contribuições empresariais (ALBERTIN, 2014). Ou seja, é necessário identificar os fatores de desempenho relevantes para cada nível da educação (MAYSTON, 2003; KURENKOVA, 2013; PORTELA; CAMANHO; KESHVARI, 2013).

Conhecimento

A construção do conhecimento e a operacionalização deste no processo de ensino-aprendizagem decorrem dos arranjos de professores e alunos. Neste sentido, faz-se necessária a definição de perfis e critérios para a composição de equipes docentes e corpo discente (ALBERTIN, 2014).

Considerando os componentes e dimensões da Educação, apresentados anteriormente, é necessário verificar as especificidades do contexto estudado. O detalhamento dessas questões particulares é apresentado a seguir.

2.4.2 Educação executiva brasileira

O surgimento das escolas de negócio se deu há mais de um século, nos Estados Unidos da América. No Brasil, as primeiras escolas foram criadas na década de 1950, sob influência norte-americana, e passaram por um processo de forte expansão nos anos 1990 (ALCADIPANI; BERTERO, 2014). Nessa expansão, os cursos de MBA (*Master of Business Administration*) consolidaram-se como meio de alavancagem profissional e formação de líderes para o contexto empresarial (WOOD JR.; CRUZ, 2014).

A Educação Executiva Brasileira refere-se ao conjunto de cursos de pós-graduação lato sensu, na área de administração, que garantem aos seus alunos o título de especialista, incluindo os cursos de MBA, conforme consta na Resolução nº 01, de 08 de junho de 2007 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2007). Essa situação difere em relação a outros países. Nos países europeus e nos Estados Unidos da América os cursos de MBA são equivalentes aos cursos de mestrado, possuindo carga horária superior à praticada no Brasil. No contexto brasileiro, os mestrados profissionais seriam a modalidade de ensino que mais se assemelha aos MBAs dos países citados anteriormente.

Nos cursos da Educação Executiva Brasileira, não existe a fiscalização e o acompanhamento regular, de forma semelhante ao que se observa nos cursos de pós graduação stricto sensu. Esses cursos são regidos pela Resolução Nº 01 e podem ser ofertados por instituições credenciadas pelo MEC, que ofereçam cursos de graduação em administração ou áreas correlatas, tendo autonomia na gestão e oferta de matrículas.

Ainda nesse contexto, verifica-se que qualquer indivíduo que tenha finalizado um curso de nível de graduação, independente da área de conhecimento, e apresente comprovação, pode cursar uma especialização com foco na área de negócios (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2007).

No que diz respeito ao corpo docente dos cursos em questão, é regulamentado que ao menos 50% do quadro seja composto por profissionais com titulação de mestre ou doutor, obtido em um programa de pós graduação stricto sensu reconhecido. A outra parte do quadro

de professores do curso pode ser composta por profissionais que tenham, no mínimo, formação em nível de especialista.

Adicionalmente, por conta dessa flexibilidade nos padrões dos cursos da Educação Executiva Brasileira, algumas instituições educacionais procuram creditações. É o caso das instituições certificadoras de cursos de MBA. No Brasil, algumas instituições passaram pelo processo de acreditação da AMBA (*Association of MBAs*), como forma de atestar qualidade de seus cursos perante o mercado de educação executiva.

Uma vez contextualizada a Educação Executiva, a próxima seção detalha aspectos das equipes docentes e das competências necessárias para atuação nos processos inerentes à atividade educacional.

2.4.3 Equipes docentes e competências

Conforme explicado anteriormente, as instituições de ensino são reguladas por órgãos governamentais. Além dos órgãos externos, existem ainda os órgãos internos, responsáveis por garantir os aspectos pedagógicos e administrativos dos cursos. Apesar disso, instituições podem assumir diferentes estruturas organizacionais, com diferentes cargos de gestão sendo exercidos. Independente desses arranjos organizacionais, em geral, as equipes docentes são grupos formados para atuação no processo de ensino-aprendizagem de um curso. Os profissionais que atuam em uma equipe docente podem atuar, também, em outras equipes da mesma instituição ou de outra organização, dependendo de suas restrições/premissas contratuais e disposição. Essa estrutura sofre algumas alterações no contexto da Educação a Distância (EAD), com a presença de outros profissionais e ferramentas.

Em geral, essas equipes são compostas por professores que ministram as disciplinas previstas na matriz curricular de um curso e estão submetidas, de forma direta, a um gestor (Ex.: Coordenador, Diretor). Em geral, cabe ao gestor a decisão de realizar o melhor arranjo para a equipe docente, seja remanejando os professores do quadro atual e/ou agregando novos profissionais ao grupo. Neste contexto, há três grupos de atividades, mencionados na literatura, que serão verificados empiricamente, e dos quais essas equipes participam: Docência e Pesquisa; Avaliação de Desempenho; e Planejamento.

No grupo de atividades de Docência e Pesquisa, os professores realizam as atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e, dependendo do nível da

educação no qual o curso está posicionado, podem desempenhar atividades relacionadas à produção acadêmica (WILKERSON; IRBY, 1998; NICHOLLS, 2005; NWEZEH, 2010). Os gestores são responsáveis pela gestão de eventuais contingências e pelo monitoramento dessas atividades, bem como pelo fornecimento de informações aos órgãos internos e externos, envolvidos no âmbito da escola (MAY; HUFF; GOLDRING, 2012).

No grupo de atividades de Avaliação de Desempenho, as atividades envolvem a avaliação de características relacionadas à atuação do corpo docente, bem como sua contribuição aos objetivos de aprendizagem da escola. Gestores interagem continuamente com os professores e consolidam essas avaliações, antes do período de planejamento (HARRIS; SASS, 2014).

O grupo de atividades de Planejamento está relacionado às atividades de preparação do corpo docente para os próximos períodos de atividade. Envolve a participação de gestores e professores e diz respeito à utilização dos indicadores de desempenho (avaliação) obtidos em períodos anteriores, para planejamento de aspectos de infraestrutura, pedagogia e capacitação cognitiva. Faz parte ainda, desse grupo de atividades, a contratação de novos docentes e a alocação da equipe conforme a grade curricular do curso (STARK et al., 1988; SAFOUTIN et al., 2000; HORA; HOLDEN, 2013; HORA; FERRARE, 2013; HARRIS; SASS, 2014).

Neste sentido, as competências necessárias ao corpo docente das instituições têm sido continuamente estudadas, considerando as respectivas áreas de estudo, estratégias pedagógicas e, mais recentemente, as tecnologias, demonstrando relação com o desempenho no processo de ensino-aprendizagem (WHARTON-MCDONALD; PRESSLEY; HAMPSTON, 1998; WAYNE; YOUNGS, 2003; JEPSEN, 2005; BEASTALL, 2006; MAJOR; PALMER, 2006; GOLDHABER, 2007; HUANG; MOON, 2009).

Há alguns anos, estudos passaram a convergir para uma linha teórica aonde os conhecimentos específicos dos docentes precisariam ser integrados com outras competências. Esses estudos indicam que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma adequada quando o seu facilitador/professor consegue dominar e integrar os seus conhecimentos inerentes às tecnologias, pedagogia e conteúdo (MARGERUM-LEYS; MARX, 2004; FIGG; JAMANI, 2011; GORDON, 2012; VAN VELZEN et al., 2012; KOH; CHAI; TAY, 2014).

A integração desses conhecimentos passou a ser discutida com maior ênfase a partir do trabalho de Schulman (1986; 1987) e expandida no modelo apresentado por Koehler, Mishra e Yahia (2007), com a integração dos componentes de tecnologia. O modelo TPCK (ou TPACK) - *Technological Pedagogical Content Knowledge* - representa o conhecimento integrado que compreende aspectos técnicos, pedagógicos e de conteúdo.

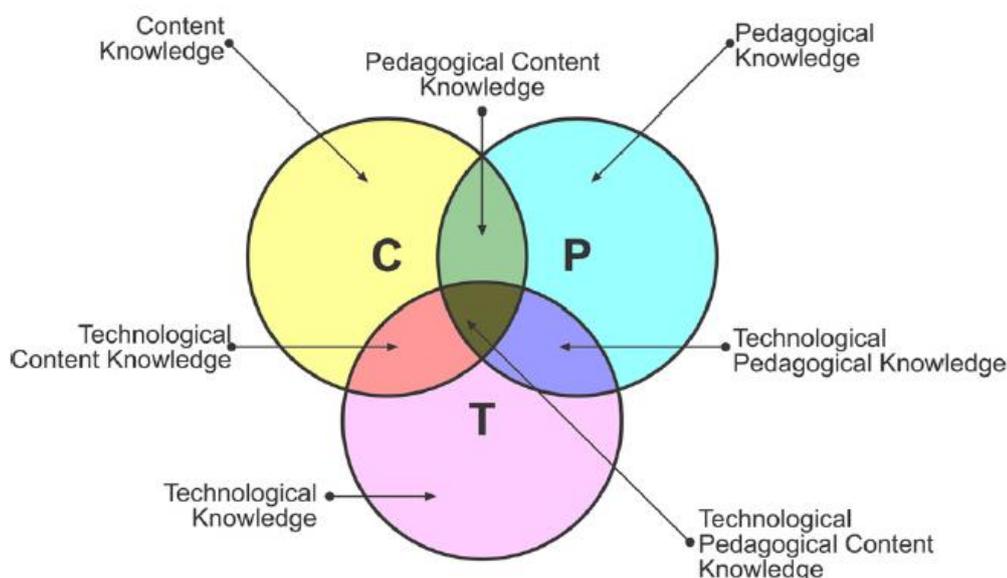


Figura 4: TPACK - Conhecimento integrado de conteúdo, tecnologias e pedagogia.
Fonte: KOEHLER; MISHRA; YAHIA, 2010.

A Figura 4 apresenta o modelo TPACK, tendo C (*Content* – Conteúdo), P (*Pedagogy* – Pedagogia) e T (*Technology* – Tecnologia) como áreas centrais de conhecimento. Nesse modelo, o Conteúdo é entendido como sendo o conhecimento específico que precisa ser ensinado/aprendido. A Tecnologia é compreendida como ferramenta para representação de informações, e pode variar desde artefatos padrão como livros e quadro negro até artefatos mais avançados como internet e materiais digitais. A Pedagogia diz respeito aos processos, práticas, e métodos de ensino e aprendizagem, englobando propostas, valores, técnicas ou métodos empregados para lecionar, e estratégias para avaliação da aprendizagem.

Ainda considerando essa abordagem, C, P e T não são vistos apenas como construtos independentes. O modelo oferece a perspectiva de que existem (ou devem existir) conexões e interações entre esses três elementos.

A primeira consideração foi realizada no trabalho de Schulman (1987) e se refere à intersecção existente entre Conteúdo e Pedagogia, formando o Conhecimento Integrado de Conteúdo e Pedagogia (*Pedagogical Content Knowledge*). Neste sentido, entende-se que, para certos conteúdos, é necessário utilizar diferentes formas de representação e técnicas pedagógicas. Assim, o docente precisaria entender o que torna os conteúdos difíceis ou fáceis de serem compreendidos, bem como qual a base cognitiva dos estudantes em questão, além de aspectos epistemológicos.

Seguindo essa linha de pensamento, a intersecção entre Tecnologia e Conteúdo produz o Conhecimento Integrado de Conteúdo e Tecnologia (*Technological Content*

Knowledge). Esse conhecimento implica na compreensão da relação recíproca entre conteúdos e tecnologias. Considerando o constante surgimento de novas tecnologias, os docentes precisam dominar não só o conteúdo que ministram, mas também devem entender como as tecnologias transformam o conteúdo.

Outra relação similar envolve Tecnologia e Pedagogia, resultando no Conhecimento Integrado de Pedagogia e Tecnologia (*Technological Pedagogical Knowledge*). Esse conhecimento enfatiza a existência, componentes e aplicações de tecnologias que são utilizadas em ambientes de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o docente precisa compreender que certas ferramentas existem para tarefas específicas e quais estratégias pedagógicas devem ser utilizadas para que sejam mais bem exploradas as funcionalidades de uma dada ferramenta.

Por fim, a integração entre os conhecimentos mencionados anteriormente resulta no Conhecimento Integrado de Conteúdo, Pedagogia e Tecnologia (*Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK/TPACK*). A inter-relação desses conhecimentos implica na compreensão dos relacionamentos dinâmicos e transacionais entre as três áreas centrais de conhecimento (BRUCE; LEVIN, 1997; LEI; ZHAO, 2007; YURDAKUL, 2011).

Além dos conhecimentos necessários aos professores para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem, há trabalhos que versam sobre outro aspecto que pode influenciar as atividades de equipes docentes: a interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade

A Interdisciplinaridade é tema recorrente em diversas áreas do conhecimento, seja nas atividades de pesquisa ou de ensino (NISSANI, 1997; DALGAARD; HUTCHINGS; PORTER, 2003; MORILLO; BORDONS; GOMEZ, 2003; SCHUMMER, 2004; LEYDESDORFF, 2007; HORN, 2013).

São várias as definições para Interdisciplinaridade. Para este trabalho, sintetizamos a perspectiva oferecida pelos autores e a entendemos como a integração de duas ou mais disciplinas de um mesmo curso, que propicia o desenvolvimento colaborativo de materiais e atividades, potencializando os resultados do processo de ensino-aprendizagem (ROSENFELD, 1992; LATTUCA, 2002; STIEBER, 2005; CHOI; PAK, 2006; ROOKS; WINKLER, 2012).

No caso da administração, que é o escopo da Educação Executiva Brasileira, há um teor essencialmente aplicado, apesar do embasamento científico. É um campo de estudo caracterizado, principalmente, pela aplicação de técnicas e práticas a situações de alta complexidade. Esta complexidade faz com que profissionais e pesquisadores, da área de administração, busquem o conhecimento de outras áreas como e incorporem elementos à sua estrutura. A ciência da computação, a engenharia, e a matemática são alguns dos exemplos de disciplinas mais utilizados na administração (VASCONCELOS, 2012).

Assim sendo, há implicações para o planejamento da estrutura curricular dos cursos e da escolha de profissionais docentes, uma vez que a Interdisciplinaridade demanda trabalho colaborativo entre disciplinas para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem.

Apesar de mencionar a relação entre as competências e o desempenho das equipes docentes, esses impactos, no processo de ensino-aprendizagem são abordados de forma desconexa. Todavia, alguns autores passaram a estudar essas influências diretas das equipes docentes nos resultados do ensino-aprendizagem. As principais considerações acerca desse tema são apresentadas a seguir.

2.4.4 Equipes docentes e avaliação de desempenho

Nos últimos anos, trabalhos demonstram que as atividades desempenhadas pelos docentes representam o componente mais importante que leva à influência da escola na aprendizagem dos alunos, considerando que há diferenças nos resultados viabilizados por professores, dentro ou entre escolas (ROCKOFF, 2004; RIVKIN; HANUSHEK; KAIN, 2005; AARONSON; BARROW; SANDER, 2007; HECK, 2007; CONDIE; LEFGREN; SIMS, 2014; RICE, 2014).

Tradicionalmente, a contratação, retenção e aferição de salários são baseadas em características dos perfis dos professores como formação, realizações no âmbito educacional e experiência. Entretanto, recentemente, pesquisas falharam em confirmar a relação entre essas medidas e os resultados de aprendizagem (ROCKOFF, 2004; JEPSEN, 2005; KANE; ROCKOFF; STAIGER, 2008; HARRIS; SASS, 2011; WISWALL, 2013).

Assim, prevalecem duas abordagens de avaliação/previsão do desempenho dos docentes (HARRIS; SASS, 2014): A avaliação baseada na observação de aspectos comportamentais dos professores, realizada pelos gestores das equipes; e A avaliação da

contribuição dos professores nos resultados apresentados pelos estudantes, baseada no desempenho em testes de aprendizagem.

Avaliações Comportamentais

As avaliações comportamentais são realizadas por gestores de equipes docentes, e buscam a captura de traços e informações que são difíceis de mensurar objetivamente (BORGHANS et al., 2008). Em geral, os gestores recebem a atribuição de observar os docentes, como parte dos seus trabalhos, coletando informações de maneira informal, e a um baixo custo. Essas observações envolvem a interação com professores, estudantes e familiares de estudantes (HARRIS; SASS, 2014). Além das observações de gestores, algumas abordagens também incluem avaliações realizadas pelos estudantes, mas vêm sendo criticadas (WARREN; EDWARDS, 2005; WARREN; JENKINS; KULICK, 2006; HOLME et al., 2010; DUQUE; DUQUE; SURINACH, 2013; HARRIS; SASS, 2014).

Neste sentido, estudos identificaram uma relação positiva e significativa entre as avaliações subjetivas de professores e o valor agregado na aprendizagem dos estudantes (HARRIS; SASS, 2014). As características consideradas por gestores para contratação e manutenção de professores são (HARRIS et al., 2010): Cuidado com alunos (*Caring*); Capacidade de comunicação; Entusiasmo; Inteligência; Domínio dos assuntos; Habilidades de ensino; e Motivação. Em seguida, Harris e Sass (2014) adicionaram novas características ao modelo: Trabalha bem com o gestor; Trabalha bem com a equipe docente; Contribui para atividades extraclases; e Contribui com a comunidade escolar. As medidas de resultado, nessa abordagem, consistem na indicação da contribuição percebida para a aprendizagem dos estudantes em matéria(s) específica(s).

Discutem-se ainda, nesse contexto, as variações apresentadas entre as avaliações de gestores. Os fatores que levam a uma maior habilidade de avaliar docentes são (HARRIS; SASS, 2014): maior tempo de trabalho com o docente avaliado; e habilidades administrativas do gestor, apesar de essa premissa não ter sido validada.

Avaliações das Contribuições nos Resultados de Aprendizagem

As avaliações das contribuições nos resultados de aprendizagem são realizadas por meio de modelos matemáticos (TODD; WOLPIN, 2003; KONSTANTOPOULOS, 2014; SASS; SEMYKINA; HARRIS, 2014; KOEDEL; MIHALY; ROCKOFF, 2015). Eles objetivam identificar a contribuição individual de docentes nos resultados de aprendizagem de alunos.

Em Harris e Sass (2014), por exemplo, é utilizado um modelo para identificar resultados de aprendizagem, que recebe como variáveis de controle: as características estudantis que variam com o tempo (mobilidade, proficiência); número de estudantes na sala de aula; efeito fixo da escola; e indicadores da classe/ano. Isolando o efeito dessas variáveis, o modelo permite a identificação das contribuições docentes individuais, por meio de medidas relativamente confiáveis.

Discute-se, atualmente, qual abordagem é a mais adequada para mensurar/prever a contribuição dos professores no desempenho dos estudantes. Todavia, há evidências de que essas abordagens podem ser utilizadas em conjunto (HARRIS E SASS, 2014).

Outros aspectos de mensuração do desempenho docente também envolvem a produção acadêmica, incluindo a publicação de livros, a publicação de artigos em revistas comerciais, a publicação em revistas acadêmicas, e a participação em eventos acadêmicos e corporativos (BARNETSON; CUTRIGHT, 2000; SARRICO et al., 2010).

Assim, o Quadro 5 apresenta os principais construtos mencionados nos trabalhos voltados para educação, que foram discutidos anteriormente.

Construto	Variáveis Relacionadas	Autores
TPCK/TPACK: Conhecimentos necessários aos docentes para condução do processo de ensino-aprendizagem (ver “CCHOs Individuais” no Quadro 3)	Conhecimentos de Pedagogia: conhecimento acerca dos processos, práticas, e métodos de ensino e aprendizagem, englobando propostas, valores, técnicas ou métodos empregados para lecionar, e estratégias para avaliação da aprendizagem	(BRUCE; LEVIN, 1997; WHARTON-MCDONALD; PRESSLEY; HAMPSTON, 1998; WAYNE; YOUNGS, 2003; MARGERUM-LEYS; MARX, 2004; JEPSEN, 2005; BEASTALL, 2006; MAJOR; PALMER, 2006; GOLDHABER,
	Conhecimentos de Conteúdo: conhecimento específico que precisa ser ensinado/aprendido	

	<p>Conhecimentos de Tecnologia: conhecimento relacionado ao uso das ferramentas para representação de informações, podendo variar desde artefatos padrão como livros e quadro negro até artefatos mais avançados como internet e materiais digitais</p> <p>Conhecimento Integrado de Conteúdo e Pedagogia: para certos conteúdos, são utilizadas diferentes formas de representação e técnicas pedagógicas</p> <p>Conhecimento Integrado de Conteúdo e Tecnologia: os docentes dominam não só o conteúdo que ministram, mas também o entendimento de como as tecnologias transformam o conteúdo</p> <p>Conhecimento Integrado de Pedagogia e Tecnologia: os docentes compreendem que certas ferramentas existem para tarefas específicas e identificam quais estratégias pedagógicas devem ser utilizadas para que sejam mais bem exploradas as funcionalidades de uma dada ferramenta</p> <p>Conhecimento Integrado de Conteúdo, Pedagogia e Tecnologia: os docentes compreendem os relacionamentos dinâmicos e transacionais entre as três áreas centrais de conhecimento</p>	<p>2007; KOEHLER; MISHRA; YAHYA, 2007; LEI; ZHAO, 2007; HUANG; MOON, 2009; FIGG; JAMANI, 2011; YURDAKUL, 2011; GORDON, 2012; VAN VELZEN et al., 2012)</p>
<p>Interdisciplinaridade: Integração de duas ou mais disciplinas de um mesmo curso, que propicia o desenvolvimento colaborativo de</p>	<p>Planejamento integrado de ensino: a equipe possui planejamento da estrutura curricular e da escolha de profissionais docentes para realização de trabalho colaborativo entre duas ou mais disciplinas</p>	<p>(ROSENFELD, 1992; NISSANI, 1997; LATTUCA, 2002; DALGAARD; HUTCHINGS; PORTER, 2003; MORILLO; BORDONS; GOMEZ,</p>

materiais e atividades, potencializando os resultados do processo de ensino-aprendizagem	Colaboração em produções acadêmicas: há participação de dois ou mais membros da equipe em projetos conjuntos de pesquisa	2003; SCHUMMER, 2004; STIEBER, 2005; CHOI; PAK, 2006; LEYDESDORFF, 2007; ROOKS; WINKLER, 2012; HORN, 2013)
<p>Características Tradicionais de Docentes:</p> <p>Características dos perfis dos docentes, verificadas para contratação, retenção e aferição de salários</p>	<p>Formação: há um nível mínimo de escolaridade demandado para atuação na equipe</p> <p>Experiência acadêmica e profissional: experiências profissionais e acadêmicas são demandadas para atuação na equipe</p> <p>Realizações no âmbito educacional: títulos e prêmios no âmbito educacional são fatores relevantes para contratação e manutenção de professores</p>	(HARRIS; SASS, 2014)
<p>Características de Avaliações Comportamentais:</p> <p>Características avaliadas por gestores, que buscam a captura de traços e informações de docentes, que são difíceis de mensurar objetivamente</p>	<p>Cuidado com alunos (<i>Caring</i>): Boa vontade/intenção com os alunos</p> <p>Capacidade de Comunicação (ver “Comunicação” no Quadro 3)</p> <p>Entusiasmo/Motivação: estado afetivo individual que pode implicar no aumento da produtividade e qualidade</p> <p>Inteligência: capacidade de compreender/lidar com ideias complexas para resolução de problemas, num dado contexto</p> <p>Domínio dos Assuntos (ver “Conhecimento de Conteúdo” em TPCK/TPACK)</p> <p>Habilidades de Ensino (ver “Conhecimento de Pedagogia” em TPCK/TPACK)</p> <p>Trabalha bem com o gestor: o professor possui bom relacionamento de trabalho com o coordenador</p> <p>Trabalha bem com a equipe docente: o professor possui bom relacionamento de trabalho com os demais professores</p> <p>Contribuições Percebidas: o professor contribui para as atividades extraclases e para a comunidade escolar</p>	(WARREN; EDWARDS, 2005; WARREN; JENKINS; KULICK, 2006; BORGHANS et al., 2008; HARRIS et al., 2010; HOLME et al., 2010; DUQUE; DUQUE; SURINACH, 2013; HARRIS; SASS, 2014)

	Avaliações de discentes: o professor possui bons índices de avaliação por parte dos discentes	
Contribuições aos Resultados: Contribuições docentes aos resultados escolares, mensuradas por indicadores e/ou modelos matemáticos do desempenho discente e/ou docente	Contribuição individual aos resultados de aprendizagem: contribuições que cada docente oferece para o processo de ensino e aprendizagem, mensuradas por modelos matemáticos	(BARNETSON; CUTRIGHT, 2000; TODD; WOLPIN, 2003; SARRICO et al., 2010; HARRIS; SASS, 2014; KONSTANTOPOULOS, 2014; SASS; SEMYKINA; HARRIS, 2014)
	Produção acadêmica de docentes e discentes: publicação de livros, publicação de artigos comerciais, publicação de artigos acadêmicos, registro de patentes	
	Participações em eventos relevantes: participação em eventos acadêmicos e corporativos de interesse institucional	
Habilidades de Avaliação: São habilidades dominadas pelos gestores que influenciam no processo de avaliação de docentes	Tempo de convívio: o gestor possui maior tempo de trabalho com os docentes avaliados	(HARRIS; SASS, 2014)
	Habilidades administrativas: competências de gestão que são úteis nos processos de avaliação dos docentes	

Quadro 5: Síntese do referencial teórico de equipes docentes.

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, será apresentada a operacionalização das teorias mencionadas previamente, implicando na aplicação do modelo inicial deste trabalho.

2.5 Aplicação do modelo teórico

O terceiro eixo teórico considerado neste trabalho é referente à literatura de Educação, já que o contexto de aplicação escolhido é o da Educação Executiva Brasileira. Os principais trabalhos de referência são o de Koehler (2007), que apresenta as competências docentes individuais relevantes ao processo de ensino-aprendizagem, e o de Harris e Sass (2014) que apresenta uma discussão acerca da avaliação do desempenho de professores, bem como a relação entre competências, produtividade e desempenho, nesse contexto.

Neste sentido, e considerando a necessidade de aplicação do modelo integrado inicial a um contexto, bem como a premissa da existência dos três grupos de atividades para as equipes docentes (Docência e Pesquisa; Avaliação de Desempenho; e Planejamento), a Figura 5 apresenta o modelo integrado, inerente aos processos de composição e avaliação de desempenho de equipes docentes.

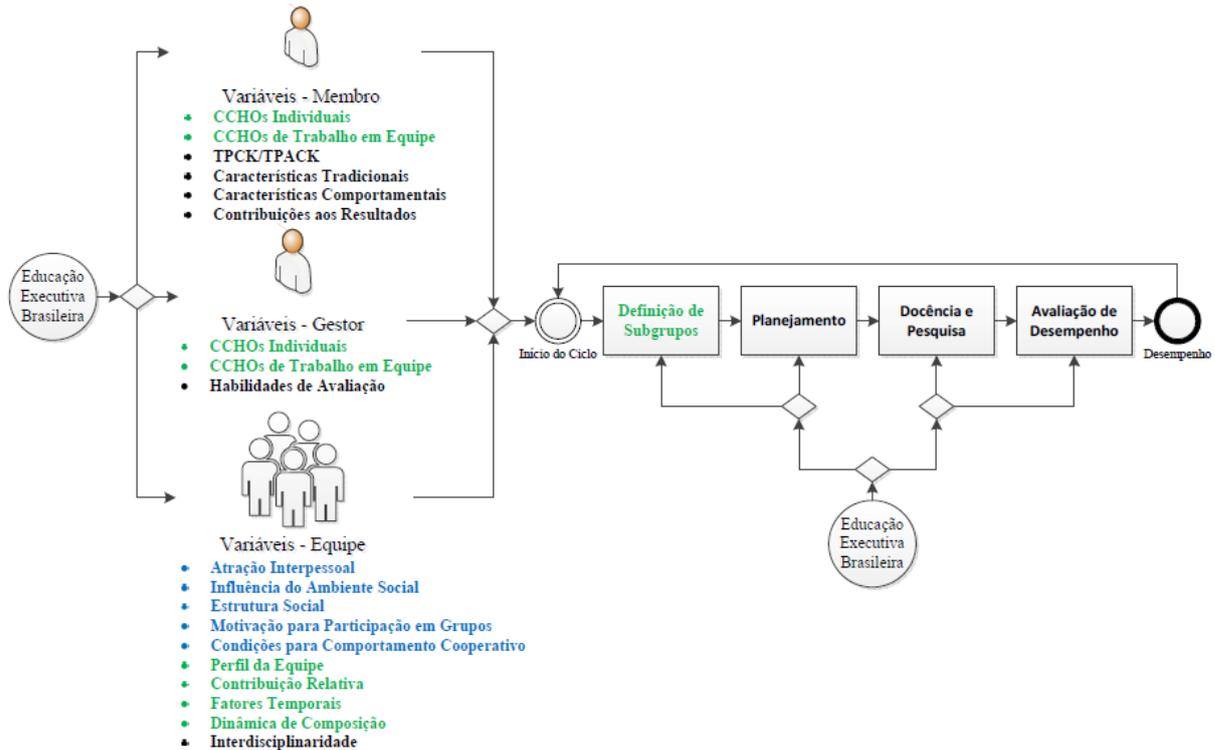


Figura 5: Aplicação do modelo teórico inicial

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 5 representa o processo de composição de equipes docentes, que ocorre por meio de um ciclo, cuja primeira etapa é a de “Definição de Subgrupos”, proveniente das teorias de Equipes. A etapa seguinte é a de “Planejamento”, onde os gestores consideram variáveis dos níveis/construtos: Membro (Docente); Gestor; e Equipe. No que diz respeito às variáveis no construto Membro (Docente), são considerados conhecimentos previstos no modelo TPCK/TPACK, as características tradicionais, as características comportamentais, e as contribuições aos resultados (Sendo que, para novos docentes, isso pode ser estimado por modelos matemáticos de previsão). São relevantes, ainda, para o agrupamento Gestor, as variáveis do construto “Habilidades de Avaliação”, que podem influenciar nas avaliações realizadas e, conseqüentemente, na composição das equipes de professores. Também são consideradas, para o agrupamento Equipe, as variáveis do construto “Interdisciplinaridade”, que impactam nas dinâmicas de trabalho da equipe, uma vez que pode envolver o trabalho

conjunto de dois ou mais docentes. O gestor, assim, define a composição da equipe para o ciclo de trabalho, iniciando a etapa de “Docência e Pesquisa”. Tal composição influencia no desempenho escolar, juntamente com outras variáveis existentes no âmbito das instituições de ensino. Ao final dessas atividades escolares, o desempenho é computado e é utilizado na etapa de “Avaliação de Desempenho”. Após consolidado o desempenho da equipe docente, essa informação também é utilizada como *input*, em conjunto com as demais variáveis, para o início do ciclo do processo de composição do quadro de docentes.

Assim, o modelo implica nas seguintes proposições, que foram verificadas ao longo do estudo empírico:

- Proposição 1. O processo de composição de equipes docentes é composto por múltiplas etapas, ajustadas conforme a estrutura da instituição;
- Proposição 2. As variáveis dos Modelos de Composição de Equipes influenciam as decisões inerentes à composição de equipes;
- Proposição 3. As variáveis de Combinação Social influenciam as decisões inerentes à composição das equipes;
- Proposição 4. As variáveis inerentes ao contexto da Educação Executiva Brasileira influenciam as decisões inerentes à composição de equipes;
- Proposição 5. As variáveis de composição de equipes provenientes das teorias de Modelos de Composição de Equipes, Combinação Social e Educação estão relacionadas ao desempenho das equipes docentes.

No sentido de explicitar a aderência dos elementos conceituais deste estudo, a Figura 6 apresenta os elementos e a sequência do desenvolvimento teórico realizado.

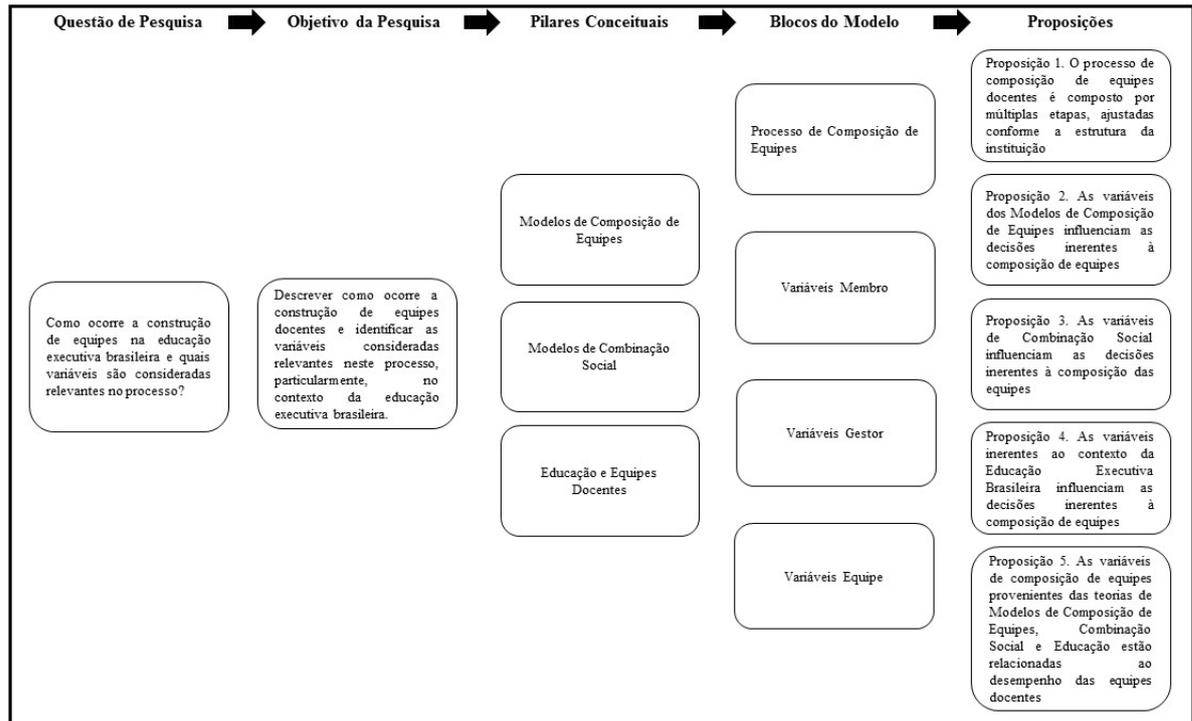


Figura 6: Desenvolvimento do modelo teórico do estudo
 Fonte: Elaboração própria.

O modelo inicial de pesquisa, aplicado ao contexto da Educação Executiva Brasileira, serviu como referência para a verificação da questão respondida por este trabalho. Os procedimentos metodológicos são detalhados no próximo capítulo.

3 METODOLOGIA

Considerando o objetivo geral de descrever a construção de equipes docentes e identificar as variáveis consideradas nesse processo, na educação executiva brasileira, este capítulo apresenta a metodologia utilizada para operacionalizá-lo.

É considerada a premissa de que existe uma relação entre a composição de equipes e o desempenho escolar. Neste sentido, o presente trabalho utiliza variáveis das teorias de Composição de Equipes, Combinação Social, e Educação, com o intuito de gerar a aplicação do modelo inicial de pesquisa, apresentada no capítulo anterior (Figura 5), que representa e agrupa as variáveis nos construtos Membro (Professor), Gestor, e Equipe, considerados no processo de composição de equipes docentes.

Todavia, este trabalho segue a orientação de busca por outras variáveis que sejam relevantes ao modelo, durante o estudo empírico. Assim sendo, e considerando as abordagens desconexas apresentadas nas três linhas teóricas apresentadas, foi adotada uma abordagem exploratório-descritiva (YIN, 2010).

A abordagem exploratória permite a identificação de novos elementos teóricos, ao considerar variáveis relevantes que podem não ter sido descobertas parcialmente ou em sua totalidade. Neste caso, a integração dos três eixos teóricos mencionados demandou a verificação da existência de novas variáveis que fazem parte do processo de composição e avaliação do desempenho de equipes docentes.

A abordagem descritiva foca na descrição de fenômenos, incluindo as sequências de fatos que o desencadeiam, bem como nas características relacionadas à população estudada, podendo englobar ainda a associação entre diferentes variáveis (COOPER; SCHINDLER, 2003). Logo, o estudo buscou a descrição do processo de composição de equipes docentes, suas etapas e a eventual associação entre variáveis.

A questão de pesquisa formatada nos capítulos iniciais deste trabalho (Como ocorre a construção de equipes na educação executiva brasileira e quais variáveis são consideradas relevantes no processo?), em virtude de sua complexidade, conduziu à uma abordagem qualitativa, considerando que questões de pesquisas iniciadas em “Como” e “Por quê” demandam maior profundidade na compreensão do fenômeno e consolidação de construtos, enquanto que as questões envolvendo “O que” ou “quais” impetram investigações que visam a geração de proposições e/ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores (BLACK, 1999; YIN, 2010). Entretanto, é reconhecida a existência de outras abordagens exploratórias de cunho

quantitativo (HULLAND, 1999; MARTINEZ-TORRES, 2006; LU; WANG, 2008; GRUBER et al., 2010).

A abordagem qualitativa é indicada para investigação de questões e situações particulares, levando em conta a perspectiva de indivíduos e organizações, onde palavras e discursos são convertidos em dados. Esses dados podem ser obtidos por meio de diversas estratégias, dentre elas as observações, entrevistas e análise documental, viabilizadas por técnicas e instrumentos de coleta de dados (YIN, 2010). A estratégia adotada é descrita a seguir.

3.1 Estratégias de pesquisa

Este trabalho foi operacionalizado pelo método de estudo de casos, que se apresentou compatível com o *design* desta pesquisa, uma vez que: é utilizado em pesquisas exploratórias, fornecendo dados qualitativos e quantitativos, com flexibilidade para coleta e análise dos dados; e também pode ser empregada para abordar fenômenos de forma descritiva (FLYVBJERG, 2006).

A abordagem de estudo de casos múltiplos foi adotada, permitindo a comparação de resultados entre casos e tornando mais consistentes e robustas as descobertas teóricas oriundas da interação entre o modelo teórico inicial e os dados a serem coletados (EISENHARDT, 1989).

Neste estudo, os casos são instituições inseridas no contexto da Educação Executiva Brasileira, analisadas através de diferentes unidades integradas: Unidade Regulatória; Unidade Institucional; e Unidade Curso/Equipe.

Foram utilizados critérios, baseados na dimensão de resultados do modelo de dimensões e componentes da educação (ALBERTIN, 2014), para aferição do desempenho das instituições e dos cursos participantes do estudo. Essa inferência acerca do desempenho das instituições e de seus respectivos cursos foi utilizada como parâmetro de comparação do uso de variáveis para composição de equipes docentes em instituições com diferentes perfis de resultados, considerando a premissa de que cursos/equipes de educação executiva refletem e são reflexo do desempenho e qualidade em suas respectivas instituições.

Em todas as estratégias de pesquisa, devem ser considerados critérios de qualidade específicos. Assim, o Quadro 6 detalha os pontos que devem ser considerados em uma abordagem de estudo de casos múltiplos e que são adotados nesta pesquisa.

Pesquisa Qualitativa - Estudo de Casos Múltiplos		
Critério	Táticas	Etapa da Pesquisa
Validade do Constructo	Uso de múltiplas fontes de evidência	Coleta de dados
	Realiza encadeamento de evidências	
	Informantes-chave realizam revisão do relatório de cada caso	Redação do relatório final
Validade Interna	Combina evidências empíricas com padrões previstos nas teorias	Análise dos dados
	Constrói uma explicação sobre o fenômeno por meio do estabelecimento de um conjunto presumido de elos causais	
	Aborda explanações rivais	
	Usa modelos lógicos	
Validade Externa	Usa a lógica de replicação nos estudos de caso múltiplos	Projeto
Confiabilidade	Usa o protocolo do estudo de caso	Coleta de dados
	Desenvolve uma base de dados de estudo de caso	

Quadro 6: Critérios para julgamento do estudo de casos múltiplos.

Fonte: Adaptado de YIN, 2010.

As propostas estruturais de Huberman e Miles (1983), para realização do estudo de casos múltiplos, foram seguidas, conforme os passos gerais abaixo:

- a) Início - Definição da questão de pesquisa e construção de um modelo teórico inicial;
- b) Seleção de Casos - Identificação de casos que potencializem os aspectos de relevância, unicidade e possibilidade de replicação dos resultados;
- c) Elaboração dos Instrumentos para Coleta e Apresentação de Dados - Desenvolvimento do protocolo do estudo de caso, criação de códigos para categorização de dados, e elaboração de modelos de planilhas para análise dos casos e *cross case*. Os instrumentos são ajustados, na medida em que os primeiros dados coletados em campo forem analisados;
- d) Trabalho de Campo - Realização dos procedimentos de coleta de dados;
- e) Análise de Dados - Análises individuais e *cross case* realizadas a partir das evidências trazidas pelos dados e à luz do modelo teórico inicial de pesquisa. A

análise é realizada em ciclos com o trabalho de campo, permitindo o refinamento dos instrumentos de coleta de dados;

- f) Verificação do Modelo Inicial de Pesquisa - A partir das evidências apresentadas nas análises dos dados, são verificadas as variáveis que devem ser incluídas ou excluídas no modelo final da pesquisa.
- g) Encerramento - Avaliação dos resultados da pesquisa, com base nas teorias relacionadas ao estudo.

A seguir, serão detalhados os procedimentos de coleta de dados.

3.1.1 Coleta de dados

Foram selecionadas 4 (quatro) instituições educacionais que ofertam cursos de Educação Executiva, 2 da região Nordeste e 2 da região Sudeste, considerando as unidades de análise já mencionadas (Regulatória, Institucional e Curso). O Quadro 7 apresenta alguns indicadores que evidenciam a realidade educacional nas regiões dos casos selecionados.

Indicadores (Referentes ao ano de 2013)	Brasil	Nordeste	Sudeste
Taxa de Analfabetismo (Indivíduos \geq 15 anos)	8,5%	16,9%	4,8%
Média de Anos de Estudo (Indivíduos \geq 25 anos)	7,7 anos	6,4 anos	8,4 anos

Quadro 7: Indicadores educacionais das regiões Nordeste e Sudeste

Fonte: IBGE, 2014. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014.

As escolhas dos casos levaram em conta, ainda, o potencial de generalização teórica das evidências encontradas nas instituições para o contexto da educação executiva brasileira, dadas as suas características. Tratam-se de organizações que fazem parte de grandes grupos educacionais, com abrangência nacional ou inter-regional. Além disso, englobam variedade em termos de natureza jurídica (1 Sociedade Anônima, 1 Sociedade Empresária Limitada, 1 Instituição Privada Sem Fins Lucrativos, e 1 Universidade Federal).

Assim, a escolha dos casos foi baseada na lógica de generalização analítica que, diferente da generalização estatística, considera os casos como análogos a experimentos e não como unidades de amostragem. Um modelo teórico inicial foi utilizado como referência para análise dos resultados empíricos apresentados pelos diferentes casos estudados. A análise foi norteada pelo uso da lógica de replicação (YIN, 2010), seja predizendo resultados similares

(replicação literal) ou produzindo resultados contrastantes, mas para razões previsíveis (replicação teórica). Assim, a escolha de casos com diferentes características, permitiu a verificação do modelo teórico em perspectivas alternativas do contexto, no qual a educação executiva brasileira se insere.

O estudo de 4 (quatro) casos também é compatível com as recomendações de Huberman e Miles (1983), pois utilizar uma amostra nos padrões da lógica de amostragem estatística inviabilizaria a operacionalização das análises.

A coleta de dados foi iniciada pela Unidade Regulatória, compreendendo os documentos com critérios de composição de equipes demandados por órgãos acreditadores. No contexto da Educação Executiva Brasileira, todas as instituições estão sujeitas as regulamentações do MEC – Ministério da Educação e Cultura. Todavia, outras instituições, inclusive internacionais, atuam na avaliação de qualidade de instituições e cursos brasileiros.

Na Unidade Institucional, a coleta de dados seguiu dois eixos: a análise de documentos institucionais que estivessem relacionados aos critérios/regras de composição e avaliação dos cursos e seus membros; e entrevista junto aos responsáveis pela educação executiva nas instituições acerca do processo e das etapas da composição de equipes, considerando duas situações: a composição da equipe para um novo curso (P_0) e a composição da equipe para um curso com série histórica (P_1 ou superior).

Na Unidade Curso, foram entrevistados coordenadores e professores que compõem os cursos das respectivas instituições. Foram verificados os processos e variáveis utilizadas para a composição e avaliação do quadro de professores, avaliação dos gestores e relações de trabalho no grupo. Também foram verificados os documentos inerentes aos processos supracitados. O Quadro 8 apresenta o detalhamento da amostra do estudo, no que diz respeito aos indivíduos entrevistados e suas atribuições. O detalhamento dos documentos utilizados como evidências é feito na seção de resultados de cada caso, separadamente.

	Entrevistas					
	Gestor Geral		Coordenador		Professor	
	n*	Duração**	n*	Duração**	n*	Duração**
Caso 1	1	44m	3	50m	3	39m
Caso 2	1	36m	1	1h00m	3	41m
Caso 3	1	57m	3	53m	3	35m
Caso 4	1	17m	3	50m	3	33m
Total***	4	2h35m	10	7h40m	12	7h24m

Quadro 8: Detalhamento da amostra do estudo

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *n = Quantidade de sujeitos entrevistados; **Duração média aproximada das entrevistas; ***Tempo total aproximado de entrevistas.

Em virtude da relação teórica pressuposta entre o uso de variáveis de composição de equipes e o seu desempenho, a cada caso estudado foi atribuído um estrato (uma posição no ranking dos 4 casos, sendo 1 – Melhor Desempenho e 4 – Pior Desempenho) que levou em conta os seguintes indicadores: Número médio de alunos por turma; Número médio de alunos formados por ano; Quantidade média de ofertas de cursos por ano, *Turnover* de docentes nos cursos por ano, % médio de desistência discente por ano; Produção acadêmica/intelectual média anual (Monografias, Livros, Revistas, Artigos); Preço médio das mensalidades dos cursos; e CI MEC - Conceito Institucional atribuído pelo MEC - Avaliadores do MEC, orientados pelo Índice Geral de Cursos (que considera notas referentes a aspectos de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, de todos os cursos de graduação e pós graduação *stricto sensu* da instituição), atribuem um Conceito Institucional para a instituição avaliada, ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sua gestão, as políticas de recursos humanos, políticas para graduação, políticas para pós graduação, pesquisa e extensão.

Esses indicadores se baseiam nas premissas da dimensão de resultados dos cursos no modelo de dimensões e componentes de educação que são (ALBERTIN, 2014): Capacitação dos Alunos; Produção Intelectual; Contribuições Sociais; e Contribuições Empresariais. Após a identificação da amostra, foi iniciado o trabalho de campo. O protocolo do estudo de caso, que consta no **Apêndice A**, foi utilizado durante as entrevistas e a coleta de documentos. O documento contempla os principais aspectos da estrutura da pesquisa, bem como as estratégias para coleta de dados. Constam ainda, no documento, questões de Nível 1 (dirigidas aos entrevistados), de Nível 2 (dirigidas aos casos estudados), de Nível 3 (voltadas à comparação entre os casos) e de Nível 4 (questões feitas sobre o estudo em sua totalidade). Essas questões viabilizaram a descrição do processo de composição de equipes nas instituições estudadas, a identificação das variáveis já presentes no modelo teórico inicial e a descoberta de novas variáveis.

Antes de sua aplicação, o instrumento foi validado por especialistas (1 coordenador e 1 professor) que atuam na educação executiva (YIN, 2010). Os procedimentos para análise dos dados coletados são descritos a seguir.

3.1.2 Análise de dados

A abordagem adotada considera premissas de Huberman e Miles (1983) e Yin (2010). A estratégia analítica do trabalho se baseia na verificação das proposições do estudo, tendo como técnica analítica a comparação de padrões. A comparação de padrões, uma das técnicas analíticas mais recomendadas para estudos de caso, envolve a comparação de um padrão empírico com um padrão previsto pelas teorias existentes, neste caso as proposições do estudo e o modelo teórico inicial.

Inicialmente, foi criada uma base de dados para facilitar a recuperação de evidências dos casos. Foram criadas pastas eletrônicas, para cada caso estudado que contém pastas para cada unidade de análise. As pastas de cada unidade de análise contém, por sua vez, pastas para as evidências relacionadas aos dados estruturados e para os dados não estruturados.

Foram utilizadas estratégias de codificação semelhantes às da Teoria Fundamentada em Dados (STRAUSS; CORBIN, 2008), bem como estratégias de sumarização e apresentação de dados por meio de tabelas. A estrutura de tabelas força a identificação e a padronização dos dados coletados, e agiliza as análises. Nas tabelas, foram contabilizadas as quantidades de variáveis utilizadas em cada caso (Uso), assim como a frequência (Força) de cada variável. Na estrutura de análise adotada, cada assertiva/item estruturado/documentado é considerado como 1 (uma) evidência do uso da variável em questão. Por outro lado, cada indivíduo entrevistado pode representar até uma 1 evidência para a variável em questão, em cada nível de análise, independentemente do número de vezes que se manifeste em seu discurso. A decisão de restringir a importância dos discursos dos indivíduos vem do entendimento de que o discurso dos indivíduos têm importância secundária na compreensão do fenômeno, em relação às evidências estruturadas (Documentais), e é compatível com as premissas sócio filosóficas dos principais trabalhos que fundamentam o modelo teórico utilizado como referência neste trabalho (BURRELL; MORGAN, 1979).

Além de considerar as definições operacionais das variáveis presentes no modelo teórico inicial, os códigos de análise iniciais permitiram a descoberta de pontos que não estavam sendo cobertos, das contradições, da identificação de temas centrais, da descoberta de novos componentes teóricos, das fontes potenciais de vieses, e da agenda para as próximas entrevistas (HUBERMAN; MILES, 1983).

Seguindo as premissas do modelo teórico inicial, foram identificadas 84 possibilidades de ocorrências, em termos do uso de variáveis de composição de equipes, sendo:

35 variáveis/códigos agrupados no construto ‘Membro’; 14 variáveis/códigos agrupados no construto ‘Gestor’; e 35 variáveis/códigos agrupados no construto ‘Equipe’. A lista com os 73 códigos iniciais do estudo consta no **Apêndice B**, sendo referentes as 73 variáveis identificadas na fundamentação teórica, 3 possibilidades de descobertas, e 3 possibilidades de explicações alternativas. A variável ‘Habilidades Cognitivas’ foi removida dos códigos de análise, por estar implícita em outras variáveis do modelo. Além disso, 12 variáveis, referentes aos construtos ‘CCHOs Individuais’ e ‘CCHOs de Trabalho em Equipe’, se repetem nos construtos ‘Membro’ e ‘Gestor’. Ainda no que diz respeito aos códigos de análise, 5 pares de variáveis apresentaram definições operacionais similares e, portanto, receberam o mesmo código de seus pares.

Os códigos foram utilizados nas análises dos conteúdos das entrevistas e dos documentos, norteando a composição das tabelas para cada caso e, conseqüentemente, a composição da análise *cross case*. Novos códigos emergiram dessas análises, mas os instrumentos de coleta e análise de dados permaneceram inalterados e aderentes às questões investigadas nos casos do estudo. A composição das representações de cada caso permitiu a verificação do modelo inicial de pesquisa e a descrição das implicações que os casos estudados trazem à literatura. Eventualmente, notas de campo serviram como apoio na descoberta e elucidação de pontos relevantes, em cada caso ou entre casos. Os resultados da pesquisa são apresentados a seguir.

4 RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados oriundos das investigações realizadas. Inicialmente, são apresentados os achados inerentes ao contexto regulatório governamental das instituições da educação executiva brasileira. Em seguida, serão apresentadas as descrições e os processos de composição de equipes dos quatro casos estudados, as evidências provenientes dos critérios institucionais, bem como os critérios utilizados no nível dos cursos. Por fim, será apresentada uma síntese dos resultados obtidos no estudo.

4.1 Contexto regulatório: Acreditoras governamentais

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura - MEC é o órgão de administração federal direta responsável pela elaboração das políticas nacionais dirigidas a todos os níveis de educação, pela gestão de todos os níveis da educação, pela realização de pesquisas, avaliações e relatórios sobre a educação nacional, além de fomentar pesquisas e a integração entre as universidades e a sociedade (PORTAL MEC, 2015).

No que diz respeito à educação executiva, suas normas de funcionamento são regidas pela Resolução N° 1, de 08 de junho de 2007, de competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Em se tratando de critérios de composição de equipes docentes, o documento apresenta uma única norma (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2007, p. 1):

Art. 4°. O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo Ministério da Educação.

As considerações sobre a norma acima são apresentadas à luz do modelo teórico do estudo, na próxima seção do trabalho.

4.1.1 Critérios para composição de equipes docentes

O conteúdo apresentado nas normas que regem a educação executiva brasileira é compatível com 2 das 84 possibilidades de ocorrências, mapeadas nas teorias que fundamentam este trabalho. Essas evidências são expostas no Quadro 9 e sintetizados na Tabela 1.

Na próxima seção, será apresentada a descrição do processo de composição de equipes no primeiro caso estudado, assim como serão esclarecidos os critérios de composição de equipes que são utilizados pela instituição.

Nível: Membro		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Formação	“O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas”.	1
	“(…) 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo Ministério da Educação”.	2
Experiência Acadêmica e Profissional	“O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores (…) de reconhecida capacidade técnico-profissional”.	1

Quadro 9: Evidências empíricas no nível regulatório governamental

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 1: Variáveis de composição demandadas pelos órgãos regulatórios governamentais

Variável	Variáveis Membro			Variáveis Gestor			Variáveis Equipe			F										
	Estruturadas	Não Estruturadas		Estruturadas	Não Estruturadas		Estruturadas	Não Estruturadas												
	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	F	
CTD_For	2x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	2
CTD_ExpAcaPro	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1
Total ($\sum X$)**	2	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	-						

Fonte: Elaboração própria.

Nota: R = Regulatório; I = Institucional; C = Curso; F = Frequência; X = x*n, onde x = Variável observada e n = n° de fontes; n/a = não aplicável. **Para fins de totalização do uso de variáveis, n = 1.

4.2 Caso 1

O primeiro caso estudado é uma unidade de uma instituição de ensino superior que oferece cursos em nível de graduação e pós graduação, voltados para as três grandes áreas de conhecimento (Humanas, Exatas e Ciências Biológicas). A instituição faz parte de um grupo educacional, uma sociedade anônima fechada, que atua em diversas cidades, localizadas em três das cinco regiões do Brasil, sendo considerado um dos maiores conglomerados educacionais do país. Suas atividades foram iniciadas na década de 90 e cada unidade possui metas de captação de alunos. A unidade estudada está localizada na região Nordeste. Em sua missão e valores, fica destacado o objetivo de formar profissionais para viabilização do desenvolvimento sociocultural das regiões aonde atua.

No que diz respeito à pós graduação *lato sensu*, há cerca de 20 cursos padronizados institucionalmente, com duração média de 18 meses, cujos projetos são disponibilizados para as unidades, incluindo aqueles voltados à educação executiva. Entretanto, as coordenações gerais das unidades podem submeter projetos pedagógicos de novos cursos (PPC) para aprovação institucional. A instituição incentiva, inclusive, aos coordenadores de graduação, no sentido de que criem novos cursos na pós graduação. No caso da proposta de um novo curso, o coordenador geral da pós graduação e o coordenador do curso elaboram o PPC em conjunto, visando a sua aprovação junto à matriz.

Os cursos de pós graduação, independente da área de conhecimento a que se destinam, são voltados para profissionais que já possuem um título no nível de graduação (bacharel ou tecnólogo), independente da área de formação. Não existe um processo seletivo, apenas uma checagem de elegibilidade por meio de análises dos documentos dos alunos. Os cursos seguem rotinas e manuais de processos padronizados que devem ser utilizados em todas as unidades da instituição. O ciclo de atividades na pós graduação é anual e, ao seu término, são checadas as metas de captação de novos alunos. Considerando esse contexto, o Quadro 10 apresenta informações gerais acerca do perfil dos cursos verificados no caso em questão.

	Nº F	Nº O	Nº A	Turn	% Des.	Prod. Acad.				Preço (R\$)	CI MEC
						M	L	R	A		
Curso 1	24	1	30	5%	5%	12	-	-	-	285	4
Curso 2	17	1	28	10%	25%	-	-	-	17	360	
Curso 3	30	1	30	0%	0%	-	-	-	15	320	
Média	24	1	29	5%	10%	4	-	-	11	322	

Quadro 10: Características dos cursos estudados no caso 1

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Nº F. = Número de alunos formados por ano; Nº O. = Número de vezes em que o curso é ofertado anualmente; Nº A. = Número de alunos por turma; Turn = % de turnover docente nos cursos; % Des. = % de desistência de alunos; Prod. Acad. = Produção acadêmica, onde M = Monografias, L = Livros, R = Revistas, A = Artigos; Preço = Preço praticado no curso; CI MEC = Conceito Institucional atribuído pelo MEC.

Em síntese, os três cursos estudados na instituição possuem em média 29 alunos por turma e apresentam um percentual médio de desistência discente de 10% ao ano. As turmas são ofertadas anualmente e cada curso forma uma média de 24 alunos. Cerca de 5% do quadro de professores é renovado ao fim de cada ciclo de avaliação (1 ano). A produção acadêmica anual média para cada curso é de 4 monografias e 11 artigos. No curso 3, todavia, os alunos das turmas ainda não finalizadas tiveram como alternativa, à entrega de artigos ou monografias, a criação de planos de negócio. O preço médio das mensalidades dos cursos verificados é de R\$ 322,00 e o conceito institucional, aferido pelo MEC, é de 4/5.

No que diz respeito aos profissionais envolvidos no processo de composição das equipes dos cursos, compete ao coordenador geral de pós graduação lato sensu da unidade a escolha dos coordenadores dos cursos, que podem ser contratados nas modalidades CLT ou prestação de serviços. Todavia, não existem critérios ou procedimentos institucionais formalizados para a contratação de coordenadores de cursos de pós graduação. Essas escolhas são feitas com base em indicações de outros profissionais, em experiências profissionais de destaque e comprovadas, assim como em critérios subjetivos, como a capacidade do coordenador em atrair e captar novos alunos e bons professores para a instituição (*networking*). A remuneração dos coordenadores de curso, inclusive, sofre acréscimos ou decréscimos em função do número de alunos pagantes. O coordenador geral é, ainda, responsável pelo planejamento do cronograma de atividades dos cursos junto aos coordenadores, pela liberação dos pagamentos dos professores e coordenadores de cursos, pela supervisão e disponibilização da infraestrutura para as aulas, pela certificação de alunos, assim como pela supervisão do cadastro de alunos.

Aos coordenadores dos cursos de pós graduação, é dada a responsabilidade de escolher os professores que farão parte do quadro docente de seus respectivos cursos. Assim

como na situação da contratação de coordenadores, a contratação de professores não possui critérios ou procedimentos formalizados. A escolha de professores para atuação nos cursos se baseia nos resultados das avaliações dos períodos anteriores, nas experiências profissionais comprovadas, nos relacionamentos profissionais com os coordenadores, na capacidade de transmissão de conhecimento, bem como nas indicações feitas aos coordenadores dos cursos. Os coordenadores de curso também são responsáveis pela captação de alunos, pelo planejamento do cronograma de atividades do curso, pelo acompanhamento dos módulos/disciplinas junto aos professores e alunos, pela aprovação do material didático a ser utilizado nos módulos, bem como por garantir, junto à unidade, os materiais e recursos necessários ao desenvolvimento dos módulos.

Os professores dos cursos de pós graduação realizam atividades voltadas à docência e, eventualmente, são procurados pelos alunos para que atuem como orientadores na elaboração de artigos ou monografias nos padrões científicos, entregues como requisito para obtenção do título de especialista por parte dos alunos. É de responsabilidade dos professores a elaboração do material didático a ser utilizado nos respectivos módulos dos cursos de pós graduação, assim como a sua submissão para análise aos coordenadores de cursos.

Os cursos de pós graduação são submetidos a uma avaliação institucional realizada pelos alunos, que engloba aspectos relacionados à infraestrutura, coordenação e corpo docente, com periodicidade semestral. Os alunos avaliam, ainda, cada módulo/disciplina, após o seu término. Os coordenadores são avaliados pelo coordenador geral, semestralmente, com base em critérios específicos. Os professores são avaliados também pelos respectivos coordenadores de curso, que se baseiam em critérios da avaliação institucional e outros critérios qualitativos, como os discursos dos alunos, com periodicidade semestral.

Assim, a Figura 7 apresenta um modelo simplificado das atividades desenvolvidas pelas equipes docentes na instituição.

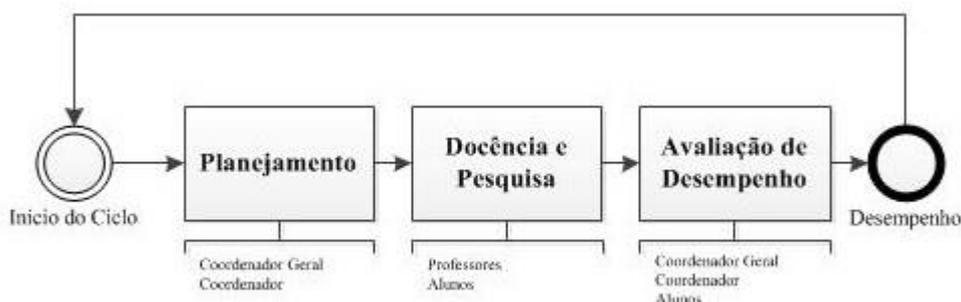


Figura 7: Processo de composição de equipes docentes no caso 1
Fonte: Elaboração própria.

O ciclo de atividades, na unidade estudada, é iniciado pela etapa de planejamento. Não há uma etapa de formação de subgrupos para realização das atividades inerentes ao processo. Essa etapa é desempenhada pelo coordenador geral e pelos coordenadores de curso, exclusivamente. Os professores que atuarão nos cursos são escolhidos, o cronograma de atividades é elaborado e as condições de infraestrutura são garantidas.

Uma vez traçado o planejamento dos cursos, são iniciadas as atividades de docência e pesquisa. O processo de ensino e aprendizagem se dá na forma tradicional, com um professor responsável por módulo/disciplina e os alunos, que assistem às aulas presencialmente. As pesquisas são desenvolvidas pelos alunos, sob orientação dos professores, com a finalidade de gerar artigos ou monografias requeridos para conclusão dos cursos. Todavia, praticamente nenhum desses artigos ou monografias é submetido a congressos ou periódicos científicos.

Após a finalização dos módulos/disciplinas, bem como do ciclo anual, são realizados os procedimentos de avaliação. Os alunos e o coordenador geral dos cursos de pós graduação avaliam os coordenadores de cursos. Os alunos e os coordenadores de cursos avaliam os professores. Uma vez consolidadas essas avaliações, são aferidos os desempenhos da unidade de ensino, do curso, dos coordenadores e dos professores. Essas informações, então, são utilizadas, juntamente às demais variáveis de composição de equipes consideradas relevantes, para decisões acerca da manutenção ou substituição dos profissionais que atuam nos cursos.

O detalhamento das variáveis de composição de equipes consideradas relevantes neste caso é apresentado na próxima seção.

4.2.1 Critérios de composição de equipes no caso 1: Institucional

Os critérios institucionais estruturados, para composição das equipes dos cursos de pós graduação, foram verificados em três documentos que fazem parte do processo avaliativo da unidade, ambos baseados em escala *Likert* de 5 pontos (variando de 1 – Deficiente a 5 – Excelente). Todos eles foram definidos no nível institucional. O primeiro, é o formulário de avaliação institucional, destinado ao parecer dos alunos, que avalia a infraestrutura, o atendimento aos alunos, a atuação da coordenação do curso e aspectos de manutenção. O segundo documento é uma ficha de avaliação, preenchida pelo coordenador geral da pós graduação da unidade de ensino, que avalia a atuação dos coordenadores de cursos de pós

graduação. O terceiro documento, por sua vez, é um formulário que avalia os módulos/disciplinas, no que diz respeito ao professor e aos aspectos de auto avaliação, e cujo preenchimento é realizado pelos alunos.

Por outro lado, a entrevista realizada junto ao coordenador geral da pós graduação também permitiu a verificação dos critérios não estruturados que são utilizados na escolha de coordenadores desses cursos. Assim, o Quadro 11 apresenta as evidências empíricas no nível institucional que, posteriormente, são sintetizadas na Tabela 2.

No que diz respeito às variáveis do construto ‘Membro’, foram identificadas 8 variáveis de um total de 35 possíveis. Destas, 6 variáveis foram identificadas em documentos institucionais e, portanto, estão estruturadas. Além disso, uma variável (Capacidade de Planejamento) foi reforçada pelo discurso do coordenador geral dos cursos de pós graduação que identificou, ainda, outras 2 variáveis de forma não estruturada (Experiência Acadêmica e Profissional; e Avaliações de Discentes) como sendo relevantes para a escolha dos professores.

No agrupamento ‘Gestor’, foram identificadas 8 das 14 variáveis previstas no modelo teórico inicial, sendo 7 em formato estruturado. Além destas, foram verificadas 2 variáveis adicionais (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição; e Capacidade de Captação de Alunos) não previstas no modelo, bem como 5 variáveis (Experiência Acadêmica e Profissional; Avaliação de Discentes; Cuidado com Alunos – *Caring*; Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos; e Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino), originalmente agrupadas no construto ‘Membro’, foram verificadas junto às evidências. No total, foram verificadas 15 variáveis, sendo que 2 foram observadas de forma estruturada e não estruturada, 6 de forma estruturada e 7 de forma não estruturada.

Por fim, no agrupamento ‘Equipe’, foi verificada 1 das 35 variáveis previstas no modelo inicial, em situação estruturada.

Ao todo, no nível institucional, foram identificadas 17 das 85 variáveis previstas no modelo. Além disso, 2 variáveis não haviam sido previstas no modelo teórico inicial, e 5 variáveis foram identificadas em construtos diferentes daqueles em que haviam sido agrupadas previamente.

Dentre as variáveis observadas, Capacidade de Planejamento (8 fontes de evidências), Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos (4 fontes de evidências), e Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino (3 fontes de evidências) apresentaram maior recorrência.

Nível: Membro		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos	“Conteúdo selecionado para a aula” (Avaliação dos Módulos/Disciplinas).	1
	“Domínio do conteúdo pelo professor” (Avaliação dos Módulos/Disciplinas).	2
	“Indicação de bibliografia” (Avaliação dos Módulos/Disciplinas).	3
Capacidade de Planejamento	“Cumprimento da ementa da disciplina” (Avaliação dos Módulos/Disciplinas).	1
Facilidade em Relações Interpessoais	“Relação professor versus alunos” (Avaliação dos Módulos/Disciplinas).	1
Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino	“Metodologia utilizada na aula” (Avaliação dos Módulos/Disciplinas).	1
	“Sistema de avaliação adotado” (Avaliação dos Módulos/Disciplinas).	2
Conhecimento de Tecnologia	“Qualidade de recursos didáticos utilizados” (Avaliação dos Módulos/Disciplinas).	1
Dedicação	“Assiduidade e pontualidade do professor” (Avaliação dos Módulos/Disciplinas).	1
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Experiência Acadêmica e Profissional	“O fato de ele ter uma boa titulação acadêmica, mas também ter uma boa participação no mercado, sabe, para mim é fundamental”.	1
Avaliação de Discentes	“É, basicamente, que ele dê resultados e que os alunos não estejam insatisfeitos né. Eu tive um professor recentemente, quando você entra na questão do professor, seria a mesma coisa com o coordenador, ele foi muito mal avaliado pelos alunos. Então, nós nunca mais vamos colocar ele como professor”.	1
Capacidade de Planejamento	“Cada hora, em sala de aula, deve ser planejada pelo professor”.	1
Nível: Gestor		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Coordenação	“Apoio da coordenação” (Avaliação Institucional).	1
Monitoramento e Feedback	“Feedback das avaliações do curso” (Avaliação Institucional).	1
Tomada de Decisão	“Resolução de questionamentos dos alunos” (Avaliação Institucional).	1

	“Avaliação e deferimentos de requerimentos de solicitações de alunos - assuntos acadêmicos” (Avaliação dos Coordenadores).	2
Facilidade em Relações Interpessoais	“Relação Coordenação/Estudantes” (Avaliação Institucional).	1
Capacidade de Planejamento	“Entrega do calendário acadêmico no prazo previsto” (Avaliação dos Coordenadores).	1
	“Encaminhamento de prova no prazo previsto, quando aplicável, à secretaria da pós graduação” (Avaliação dos Coordenadores).	2
	“Cumprimento do calendário acadêmico” (Avaliação dos Coordenadores).	3
	“Encaminhamento ao setor financeiro de autorização para pagamento docente no prazo previsto” (Avaliação dos Coordenadores).	4
	“Entrega das atas de frequência e diário de classe preenchidos” (Avaliação dos Coordenadores).	5
	“Entrega das atas de avaliações preenchidas” (Avaliação dos Coordenadores).	6
Dedicação	“Assiduidade” (Avaliação dos Coordenadores).	1
Compartilhamento de Informações	“Participação de reuniões com a gerência de pós graduação” (Avaliação dos Coordenadores).	1
Nova Variável (Capacidade de Captação de Alunos) **	“Participação na captação de alunos junto à equipe comercial” (Avaliação dos Coordenadores).	1
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Experiência Acadêmica e Profissional*	“Penso que uma pós graduação, composta de um bom coordenador, conhecido, uma pessoa que seja conhecida na sociedade né, que seja respeitada como profissional, principalmente como profissional, conhecido na cidade, um estudioso acadêmico, acho que isso, conseqüentemente, vai trazer números”.	1
Nova Variável (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição) **	“Eu tenho alguns amigos, alguns professores, algumas indicações e eu fui convidando eles, mandando projeto pra eles”.	1
Avaliação de Discentes*	“É preciso que ele dê os resultados e os alunos estejam satisfeitos. Um coordenador mal avaliado nós, provavelmente, não vamos colocá-lo mais como coordenador”.	1
Nova Variável (Capacidade de Captação de Alunos) **	“A instituição cobra muito isso, que o coordenador ajude na captação de alunos também, que ele indique locais, que ele faça palestras. Pra nós isso é muito importante”.	1

Dedicação	“Eu, de mão com a avaliação institucional, e as informações que eu tenho dos alunos, principalmente o andamento né, se ele vai em sala e coisa do tipo, eu posso dar o desempenho do coordenador”.	1
Cuidado com Alunos – <i>Caring*</i>	“Deveria ter um padrão de regularidade pra ir em sala ou o que falar com os alunos, contato com os alunos e com os professores. Isso, hoje em dia, fica muito a critério do professor. Eu peço pra eles fazerem isso e eu fico avaliando pra ver se eles fazem”.	1
Habilidades Administrativas	“(…) e essa questão da gestão, sabe. A questão de ver se o material tá sendo mandado em dia, se é um bom material, se o critério de avaliação do professor tá atendendo”.	1
Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos*	“Ele tem que ter conhecimento do assunto. Tem que ter algum conhecimento assunto para avaliar se o professor, ou pelo menos interesse no assunto, para avaliar se o professor está ministrando tudo aquilo que o curso propõe”.	1
Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino*	“O coordenador, ele tem que ter essa competência de poder perceber se o professor tem essa dinâmica, essa didática de curso”.	1
Nível: Equipe		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Variações no Contexto	“Revisão constante do projeto do curso” (Avaliação dos Coordenadores).	1

Quadro 11: Evidências empíricas do caso 1 no nível institucional

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *Variável não agrupada no construto; **Nova Variável.

Tabela 2: Variáveis de composição demandadas em nível institucional no caso 1

Variável	Variáveis Membro						Variáveis Gestor						Variáveis Equipe						
	Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas			F
	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	
TPACK/CAC_ConCon	n/a	3x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	4
CTE_CapPlan	n/a	x	n/a	n/a	x	n/a	n/a	6x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	8
CTE_FacRelInt	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2
TPACK/CAC_ConPed	n/a	2x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	3
TPACK_ConTec	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
CTE_Coo	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
CTE_MonFeed	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
CTE_TomDec	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
CI_Ded	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2
CTE_ComInf	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
Des_NovVar_CapAlu	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2
CTD_ExpAcaPro	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2
Des_NovVar_RelPesPro	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
CAC_AvaDis	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2
CAC_CuiAluCar	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
HÁ_HabAdm	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
FT_VarCon	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	1
Total ($\sum X$)**	-	5	-	-	3	-	-	8	-	-	9	-	-	1	-	-	0	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Nota: R = Regulatório; I = Institucional; C = Curso; F = Frequência; X = x*n, onde x = Variável observada e n = n° de fontes; n/a = não aplicável. **Para fins de totalização do uso de variáveis, n = 1.

4.2.2 Critérios de composição de equipes no caso 1: Curso

Os coordenadores dos cursos na instituição utilizam os critérios institucionais estruturados, para avaliação das equipes dos cursos de pós graduação e, portanto, não foram encontrados documentos adicionais, na unidade de análise Curso.

Todavia, além dos documentos institucionais de avaliação, foram identificados critérios subjetivos (não estruturados) para escolha de professores e coordenadores, verificados por meio de entrevistas junto a 3 coordenadores e 3 professores de cursos da instituição. Desta forma, o Quadro 12 apresenta as evidências empíricas no nível curso que, posteriormente, são sintetizadas na Tabela 3.

No que diz respeito às variáveis do construto ‘Membro’, foram identificadas 14 variáveis de um total de 35 possíveis. Além destas, 2 variáveis adicionais (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição; e Vocação), não previstas no modelo teórico inicial, foram identificadas nas falas dos entrevistados.

No agrupamento ‘Gestor’, foram identificadas 8 das 14 variáveis previstas no modelo teórico inicial. Além destas, foram verificadas 3 variáveis adicionais (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição; Capacidade de Captação e Retenção de Alunos; e Reputação), não previstas no modelo, e 6 variáveis (Experiência Acadêmica e Profissional; Avaliação de Discentes; Cuidado com Alunos – *Caring*; Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos; Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino; e Formação), originalmente agrupadas no construto ‘Membro’, foram verificadas junto às evidências.

Por fim, no agrupamento ‘Equipe’, foram verificadas 17 das 35 variáveis previstas no modelo inicial.

Assim, no nível curso, foram identificadas, ao todo, 39 variáveis, sendo que 5 não haviam sido previstas no modelo teórico inicial. Destas, 1 nova variável foi verificada nos construtos Membro e Gestor (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição). Além destas, 6 variáveis foram identificadas em construtos diferentes daqueles nos quais haviam sido agrupadas previamente.

Dentre as variáveis observadas, Facilidade em Relações Interpessoais (9 fontes de evidências), Avaliação de Discentes (7 fontes de evidências), Dedicção (7 fontes de evidências), e Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino (7 fontes de evidências) apresentaram maior recorrência.

Adicionalmente, foi identificado o efeito adverso Egocentrismo, que foi observado junto aos gestores, em situações aonde a equipe possui muitos professores com altos níveis de qualificação para o trabalho.

Nível: Membro		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Avaliações de Discentes	“Nós pegamos as avaliações, os pareceres, e escolhemos algumas pessoas” (Coordenador 1).	1
	“Quando termina a disciplina, ele é avaliado pelos alunos. Em cima de critérios de conhecimento, de metodologia. E o professor que recebe uma nota muito negativa, aí eu não chamo ele de volta” (Coordenador 2).	2
	“A maioria são avaliados pelos alunos, eu passo a avaliação diretamente para os alunos. (...) a minha próxima turma reflete da indicação do meu cliente” (Coordenador 3).	3
	“Os alunos respondem a determinados quesitos e eles te avaliam. Mas isso é muito falho” (Professora 1).	4
	“Eu sou avaliada pelo aluno. Então, é aplicada aquela avaliaçãozinha simbólica de reação, no final da aula” (Professora 2).	5
	“Obviamente que as pontuações (das avaliações dos alunos) prevaleciam” (Professor 3).	6
Nova Variável (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição) **	“Outras pessoas foram indicadas por mim e pelo próprio coordenador geral pra compor a primeira leva dos professores” (Coordenador 1).	1
	“(…) então eles (Professores Contratados) me indicavam 2, 3 (Candidatos a Professores), fora da cidade, eu ligava e perguntava se ele tava interessado e depois eu fazia a pesquisa” (Coordenador 3).	2
	“Me chamaram por quê? Porque eu já dou aula aqui, eles já devem ter visto a minha avaliação, devem ter ouvido a rádio peão. (...) Então eu não sou uma estranha pra eles. (...) eu ia contratar pessoas, professores, que eu já tivesse o conhecimento de como é o método, de como ele dá aula” (Professora 1).	3
	“(…) teve uma indicação. O processo de indicação era fatal pra poder ter o professor lá” (Professor 3).	4
Formação	“A primeira coisa é a formação na área” (Coordenador 1).	1
	“(…) viram a experiência junto com a formação. Eu tinha MBA (nome do curso) já e tinha experiência na área (nome da área). (...) a continuidade da formação profissional” (Professor 3).	2
Experiência Acadêmica e Profissional	“A gente preza muito que esse professor tenha vivido isso aí pra passar, não só o conteúdo teórico, mas também as suas experiências, suas vivências, que vão contribuir nesse curso desse aluno” (Coordenador 1).	1
	“Ele tem que ter experiência prática naquela área. Se ele não tiver, não chamo ele. Eu não quero um teórico na sala” (Coordenador 2).	2
	“Eu busco referências dele (Professor) no mercado. Eu nunca contrato um professor que não tenha experiência de mercado. Eu costumo não trabalhar com professor da casa” (Coordenador 3).	3

	“(…) foram fundamentais: a experiência de mercado que eu já tinha, eu entrei lá pra ser professor (nome da disciplina). Primeiro viram a experiência que eu tinha. (…) pra ser professor de pós graduação você precisa estar levando experiências práticas” (Professor 3).	4
Capacidade de Planejamento	“Primeiro, o cumprimento de toda a ementa. Ele tem que seguir à risca o que foi planejado, o que foi programado” (Coordenador 1).	1
Trabalha bem com o Gestor	“Quando é um professor mais próximo, a gente tem essa facilidade, né, porque você já conhece o dia a dia dele” (Coordenador 1).	1
	“(…) seguir as regras da instituição. Você lidar com o coordenador é o seguinte: o coordenador do curso, normalmente, tem n tarefas pra fazer. Então, ele vai lhe pedir algumas coisas. É seguir o que ele pede. A relação com o coordenador, normalmente, é pouca, mas objetiva. (…) se você segue isso perfeitamente, sem falhas, tá ótimo” (Professor 3).	2
Dedicação	“Eu chego, geralmente, antes do professor. Então, eu já avalio a pontualidade dele” (Coordenador 1).	1
	“Uma das questões que eu mais cobro é a do comprometimento. (…) Se o cara recebe o indicativo de que ele tem que me encaminhar o material na data “x”, eu não aceito “x+1”. (Coordenador 2).	2
	“Uma das coisas que eu percebo muito como essencial (…) é compromisso. Compromisso consigo e compromisso com o outro, com o desenvolvimento do outro, com a ajuda ao outro, com agregar valor à vida do outro” (Professora 2).	3
Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos	“Do material (das aulas dos professores), eu já tenho acesso antes” (Coordenador 1).	1
	“Ele tem que dar a parte teórica, que está concebida na ementa da disciplina” (Coordenador 2).	2
	“Ele tem que ter conhecimento, ele tem que saber o que ele tá passando, porque o meu aluno ele é técnico. Só que o meu aluno pesquisa antes de vir pra aula” (Coordenador 3).	3
	“Tem que ter o conhecimento necessário, né” (Professora 1).	4
	“Obviamente que ele tem que ter o conhecimento da área” (Professor 3).	5
Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino	“Da didática, como eu já disse, a maioria dos professores que estão conosco já passaram por outra disciplina. Então, a gente já conhece a metodologia que eles trabalham” (Coordenador 1).	1
	“Como eu peguei (o curso) e eu tenho que referendar o professor, eu já troquei alguns que eu conheço e que têm uma metodologia muito fraca. Não é que o professor seja fraco, ele não consegue transmitir para o aluno todo o conhecimento que ele tem” (Coordenador 2).	2
	“Eu me preocupo muito com (…) a forma que ele vai ministrar a aula” (Coordenador 3).	3
	“Além do conhecimento, e no mesmo nível de importância, eu acho que é … eu não vou nem dizer a didática, porque a didática ajuda mesmo” (Professora 1).	4

	“Nisso tem um processos de aprendizagem muito grande, porque você descobre que eles trazem um conhecimento fantástico, eles chegam num nível de informação que você não tem, eles vêm de diversos meios, e você tem um meio que você viveu num universo muito amplo. Então, você captar toda essa riqueza que eles trazem é uma coisa que muitos professores não aproveitam” (Professora 2).	5
	“Você tem que estar levando pra o aluno, constantemente, que você não só tem a teoria. Então <i>cases</i> próprios são fundamentais. (...) Do ponto de vista pedagógico, era interessante pra os alunos. (...) é primordial, a questão da didática” (Professor 3).	6
Conhecimento Integrado de Conteúdo e Pedagogia	“Pra cada referencial teórico que ele determinasse pra o aluno, ele (o Professor) tinha que ter uma prática de mercado. Como eu analiso todas as aulas antes de serem postadas, se a aula não estiver de acordo eu mando ele voltar e refazer” (Coordenador 2).	1
	“Eu tento mesclar com a parte prática. (...) então, eu tento mesclar com casos práticos (...) pra dar uma vivência pra eles (Alunos) sobre o que tá acontecendo, porque fica muito monótono você falar só de teoria, né. E, também, eu acredito que grava, muito mais, se você der o exemplo prático” (Professora 1).	2
Cuidado com Alunos (<i>Caring</i>)	“Eu acho que esse é o educador, ele não está só ali pra transmitir conhecimento. Ele tá também pra transmitir a lição de vida” (Coordenador 2).	1
	“Eu elencaria diversos fatores mas, esse da paciência em trabalhar individualmente (...) porque não são os quarenta (Alunos) que vão exigir de você um foco individual mas têm uns que parece que brotam, assim: ‘me salve! Pelo amor de Deus, me ajude!’ e você vai lá e busca” (Professora 2).	2
Participações em Eventos Relevantes	“Quando a gente faz essa transferência, sempre na abertura de uma turma nova, a gente analisa também o seguinte, eu percebo muito quantos eventos ele participou, quantas palestras ele ministrou naquela área, que eu preciso saber se ele tá se atualizando com o que há no mercado” (Coordenador 3).	1
Nova Variável (Vocação)**	“Mas eu acho que a pessoa, é o professor ele tem que ter o dom. (...) É uma coisa que não se ensina, você não tem curso pra isso. Ou você tem o dom pra ser professor ou você não tem. (...) Você tem aquela coisa que faz com que os alunos prestem a atenção na aula. (...) O professor tem aquela coisa meio que de artista” (Professora 1).	1
Facilidade em Relações Interpessoais	“Eu não preciso brigar com o aluno, não preciso ficar chamando atenção, eu deixo bem claro pra eles o seguinte, que a gente tem hora pra brincar, de dar risada das coisas, eu sou muito acessível, acho eles muito engraçadinhos, adoro os comentários deles e morro de rir. (...) então, eu nunca precisei colocar aluno pra fora de sala e nem fazer nada” (Professora 1).	1
	“O professor, trazendo o currículo, eu tenho que pesquisar isso, a facilidade que ele tem de se comunicar, a facilidade que ele tem de interagir com o outro” (Professora 2).	2

	“Empatia com os alunos, saber ouvir, isso tudo influencia. (...) e de você se relacionar bem, porque quem faz pós graduação é um nível diferente de aluno. (...) ele gosta de ser tratado de forma diferente” (Professor 3).	3
Comunicação/Capacidade de Comunicação	“Descobrir se (...) ele é gente que tem facilidade de se comunicar e se gosta de orientar pessoas, ensinar pessoas” (Professora 2).	1
Conhecimento de Tecnologia	“Descobrir (...) que vontade ele tem de utilizar certas tecnologias” (Professora 2).	1
Nível: Gestor		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Dedicação	“O coordenador tem que ser comprometido com a filosofia da própria instituição, com a sua visão, sua missão. Tem que ter esse comprometimento, é a base pra tudo” (Coordenador 1).	1
	“Eu acho que a primeira coisa é comprometimento, tá. Ele tem que estar comprometido com relação à diretriz do curso, eu acho que ele tem que estar comprometido com o resultado do curso” (Coordenador 2).	2
	“(...) e dos alunos, de gostarem do meu acompanhamento, da minha presença, do pegar no pé, do não deixar pra lá, de estar acompanhando tudo e, principalmente, o trabalho do professor” (Professora 2).	3
	“Pra você ter uma ideia, todas as aulas eu estava na sala de aula. (...) eu não ia dar aula, mas eu ia lá, eu entrava na turma, dava bom dia, chegava, perguntava o que era que tava acontecendo” (Professor 3).	4
Facilidade em Relações Interpessoais	“Você não consegue colocar um curso em prática, se você não estabelece relações saudáveis com as pessoas” (Coordenador 1).	1
	“Uma peça fundamental é o <i>networking</i> , porque você é cobrado em metas, em cima de metas e o seu curso precisa rodar” (Coordenador 2).	2
	“Eu acredito que bons relacionamentos e bons contatos abrem portas” (Coordenador 3).	3
	“Eu acho que ele tem que ser acessível, tem que estar aberto a novas ideias. Não é porque você acha que é assim que assim é o certo. (...) tem que ter uma abertura, tem que ter um diálogo” (Professora 1).	4
	“O coordenador que tá muito próximo das pessoas, ele dá conta de perceber detalhes. (...) o estar por dentro, o ouvir, o acompanhar, o juntar as peças, o perguntar muito facilita” (Professora 2).	5
	“(...) <i>networking</i> na área. (...) ter uma boa relação com os alunos. (...) prospectar trazer bons professores” (Professor 3).	6
Experiência Acadêmica e Profissional*	“Quem vai fazer isso é uma pessoa que já tem um <i>know how</i> , não é uma pessoa que tá começando hoje, que nunca teve uma vivência em sala de aula ou com alunos” (Coordenador 1).	1

	“Por ser já um profissional da área, por trabalhar com essa área de gestão (nome da área), ele (o Coordenador Geral) viu isso como grande qualidade” (Coordenador 2)	2
Nova Variável (Capacidade de Captação e Retenção de Alunos) **	“Estou sendo cobrado pela abertura de uma nova turma. Já estamos fazendo o trabalho de captação de alunos (Coordenador 1).	1
	“Pra minha turma abrir, ela tem que abrir com 30. Então, tenho que sempre trabalhar 31, 32 pra bater a minha meta e manter o curso. Então, eu tenho que me atentar à parte financeira, eu preciso ... é o famoso desenrolado” (Coordenador 3).	2
	“(…) bater as metas. Abrir turma no prazo determinado. Não existiam números ou percentuais, entendeu? Se era abrir uma turma com 25 ou 30 alunos, era bater aquela meta, no prazo esperado” (Professor 3).	3
Cuidado com Alunos (<i>Caring</i>)*	“A preocupação de você melhorar a qualidade do curso, de você entender aquilo, de você estar muito próximo do aluno” (Coordenador 2).	1
	“Eu preciso desenrolar com a turma, trabalhar o lado humano, entender porque o aluno tá aqui e, se tiver algum problema, eu preciso trabalhar isso pra ele não desistir e eu manter a minha média de 0 de inadimplência e desistência” (Coordenador 3).	2
	“Eu era um amigo da turma. Muito mais do que um coordenador. Tanto é que acaba o curso e eu vou ser chamado pra ser padrinho de casamento, entre outras coisas, entendeu? Porque era uma relação que tinha que ir além” (Professor 3).	3
Nova Variável (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição) **	“Eu fui aluno de pós graduação da instituição em 2012. (...) e aí ele (Coordenador Geral) me convidou, eu tinha esse projeto de pós, então ele me convidou pra ser coordenador” (Coordenador 3).	1
Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos*	“Eu preciso ter o conhecimento do que ele está ministrando” (Coordenador 3).	1
Tempo de Convívio	“Eu gosto de ter, além do conhecimento do que ele está ministrando, o conhecimento da capacidade dele. Então, por exemplo, quando um professor vem dar aula na cidade, eu convido pra almoçar, pra jantar. E, ali, eu tento puxar experiências vividas no mercado pra, na hora da avaliação, eu saber identificar se ele tá apto ou não pra continuar fazendo parte da equipe” (Coordenador 3).	1
Avaliações de Discentes*	“(…) Pela satisfação dos alunos. A instituição, ela, através de formulário, ela checa se o coordenador tá atingindo a satisfação” (Coordenador 3).	1

Habilidades Administrativas	“(…) buscar sempre a contratação de professores que tenham o perfil pra isso, porque você vê o seguinte: tem um professor que é uma sumidade e vai dar uma aula na pós e não consegue passar, não consegue ter aquele retorno do aluno, não consegue contentar o aluno” (Professora 1).	1
	“Começando pela seleção do professor, né. Descobrir aquele que vai atingir o objetivo daquele grupo, daquela turma, daquele conteúdo a ser explorado, alguém que tenha a melhor <i>expertise</i> sobre aquilo. E eu fazia ginástica pra conquistar alguém que eu sabia que tinha aquele conhecimento” (Professora 2).	2
	“(…) entender de gestão, seja acadêmica ou executiva” (Professor 3).	3
Coordenação	“Se eu sou coordenadora e eu tenho 10 professores que vão trabalhar num curso (nome do curso) eu reuni pelo menos 8, antes do curso começar, e fui dizer pra eles qual era o perfil daquela turma e qual era o objetivo geral que aquele grupo tinha, quais eram os interesses que eles traziam. (...) faz essa mistura dar um resultado bom” (Professora 2).	1
Monitoramento e <i>Feedback</i>	“Eu mesma, nos meus cursos, eu pego as avaliações mas faço um pacote e passo um e-mail pra o professor: ‘olhe os seus alunos disseram isso, isso e isso. Parabéns pra você. Tudo que os alunos disseram de bom eu tenho que dizer pra ele. Eu tenho que dar esse <i>Feedback</i> pra ele” (Professora 2).	1
Formação*	“(…) ter formação na área” (Professor 3).	1
Capacidade de Gestão de Conflitos	“(…) mitigar todas as crises que existiam. Estar sempre mitigando os problemas que acontecessem” (Professor 3).	1
Nova Variável (Reputação)**	“(…) se você tem uma boa imagem, se você é uma pessoa íntegra, você consegue trazer bons professores, entendeu? (...) o seu nome no mercado, pra área de pós graduação executiva, o nome da pessoa e mostrar que ela estava no mercado fazem a diferença. (...) a forma como o coordenador se apresenta traz confiança, respeito. E, a forma como ele atua, digo da forma de andar, falar, se vestir, na sociedade, isso é muito notório. Você ganha respeito e credibilidade, é fato” (Professor 3).	1
Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino*	“Eu, enquanto coordenador, diretamente, eu avaliava ele (professor) em relação à parte didática, principalmente” (Professor 3).	1
Comunicação/Capacidade de Comunicação	“(…) às vezes vinha um aluno com um problema ‘deste’ tamanho e você chega lá, senta, uma boa comunicação, fato né? Então, você senta, você conversa, você ouve” (Professor 3).	1

Nível: Equipe		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Características de Membros Centrais/Papéis Sociais Centrais	“Ele (o coordenador) tem que ser exemplo. Não dá pra fugir disso aí. Você não pode comprar pontualidade de um professor se você não chega pontual. (...) São professores que chega ao ponto de eles serem solicitados de novo para uma outra disciplina porque são muito bons” (Coordenador 1).	1
	“Têm aqueles (Professores) que se destacam mais. Que os próprios alunos se empolgam com ele. E, assim, esse professor, com certeza, ele é mantido nas próximas turmas, sem pestanejar” (Coordenador 2).	2
	“Todos os professores são referência. (...) eu trago o melhor especialista daquela área e todos se respeitam. Dentro daquela área, que ele atua, ele é o melhor” (Coordenador 3).	3
	“O nível de conhecimento, né, que eu admiro bastante (...) o jeito que essa pessoa se relaciona com os alunos, né. (...) e tem aquelas características que eu considero fundamentais para ser um bom professor” (Professora 1).	4
	“Não era o professor, necessariamente (mais importante). Era o professor atrelado à disciplina. (...) essa disciplina é importante então é importante nós termos um bom professor” (Professor 3).	5
Características Pessoais	“Personalidade, simpatia, caráter e confiabilidade são relevantes” (Coordenador 1).	1
	“Personalidade, simpatia, caráter, confiabilidade e senso de humor são relevantes” (Coordenador 2).	2
	“Personalidade, simpatia, caráter e confiabilidade são relevantes” (Coordenador 3).	3
	“Simpatia, caráter, confiabilidade e senso de humor são relevantes” (Professora 1).	4
	“Personalidade, simpatia, caráter, confiabilidade e senso de humor são essenciais” (Professora 2).	5
	“Indiretamente, de forma subjetiva, os alunos olham a postura do professor, o asseio do professor. (...) Personalidade, simpatia, caráter, confiabilidade e senso de humor são relevantes” (Professor 3).	6
Aspectos Demográficos	“Nível de formação escolar é relevante” (Coordenador 1).	1
	“Nível de formação escolar é relevante” (Coordenador 3).	2
	“Nível de formação escolar e profissão são relevantes (Professora 1).	3
	“Nível de formação escolar é relevante” (Professora 2).	4
	“Nível de formação escolar e profissão são relevantes” (Professor 3).	5
Comportamento Percebido	“A gente vê o caráter. Isso aí é fundamental” (Coordenador 1).	1
Força dos Elos Sociais	“Eu vejo até algo positivo (Profissional que atua no curso por um período prolongado) porque você tem um referencial. É bom tê-lo” (Coordenador 1).	1
	“Pra mim, é vantajoso. Eu vejo positividade porque o relacionamento entre eu e o professor é muito tranquilo, mas eu nunca deixo passar dos limites. Então eu sempre coloco: olha, nós somos amigos, porém, eu sou o seu chefe” (Coordenador 3).	2

	“Eu acredito que seja bom, ainda mais se for instituição privada né. Porque se a pessoa, depois de 5 anos, ainda continua lecionando naquela instituição é porque tá sendo positivo” (Professora 1).	3
	“Eu tenho pessoas que eu gosto de conversar com eles e depois até assistir às aulas deles porque são pessoas fantásticas” (Professora 2).	4
	“(…) benefício do ponto de vista acadêmico porque você consegue fazer seu currículo e você consegue ganhar um espaço acadêmico melhor, credibilidade” (...) você tá dando uma continuidade também no seu serviço, <i>networking</i> ” (Professor 3).	5
Acesso a Recursos	“Em matéria de recursos, acho que nosso recurso é agradável” (Coordenador 1).	1
	“Tenho (acesso), nunca tive problemas não. É porque a gente usa, nesse tipo de curso, só pen drive colocar no computador, às vezes xerox e alguma coisa assim” (Professora 1).	2
Conectividade	“Tudo que a gente quer falar fica registrado por e-mail. Até porque eu peço que tudo que for dito, seja dito, seja relatado através do e-mail pra ficar o registro” (Coordenador 1).	1
	“(…) e-mail e telefone” (Coordenador 2).	2
	“No caso, coordenação e professores, a gente trabalha em e-mail privado que nós criamos, da pós, e Hangout, a gente sempre faz Hangout” (Coordenador 3).	3
	“(…) Whatsapp, e-mail” (Professora 1).	4
	“(…) e-mail, telefone, reuniões, visitas ...” (Professora 2).	5
	“(…) meios eletrônicos e telefone” (Professor 3).	6
Evolução de Tarefas	“Cada módulo, quando eu passo a ementa para o professor, a gente dá uma olhada nessa ementa, vê se vai agregar alguma coisa a mais pra que o professor ministre no momento em que ele estiver em sala de aula” (Coordenador 1).	1
Alinhamento com Dinâmicas do Ambiente	“Eu acho que é necessário (Realizar mudanças no quadro de professores), porque a mudança é importante. Chega um novo professor com uma nova visão, uma nova metodologia” (Coordenador 1).	1
	“Se você teve um professor muito mal avaliado é extremamente vantajoso você trocá-lo. Porque a gente não pode esquecer que uma das coisas que fazem o aluno voltar pra pós graduação é a referência do outro aluno que fez a pós” (Coordenador 2).	2
Reforço de Importância das Contribuições Individuais para a Equipe	“Você mostrar pra ele que, se ele melhorar um pouco naquela aula, ele se destaca inclusive como profissional, ele passa a ser reconhecido, porque eu acho que a melhor coisa que acontece na vida de um educador é o reconhecimento” (Coordenador 2).	1

Capacidades de Domínio de Linguagens e Técnicas Específicas	“É um perfil mais empresarial, um perfil mais ligado à própria dinâmica do curso” (Coordenador 2).	1
Capacidade para Realização de Tarefas	“Quando você não tem conhecimento pleno daquele professor como profissional, você vai buscar informações dele. E tem aquele que você já conhece, porque você já viu ele se apresentando, já viu algum trabalho desenvolvido por ele. O que acontece? Esse profissional, ele te dá mais segurança” (Coordenador 2).	1
	“Você caminha com uma equipe de confiança, gera essa sintonia, uma harmonia. Então, por exemplo, eu não preciso falar para o professor o que ele precisa fazer” (Coordenador 3).	2
Resultados de Execução de Tarefas	“Eu acho que quando ele (Bom Coordenador) consegue cumprir aquilo pra qual o curso foi vendido” (Coordenador 2).	1
Ações para Geração de Empatia	“Na época de captação para uma nova turma, eu faço palestras com os professores em que eles mandam vídeos rápidos para eu colocar no Youtube e eu mando esses vídeos pra os alunos. E eles fazem um comparativo entre a instituição aonde eles estão ensinando e a instituição que eles vão ensinar. Eles têm um engajamento a fim de poder, a cada turma, estar presentes” (Coordenador 3).	1
Familiaridade/Reincidência	“A gente procura, sempre na abertura de uma nova turma, a gente se conecta todos via Skype e a gente conversa um pouquinho sobre a forma ... é se algum professor vai dar uma forma nova, se vai ter alguma ... particularidade que vai atingir a próxima matéria, passeios ou visitas técnicas, tudo isso é conversado com a coordenação e os professores. A gente alinha tudo isso” (Coordenador 3).	1
	“Nós é que nos encontramos na sala dos professores e confraternizamos” (Professora 1).	2
Disponibilização de Histórico de Ações dos Indivíduos	“Sim, eles tem acesso a tudo. A gente deixa isso no servidor (nome do servidor) o meu currículo também. Tudo fica disponível, até porque são todos amigos” (Coordenador 3).	1
Planejamento Integrado de Ensino	“Essa falta de convivência, em que se junta pra atingir um objetivo é o que eu sinto falta. (...) um reforçava o outro e todo mundo seguindo por uma linha. (...) Discutirem entre eles as ementas, ‘você vai explorar isso aqui? Eu também estava pensando em fazer’, (...) ‘aprofunde mais nessa linha que eu aprofundo mais na outra’”. (Professora 2).	1

4.2.3 Síntese do caso 1

Uma vez levantadas as evidências em todos os níveis de análise, o encadeamento dessas evidências é apresentado na Tabela 4. As variáveis de composição de equipes, inerentes ao caso 1, foram listadas de acordo com sua força (número de evidências identificado). Verifica-se que a variável Facilidade nas Relações Interpessoais apresentou o maior número de evidências (11), dentre todas as variáveis observadas. Em seguida, aparecem as variáveis Conhecimento de Conteúdo e Conhecimento de Pedagogia, com 10 evidências cada. As variáveis Experiência Acadêmica e Profissional, Capacidade de Planejamento, Dedicção, e Avaliações de Discentes também se mostraram proeminentes na instituição, com 9 evidências cada. As demais variáveis apresentaram 6 evidências ou menos. Para melhor compreensão do uso das variáveis no caso 1 e nos construtos/agrupamentos propostos, é apresentada a Figura 8.

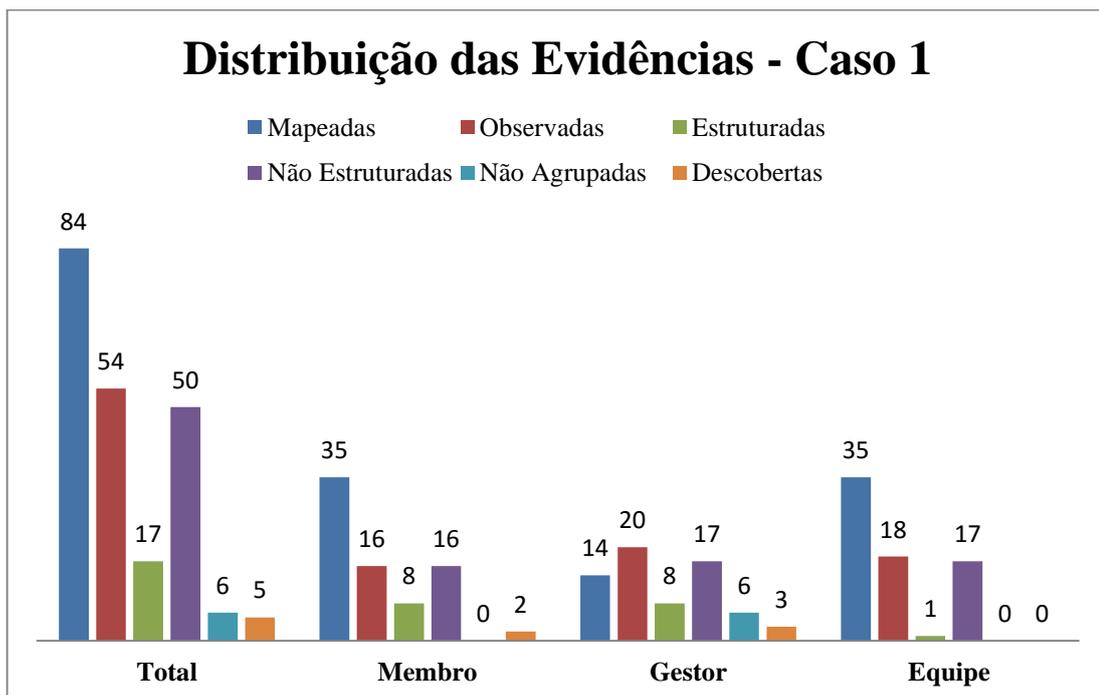


Figura 8: Síntese do uso de variáveis de composição de equipes no caso 1
 Fonte: Elaboração própria

Conforme a representação acima, o modelo teórico inicial propõe o agrupamento de 35 variáveis de composição no construto Membro. Ao todo, no caso 1, foram verificadas 16 variáveis de composição. Todavia, apenas 8 destas variáveis foram identificadas em formato estruturado. Dentre as 16 variáveis de composição observadas, no construto Membro, 2 não

havia sido previstas no modelo (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição; e Vocação).

No que diz respeito ao construto Gestor, foram previstas 14 variáveis no modelo inicial. No entanto, foram identificadas 20 variáveis no caso 1. Destas, apenas 8 foram observadas em formato estruturado. Destas 8 variáveis estruturadas, 5 também foram observadas em forma não estruturada que, somadas as demais variáveis não estruturadas, perfazem um total de 17 variáveis. Além disso, as variáveis Experiência Acadêmica e Profissional, Avaliações de Discentes, Cuidado com Alunos (*Caring*), Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos, Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino, e Formação, originalmente agrupadas no construto Membro, também foram observadas no construto Gestor. Dentre as 20 variáveis de composição observadas, no construto Gestor, 3 não haviam sido previstas no modelo. Mais uma vez, a variável Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição, que já havia sido observada no construto Membro, foi observada. Além desta, foram observadas ainda as variáveis Capacidade de Captação e Retenção de Alunos, e Reputação.

Quanto ao construto Equipe, o modelo teórico inicial propõe o agrupamento de 35 variáveis, incluindo todas aquelas provenientes da teoria de combinação social. Destas, foram encontradas 18, sendo que apenas 1 em formato estruturado.

Em síntese, foram mapeadas 84 possibilidades de variáveis de composição no modelo teórico inicial. No caso 1, foram verificadas 54 variáveis. Destas, apenas 17 foram identificadas em forma estruturada e 50 em forma não estruturada. Seis variáveis, que haviam sido previstas pelo modelo, em outro construto, foram verificadas em um agrupamento alternativo. Por fim, foram descobertas 5 variáveis não previstas no modelo teórico inicial.

4.3 Caso 2

A segunda instituição estudada é uma unidade de uma instituição de ensino superior que também oferece cursos em nível de graduação e pós graduação, voltados para as três grandes áreas de conhecimento (Humanas, Exatas e Ciências Biológicas). A instituição também faz parte de um grupo educacional, uma sociedade empresária limitada, que possui unidades em todos os estados brasileiros, também sendo considerado uma das maiores corporações educacionais do país. Suas atividades foram iniciadas na década de 70 e cada unidade também possui objetivos de captação de alunos. A unidade estudada também está localizada na região Nordeste, assim como no caso 1. Em sua missão e valores, fica destacado o objetivo de difundir o conhecimento e formar profissionais que sejam agentes de mudança nas esferas social, profissional e familiar.

No que diz respeito à pós graduação *lato sensu*, há cerca de 33 cursos padronizados institucionalmente, sendo que 8 são voltados para a área de gestão. Cada um dos cursos possui duração média de 18 meses, e os projetos pedagógicos são disponibilizados para as unidades.

Da mesma forma que no caso 1, os cursos de pós graduação, independente da área de conhecimento a que se destinam, são voltados para profissionais que já possuem um título no nível de graduação (bacharel ou tecnólogo), independente da área de formação. No caso 2, também não são demandados processos seletivos para os cursos e, da mesma forma que no caso 1, a documentação do aluno é checada com vistas a determinar a sua elegibilidade. O acompanhamento das atividades na pós graduação é contínuo e são checadas, constantemente as metas de captação de novos alunos. Considerando esse contexto, o Quadro 13 apresenta informações gerais acerca do perfil dos cursos verificados no caso em questão.

	Nº F	Nº O	Nº A	Turn	% Des.	Prod. Acad.				Preço (R\$)	CI MEC
						M	L	R	A		
Curso 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	363,80	3
Curso 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	383,60	
Curso 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	498,00	
Média	-	2	39	-	-	-	-	-	-	415,13	

Quadro 13: Características dos cursos estudados no caso 2

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Nº F. = Número de alunos formados por ano ; Nº O. = Número de vezes em que o curso é ofertado anualmente; Nº A. = Número de alunos por turma; Turn = % de turnover docente nos cursos; % Des. = % de desistência de alunos; Prod. Acad. = Produção acadêmica, onde M = Monografias, L = Livros, R = Revistas, A = Artigos; Preço = Preço praticado no curso; CI MEC = Conceito Institucional atribuído pelo MEC.

Foram realizadas diversas tentativas, ao longo de cerca de 3 meses de coleta de dados, mas os indicadores acima não foram disponibilizados pelos gestores da instituição. Para conseguir os preços praticados pelos cursos, o número mínimo e máximo de alunos por turma, bem como o número de vezes em que os cursos de pós graduação são ofertados, foi necessário entrar em contato com a central de relacionamento da instituição. Em síntese, os cursos ofertados na instituição possuem no mínimo 18 e no máximo 60 alunos por turma (Média 39). As turmas são ofertadas, em geral, 2 vezes por ano. O preço médio das mensalidades dos cursos verificados é de R\$ 415,13 e o conceito institucional, aferido pelo MEC, é de 3/5.

No que diz respeito aos profissionais envolvidos no processo de composição das equipes dos cursos, compete à coordenadora operacional da unidade a escolha dos coordenadores dos cursos. Uma vez disponibilizada a posição de coordenador de curso de pós graduação, é realizado um processo interno de seleção, onde os profissionais interessados se inscrevem conforme os prazos e condições estipulados. São verificados o perfil profissional do coordenador, o seu currículo e os seus resultados das avaliações institucionais, com vistas à verificação da titulação mínima exigida pelo MEC, além da aderência da carreira profissional com o perfil do curso em questão. Para a ocupação da posição de coordenador de curso de pós graduação, a instituição prioriza a escolha de profissionais que já são funcionários, geralmente, professores ou coordenadores de cursos de graduação. Quando se trata de substituição de um coordenador, devido a contingências eventuais, o processo é realizado de forma mais rigorosa.

Aos coordenadores dos cursos de pós graduação, é dada a responsabilidade de escolher os professores que farão parte do quadro docente de seus respectivos cursos, assim como no caso 1. A coordenação operacional pede que os coordenadores selecionem professores, mediante processo seletivo, utilizando critérios semelhantes àqueles usados nas escolhas dos coordenadores, considerando as particularidades das disciplinas que compõem a matriz curricular dos respectivos cursos. Os professores podem ser prestadores de serviços ou funcionários da instituição. Os coordenadores de curso também são responsáveis pela análise e revisão da matriz curricular do curso, orientação dos docentes a respeito do modelo de ensino adotado institucionalmente e acerca de suas atividades e responsabilidades, elaboração do cronograma do curso, atendimento aos alunos, monitoramento das atividades realizadas em sala de aula (frequência, notas e conteúdos), visitas e palestras para divulgação do curso e captação de alunos, controle de matrículas, e monitoramento e gestão de indicadores de gestão (captação, renovação e evasão).

Os professores dos cursos de pós graduação, em geral, realizam atividades voltadas à docência e, eventualmente, são designados para atuação como orientadores na elaboração de

artigos ou monografias nos padrões científicos, que são entregues como requisito para obtenção do título de especialista por parte dos alunos. Os professores também podem ser convidados a integrar o grupo responsável pelo desenvolvimento de pesquisas ou o comitê de ética em pesquisa da instituição. É responsabilidade dos professores, ainda, a elaboração do material didático a ser utilizado e disponibilizado nos respectivos módulos dos cursos de pós graduação, assim como a sua submissão para análise aos coordenadores de cursos.

Assim como no caso 1, os cursos de pós graduação são submetidos a uma avaliação institucional periódica, realizada pelos alunos ao final de cada disciplina. Dentre os critérios pré estabelecidos, há aspectos de avaliação do campus, no que diz respeito às questões de infraestrutura. Além desses, há ainda critérios para avaliar os professores, os coordenadores e a secretaria de atendimento aos alunos para que, ao fim do processo, seja composta a avaliação global do curso. Os coordenadores são avaliados pela coordenadora operacional, periodicamente, com base nas avaliações dos discentes. Da mesma forma, os professores são avaliados, com base na avaliação institucional, pelos respectivos coordenadores de curso, ao final de cada disciplina.

Assim, a Figura 9 apresenta um modelo simplificado das atividades desenvolvidas pelas equipes docentes na instituição.

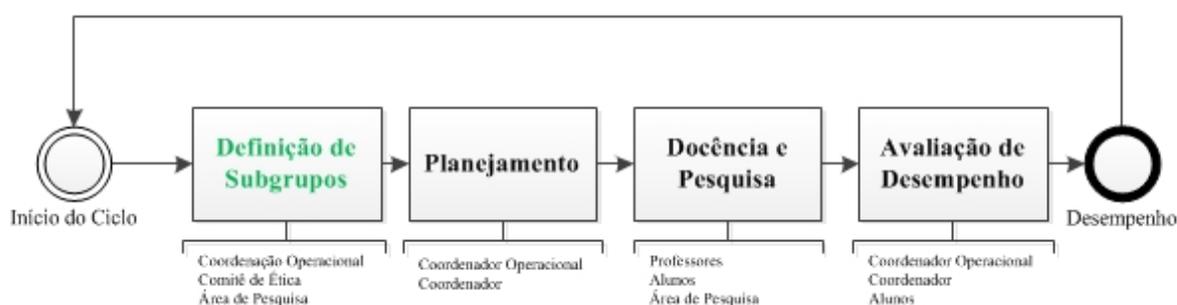


Figura 9: Processo de composição de equipes docentes no caso 2

Fonte: Elaboração própria.

No caso 2, existe a alocação de profissionais para atuação em atividades relacionadas à pesquisa e extensão universitária, por já existirem estruturas próprias para essas atividades. Todavia, as atividades de extensão estão mais relacionadas com os trabalhos nos cursos de graduação. A instituição possui um comitê de ética para avaliação e validação das propostas de pesquisas, que podem ser provenientes dos cursos de pós graduação. Além disso, são designados professores que atuam como orientadores nas produções de TCCs e que, além das funções tradicionais de orientação, são responsáveis por identificar potenciais trabalhos para publicação.

Assim, o ciclo de atividades, no caso 2, segue com a etapa de planejamento. Essa etapa é desempenhada pelo coordenador operacional e pelos coordenadores de cursos, exclusivamente. Da mesma forma que no caso 1, os professores que atuarão nos cursos são escolhidos, as diretrizes da área de pesquisa são definidas, o cronograma de atividades é elaborado e as condições de infraestrutura são garantidas.

Em seguida, são iniciadas as atividades de docência e pesquisa. O processo de ensino e aprendizagem também se dá em sua forma tradicional, com um professor responsável por módulo/disciplina e os alunos, que assistem às aulas presencialmente. A instituição também oferece cursos em modalidade EAD, cujo arranjo da equipe e o processo de ensino e aprendizagem são diferenciados, se comparados com a modalidade tradicional. As pesquisas são desenvolvidas por professores e alunos da graduação e da pós graduação, com o foco na geração de impactos positivos na sociedade local. Além disso, as melhores monografias são escolhidas para publicação em revistas, inclusive em uma revista científica vinculada à instituição.

Após a finalização dos módulos/disciplinas, são realizados os procedimentos de avaliação. Os alunos avaliam a instituição, os coordenadores e os professores dos seus respectivos cursos. Uma vez consolidadas essas avaliações, são aferidos os desempenhos, do curso, dos coordenadores e dos professores. Essas informações, então, são utilizadas, juntamente às demais variáveis de composição de equipes consideradas relevantes pelos gestores, para decisões acerca da manutenção ou substituição dos profissionais que atuam nos cursos.

O detalhamento das variáveis de composição de equipes consideradas relevantes neste caso é apresentado na próxima seção.

4.3.1 Critérios de composição de equipes no caso 2: Institucional

Os critérios institucionais estruturados, para composição das equipes dos cursos de pós graduação, foram verificados no formulário de avaliação institucional, disponível na intranet da instituição, baseado em escala *Likert*.

A entrevista realizada junto à coordenadora operacional da unidade de ensino permitiu a verificação dos critérios não estruturados que são utilizados na escolha de

coordenadores nos cursos de pós graduação. Assim, o Quadro 14 apresenta as evidências empíricas no nível institucional que, posteriormente, são sintetizadas na Tabela 5.

No que diz respeito às variáveis do construto ‘Membro’, foram identificadas 5 variáveis de um total de 35 possíveis. Destas, 4 variáveis foram identificadas em documentos institucionais e, portanto, estão estruturadas. Além disso, uma variável (Avaliação de Discentes) foi reforçada pelo discurso da coordenadora operacional como sendo relevante para a escolha dos professores.

No agrupamento ‘Gestor’, foram identificadas 3 das 14 variáveis previstas no modelo teórico inicial. Além destas, foi identificada 1 variável não prevista no modelo (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição) e 6 variáveis (Experiência Acadêmica e Profissional; Avaliação de Discentes; Cuidado com Alunos – *Caring*; Formação; Entusiasmo/Motivação; e Trabalha bem com Gestor), originalmente agrupadas no construto ‘Membro’, foram verificadas junto às evidências. No total, foram verificadas 10 variáveis, sendo que 4 foram observadas de forma estruturada e não estruturada, e 6 de forma não estruturada.

Por fim, no agrupamento ‘Equipe’, foram verificadas 5 das 35 variáveis previstas no modelo inicial. Além destas, 1 variável (Avaliação de Discentes), originalmente agrupada no construto ‘Membro’, foi observada. No total, foram verificadas 6 variáveis, sendo que 2 foram observadas de forma estruturada, e 4 de forma não estruturada.

Ao todo, no nível institucional, foram identificadas 13 das 85 variáveis previstas no modelo. Além disso, 7 variáveis foram identificadas em construtos diferentes daqueles nos quais haviam sido agrupadas previamente e 1 nova variável foi descoberta.

Dentre as variáveis mapeadas, as variáveis Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos (4 fontes de evidências), Avaliação de Discentes (4 fontes de evidências), e Capacidade de Gestão de Conflitos (3 fontes de evidências) apresentaram maior recorrência.

Nível: Membro		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Conhecimentos de Pedagogia/Habilidades de Ensino	“Conduziu com qualidade o ensino da disciplina”.	1
	“Utilização de casos de Harvard”.	2
Conhecimentos de Conteúdo/Domínio dos Assuntos	“O conteúdo da disciplina é adequado às minhas expectativas”.	1
	“A leitura prévia do conteúdo auxiliou no acompanhamento das aulas”.	2
	“O conteúdo foi importante para meu crescimento profissional”.	3
	“Os vídeos da disciplina eram claros e objetivos”.	4
Conhecimento Integrado de Conteúdo e Pedagogia	“Os casos propostos foram relevantes para a disciplina”.	1
	“As atividades propostas foram adequadas e relevantes para a disciplina”.	2
Coordenação	“A Disciplina atendeu aos objetivos propostos pelo curso”.	1
Variáveis Não Estruturadas		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Avaliação de Discentes	“É claro que a resposta do aluno importa muito (para avaliação de docentes e coordenadores), tá, e é por isso que a gente pede o maior número de alunos (respondentes), né, que a gente faça a análise daqueles dados que eu te mostrei pelo número de alunos também que acessaram”.	1
Nível: Gestor		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Facilidade em Relações Interpessoais	“O Coordenador do curso me atendeu com prontidão e cordialidade”.	1
Capacidade de Gestão de Conflitos	“O Coordenador do curso conseguiu resolver meus problemas”.	1
	“A secretaria resolveu os meus problemas”.	2
Dedicação	“Houve agilidade no atendimento”.	1
Cuidado com Alunos (<i>Caring</i>)*	“O atendimento foi cordial/hospitaleiro”.	1

Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Experiência Acadêmica e Profissional*	“Os coordenadores ... eles são avaliados pelo perfil. O curso que tá sendo ofertado, e aí é avaliado o coordenador pelo perfil pra assumir o curso, a área de atuação do coordenador, se coincide com a área de atuação do curso que tá sendo ofertado”.	1
Formação*	“Essa análise do currículo é feita, principalmente, pra avaliar se aquele coordenador ele tem alguma especialização ou titulação de mestre ou doutor, né, com trabalho naquela ... vinculado àquele curso de pós graduação que está sendo ofertado”.	1
Nova Variável (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição) **	“A (...) ela pede que ele seja da casa, de preferência, que já seja uma pessoa que atue, porque como a gente trabalha com a ... é sempre vinculando a favorecer aquelas pessoas que já estão na casa, né, assim ... não de favorecer mas de priorizar que essas pessoas elas sejam aproveitadas também e a elas ofertadas novas oportunidades, então é feita, primeiro, uma seleção interna, pra poder, dentro daquela seleção, né, a gente visualizar entre docentes, que já atuam em cursos de graduação, e coordenadores também que atuam na graduação, que possam se inscrever”.	1
Dedicação	“(...) aí entra alguns fatores também, como: comprometimento do docente (Candidato a coordenador da pós). E onde é que eu pego esse comprometimento do docente? Pela avaliação institucional que é realizada na graduação. (...) são coordenadores presentes, são pessoas que realmente conhecem o aluno, conhecem o curso”.	1
Entusiasmo/Motivação*	“(...) acho que atitude, compromisso, além do perfil. Além de ter ... de gostar daquela área especificamente. Acho que isso é o principal”.	1
Avaliação de Discentes*	“Precisa dar sempre todas as respostas que a gente pede. Então, a gente tem que ter todas as respostas e as respostas vêm a partir, também, dessa parte de avaliação que eu falei (Avaliações dos alunos). É uma forma de a gente conhecer se tá dando certo”.	1
Cuidado com os Alunos (<i>Caring</i>)*	“(...) o envolvimento dele com o curso, o envolvimento dele com os alunos. Então é importante que a gente, no nosso programa, a gente conhecer todos os nossos alunos e manter uma aproximação, porque a gente tem a lista de todos, e-mail de todos, contato telefônico de todos. Então, a gente tem que ter esse envolvimento com o aluno”.	1
Capacidade de Gestão de Conflitos	“(...) porque o aluno precisa sentir a presença do coordenador, precisa sentir que ele é resolutivo dentro das necessidades, e que os problemas eles sejam mínimos, porque quanto mais problemas a gente tem, significa que alguma coisa não tá correndo bem”.	1
Facilidade em Relações Interpessoais	“(...) trabalhar as relações, né. Principalmente as relações interpessoais. Então ele precisa trabalhar, ser cordial, ele precisa ter postura”.	1

Trabalha bem com o Gestor*	“(…) é uma forma de avaliação pessoal, é a resposta às minhas demandas. Algo que eu demando pra eles, como que é essa resposta? Se eles conseguem realizar, se é de imediato essa realização, né, se eu tenho resposta ... se eles receberam ... ao menos ... uma coisa simples: um e-mail que eu encaminho. Se eu tenho resposta rápida desse e-mail. Então, isso pra mim é importante, né”.	1
Nível: Equipe		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Conectividade	“O acesso às aulas na internet foi fácil e rápido”.	1
Avaliação de Discentes*	“Recomendaria este curso para minha rede de relacionamentos”.	1
	“De forma geral como classificaria a sua experiência”	2
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Comportamento Percebido	“(…) manter as atitudes dele dentro do que é normatizado pela instituição, mas sem agredir o aluno. (...) Eu preciso ajudar o crescimento do meu aluno, né, e eu preciso ajudar o crescimento de várias formas, tanto ouvindo e aceitando o que ele coloca, como também trabalhando dentro do que é normatizado pela instituição e a nível também das leis e diretrizes educacionais”.	1
Capacidade para Realização de Tarefas	“(…) Eles (Coordenadores de cursos) são efetivos e bem eficientes, né”.	1
Características de Membros Centrais/Papeis Sociais Centrais	“Tudo aquilo que ele (Coordenador) tá avaliando no professor, ele tem que ter, né. Então, ele tem que ter tudo aquilo e mais um pouco, porque se ele precisa avaliar o compromisso do professor, ele tem que ser compromissado com a instituição. Se ele precisa avaliar a ética do professor, ele precisa ser ético com a instituição”.	1
Familiaridade/Reincidência	“(…) presença nas reuniões. Uma das coisas que a gente faz é reunião periódica. A gente tem uma reunião com cada coordenador, individual, pra sentir a necessidade individual de cada curso, certo? (...) e nós temos uma reunião quinzenal, que a gente chama (nome da reunião) que a gente discute os pontos comuns da pós graduação com todos os cursos. Então a participação nisso é importante”.	1

Quadro 14: Evidências empíricas do caso 2 no nível institucional

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *Variável não agrupada no construto; **Nova Variável.

Tabela 5: Variáveis de composição demandadas em nível institucional no caso 2

Variável	Variáveis Membro						Variáveis Gestor						Variáveis Equipe						
	Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas			
	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	F
TPACK/CAC_ConPed	n/a	2x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2
TPACK/CAC_ConCon	n/a	4x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	4
TPACK_ConIntConPed	n/a	2x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2
CTE_Coo	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
CAC_AvaDis	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	2x	n/a	n/a		n/a	4
CTE_FacRelInt	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	2
CTE_CapGesCon	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	2x	n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	3
CI_Ded	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	2
CAC_CuiAluCar	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	2
CTD_ExpAcaPro	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	1
CTD_For	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	1
Des_NovVar_RelPesPro	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	1
CAC_EntMot	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	1
CAC_TraBGes	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	1
ES_Con	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	1
IAS_ComPer	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	1
IAS_CapReaTar	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	1
CR/ES_CarMemCen	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	1
AI/CCC_Fam	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	1
Total ($\sum X$)**	-	4	-	-	1	-	-	4	-	-	9	-	-	2	-	-	4	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Nota: R = Regulatório; I = Institucional; C = Curso; F = Frequência; X = x*n, onde x = Variável observada e n = n° de fontes; n/a = não aplicável. **Para fins de totalização do uso de variáveis, n = 1.

4.3.2 Critérios de composição de equipes no caso 2: Curso

Assim como no caso 1, os coordenadores dos cursos na instituição utilizam os critérios institucionais estruturados, para avaliação das equipes dos cursos de pós graduação e, portanto, não foram encontrados documentos adicionais, na unidade de análise Curso.

Além dos documentos institucionais de avaliação, foram identificados critérios subjetivos (não estruturados) para escolha de professores e coordenadores, verificados por meio de entrevistas junto à coordenadora dos cursos da área de gestão (inclusive dos cursos de pós graduação) e 3 professores. Desta forma, o Quadro 15 apresenta as evidências empíricas no nível curso que, posteriormente, são sintetizadas na Tabela 6.

No que diz respeito às variáveis do construto ‘Membro’, foram identificadas 12 variáveis de um total de 35 possíveis. Além destas, 1 variável adicional (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição), não prevista no modelo teórico inicial, foi identificada nas falas dos entrevistados.

No agrupamento ‘Gestor’, foram identificadas 6 das 14 variáveis previstas no modelo teórico inicial. Além destas, foram verificadas 3 variáveis adicionais (Capacidade de Captação e Retenção de Alunos; Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição; e Proficiência Cultural), não previstas no modelo, e 4 variáveis (Experiência Acadêmica e Profissional; Avaliação de Discentes; Cuidado com Alunos – *Caring*; e Formação), originalmente agrupadas no construto ‘Membro’, foram verificadas junto às evidências.

Por fim, no agrupamento ‘Equipe’, foram verificadas 15 das 35 variáveis previstas no modelo inicial.

Assim, no nível curso, foram identificadas, ao todo, 33 variáveis, sendo que 3 não haviam sido previstas no modelo teórico inicial. Destas, 1 nova variável foi verificada nos construtos Membro e Gestor (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição). Além destas, 4 variáveis foram identificadas em construtos diferentes daqueles nos quais haviam sido agrupadas previamente.

Dentre as variáveis observadas, Experiência Acadêmica e Profissional (6 fontes de evidências), Avaliação de Discentes (6 fontes de evidências), e Dedicção (6 fontes de evidências) apresentaram maior recorrência.

Adicionalmente, foram identificados alguns efeitos adversos nas variáveis para composição de equipes. Primeiramente, foi colocada a questão da Desatualização Profissional

como uma variável que impede a contratação de um docente. Em seguida, os Múltiplos Vínculos Acadêmicos foram apresentados como um fator negativo que é considerado na escolha dos professores. Outra variável com efeito negativo, o Excesso de Compromissos Familiares, foi descoberta e refere-se à resistência de escolher/contratar profissionais que precisam dedicar muito tempo às suas famílias. Apesar de manifestada nas falas de alguns interlocutores, a variável Ações para Geração de Empatia apresentou efeito adverso, na fala de um dos respondentes, que afirmou a inexistência dessas práticas no contexto dos cursos de pós graduação da instituição. Assim como no caso 1, o Egocentrismo se manifestou como uma variável que afeta as dinâmicas da equipe de docentes. Além das variáveis mencionadas, a variável Avaliações de Discentes apresentou efeito adverso na fala de um dos respondentes, que questionou a sua eficiência na mensuração do valor dos profissionais docentes. Por fim, mas não menos importante, um dos entrevistados mencionou que o Individualismo é característico nas práticas dos cursos de pós graduação, não havendo interações significativas entre professores para desenvolvimento de atividades.

Além dos efeitos adversos, foram identificadas 2 variáveis com efeitos contrários. A primeira, Formação, foi manifestada na fala de um dos entrevistados como, em certa situação, tendo efeito negativo para escolha de docentes. Essa situação diz respeito aos professores que obtém as titulações mais altas e, segundo a respondente, acabam por perder “o compromisso e a habilidade humana em sala de aula”. O segundo efeito contrário observado se refere à variável Aspectos Demográficos, no que diz respeito à Idade dos profissionais. Ficou implícito, na fala de uma respondente, que os docentes em faixas etárias mais altas são mais resistentes às diretrizes colocadas pelos gestores, se esses são mais jovens.

Nível: Membro		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Formação	“(…) é a titulação, é a formação acadêmica, é a formação acadêmica construtiva mesmo, né”. (Coordenadora)	1
	“A primeira coisa é a titulação, né. No mínimo mestrado, doutorado”. (Professora 1)	2
	“Ele (Professor) tem que ter um currículo apropriado. Ele tem que ter no mínimo, do meu ponto de vista, uma pós graduação”. (Professora 2)	3
Produção Acadêmica de Docentes e Discentes	“(…) publicação, publicação de artigo, publicação de livro”. (Coordenadora)	1
Experiência Acadêmica e Profissional	“(…) experiência profissional, o tempo de vivência em sala de aula, isso aí com a qualidade técnica é muito importante. (...) a gente quer professor de mercado, que esteja no mercado”. (Coordenadora)	1
	“(…) e que já tenha experiência na pós graduação. (...) você precisa ter uma realidade, uma parte, do que só a teoria, porque o aluno que vem pra pós ... ele vem com o foco diferenciado, né. Então, se for uma pessoa que vai utilizar as mesmas estratégias que ele usa na graduação, talvez ele não vá satisfazer as expectativas do aluno”. (Professora 1)	2
	“(…) acho que, para pós graduação, tem que pesar a vivência mercadológica. (...) No meu ponto de vista, pós graduação tem que misturar ... ter esse misto de tanto a parte científica quanto a parte prática”. (Professora 2)	3
	“A primeira característica (dos professores) é a famosa experiência em sala de aula, uma boa experiência em sala de aula. A grande maioria aqui, além de boa experiência em sala de aula, são executivos aí fora”. (Professor 3)	4
Facilidade em Relações Interpessoais	“Primeiramente, o professor precisa ter relações humanas com o aluno, boas relações humanas”. (Coordenadora)	1
	“Tem que ter um comportamento ético, né, tem que criar um vínculo de ... que consiga interagir com os alunos, que permita que os alunos ... tirem dúvidas, porque tem pessoas que não aceitam isso”. (Professora 1)	2
	“(…) as coisas têm que ser claras, mas bem respeitadas. E, aí, quanto mais respeito, mais troca existe”. (Professora 2)	3
Conhecimentos de Conteúdo/Domínio dos Assuntos	“(…) conhecimento, a principal competência do professor é o conhecimento naquilo que ele faz, e o aluno sabe quando o professor tem o conhecimento”. (Coordenadora)	1
	“(…) primeiro é o conhecimento que eles (Professores) têm, né. Têm uns que são bem, é ... até na maneira de falar entusiasmam Eu acho que isso é muito importante, né”. (Professora 1)	2

	“Ele (Professor) tem que ter um conhecimento técnico e científico muito bom”. (Professora 2)	3
	“É aquela coisa, é ter o conhecimento daquela matéria. Fundamental isso. Um profundo conhecimento é fundamental, ajuda muito”. (Professor 3)	4
Conhecimentos de Pedagogia/Habilidades de Ensino	“(…) habilidade de tratar os diferentes alunos, hábitos, educação, as diferentes regionalidades que nós temos aqui no Nordeste (...) ter a habilidade para trabalhar com os comportamentos dos diferentes alunos que nós temos, as fragilidades da nossa cidade, do nosso estado. Nós temos mais de 80% de alunos que vêm do interior, então eu tenho que ter habilidade com esse aluno, que chega aqui 3 horas da tarde e vai pra casa 22 horas. (...) não posso ser tão inflexível com esse aluno”. (Coordenadora)	1
	“(…) eu vejo também a dinâmica dele (Professor) em sala de aula, né, como é a comunicação, o diálogo dele com o material que ele traz, porque, às vezes, você tá num processo seletivo aí você fica olhando pra banca e nem usa o material que você preparou com tanto carinho, né”. (Professora 1)	2
	“(…) metodologia. Se você não tem metodologia de ensino, esqueça. Porque não adianta você ter experiência e não ter metodologia”. (Professora 2)	3
	“Olha, falando no popular, na pós você precisa ter muito jogo de cintura. Por que isso? Porque nossa turma é muito heterogênea. (...) você tem que dosar a parte prática com pessoas que não tem essa prática, nem gostam”. (Professor 3)	4
Avaliações de Discentes	“(…) o professor ... ele é avaliado de forma objetiva, com resultados objetivos. Subjetiva é uma avaliação nossa, dos gestores. (...) a objetiva é o resultado estatístico que aquele professor tem. (...) a gente ensina o nosso aluno a avaliar também. A gente faz capacitação com o alunado. (...) isso é um resultado de carreira para o professor, então a gente explica isso para o aluno”. (Coordenadora)	1
	“Acho que tem uma avaliação, né. Os alunos recebem um mecanismo pra saber se eu tenho didática, pontualidade, assiduidade, se ele (Professor) conseguiu utilizar os recursos necessários, né, se usou o material adequado, se superou as expectativas o material”. (Professora 1)	2
	“Existe ... vamos dizer assim ... uma aceitação, por parte dos nossos alunos, muito grande por conta da experiência que eu tenho mercadológica. (...) a gente está num mundo (...) que existe a necessidade de mensurar produtividade, mensurar ... ter metas. Então, assim, você não tem como fugir desses processo (Avaliação)”. (Professora 2)	3
	“Na pós é o seguinte, logo após o término do módulo, a instituição passa pra eles (Alunos) uma avaliação do curso, da matéria e do professor. E aí é um questionário já pronto, né ... e que eles respondem e eles têm lá uma brecha também pra ... pra fazer sugestões. (...) o retorno dessas avaliações é importante por causa disso”. (Professor 3)	4

Dedicação	“Nós temos ponto. O coordenador gerencia ... trata o ponto do docente. O nosso ponto é eletrônico. E o ponto ... ele é um fator determinante também de manutenção desse professor, porque nós não admitimos faltas. (...) ele estar sempre presente nas atividades do curso. Isso é um dos pilares para uma boa avaliação”. (Coordenadora)	1
	“Eu acho que é a disponibilidade né, porque é importante que o professor ... ele crie um vínculo institucional, não só vir pra dar aula e ir embora, mas que participe de uma reunião”. (Professora 1)	2
Capacidade de Planejamento	“O professor que cumpre o plano de aula de acordo com as diretrizes do material didático (...), isso tem como a gente acompanhar e saber”. (Coordenadora)	1
Contribuições Percebidas	“(…) ele (Professor) estar presente no mercado de trabalho, ser bem visto na sociedade, em jornais, publicações, livros publicados, a visibilidade do profissional professor também como profissional extra sala de aula”. (Coordenadora)	1
Nova Variável (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição) **	“Eu acredito que, primeiro, eles tentam aproveitar o corpo docente da casa, não é, que tem doutorado e tem mestrado”. (Professora 1)	1
Entusiasmo/Motivação	“Eu acho que é fundamental essa coisa de você passar entusiasmo, né, de você possibilitar esperança”. (Professora 1)	1
Participações em Eventos Relevantes	“E tem professores que, além dessa coisa do conhecimento, têm um ... têm a divulgação do trabalho muito bom, né. Têm congressos, seminários, é sempre convidado a dar palestras”. (Professora 1)	1
Nível: Gestor		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Formação*	“(…) faz uma contratação através de uma entrevista e de uma apresentação de bancada com o professor pra aquele coordenador que tenha, primeiramente, formação na área do curso, que tenha no mínimo mestrado”. (Coordenadora)	1
	“(…) acho que ele (Coordenador) tem que ter competência técnica, tem que ter um currículo denso”. (Professora 2)	2
Dedicação	“(…) e aspectos de tempo, porque o coordenador ele tem uma dedicação de 20 horas na instituição. Vinte mais 20 – 40 horas, 20 em atendimentos e 20 fora em sala de aula. O coordenador precisa estar totalmente alinhado à coordenação, nesses aspectos”. (Coordenadora)	1

	<p>“A primeira coisa é a vontade de ser diferente, né. Diferenciar a pós dele (Coordenador), eu acho que nós temos várias pós aqui e, pelo que eu observo, tem coordenadores que se doam mesmo, né, querem o melhor, querem selecionar os melhores professores. Têm esse interesse, né. (...) O coordenador ... ele tem que estar presente do mesmo jeito que na graduação, né”. (Professora 1)</p>	2
	<p>“(…) a gente tem uma análise intuitiva de alguns processos. E o administrador ... ele usa essa análise intuitiva pra fazer uma avaliação. Então assim, o comportamento, o comprometimento, entendeu ... a responsabilidade, o grau de presteza, eu acho que tudo isso é avaliado”. (Professora 2)</p>	3
	<p>“(…) e eu sei que o coordenador atual, por exemplo, ela contata muito com a turma. Ela vai à aula, eu sempre já a vi trocando ideias com as pessoas. Então isso é que é ser um bom coordenador, tá. É aquele coordenador que pulsa, tá ... vai lá e pulsa a turma”. (Professor 3)</p>	4
Nova Variável (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição) **	<p>“(…) se ele (Professor ou coordenador de graduação) tem disponibilidade de horário, ele vai ser aproveitado. A primeira coisa é utilizar os professores já contratados da instituição”. (Coordenadora)</p>	1
Nova Variável (Proficiência Cultural) **	<p>“(…) evidentemente, que é levada em consideração a localização, os aspectos familiares daquela pessoa, né. Por exemplo, uma pessoa que nunca morou em (nome da cidade 1), que se inscreveu e mora em (nome da cidade 2), e tem uma pessoa disponível no recrutamento que mora em (nome da cidade 1), vai ser levado em consideração também, é um fator relevante estar/ser da cidade”. (Coordenadora)</p>	1
Nova Variável (Capacidade de Captação e Retenção de Alunos) **	<p>“(…) a gente trabalha com os resultados. A gente tem que conhecer os resultados da unidade, quais são os resultados, quais são ... esse lado da gestão é captação, renovação e evasão. Os números tem que estar alinhados diariamente e a gente precisa conhecer e a gente precisa combater esses números, principalmente os de evasão e trabalhar a captação. (...) a gente não pode ter resultados negativos nas ações”. (Coordenadora)</p>	1
	<p>“(…) é vontade de formar novas turmas, né, ele tem que dar o melhor, tem que mostrar entusiasmo, tem que mostrar que o projeto dele é inovador, é diferente, vai fazer a diferença na vida daquele aluno”. (Professora 1)</p>	2
Capacidade de Gestão de Conflitos	<p>“(…) o objetivo é estar alinhado ao curso, com as dificuldades que os alunos estão encontrando em sala que os líderes trazem para a reunião, acompanhar os processos, porque quando a gente acompanha os problemas não viram problemas maiores e os problemas pequenos são resolvidos e não se tornam problemas grandes” (Coordenadora)</p>	1
Experiência Acadêmica e Profissional*	<p>“(…) experiência de sala de aula, ele tem que ser acadêmico, não é administrativo o coordenador”. (Coordenadora)</p>	1

	“A primeira coisa (para o coordenador) é ter uma boa experiência em sala de aula. Isso dá uma vivência pra gente que é uma coisa espetacular, entendeu? Vivência em sala de aula, pra nós é um aprendizado. (...) mas é fundamental a experiência dele em sala de aula”. (Professor 3)	2
Liderança	“(…) primeiro que você tá gerenciando uma equipe, que são equipes de professores e a equipe de alunos. Então, você tem que assumir um cargo ... uma função de liderança”. (Coordenadora)	1
Avaliações de Discentes*	“(…) a avaliação (do aluno) entra como o (nome do índice) índice de satisfação do aluno e avaliação do professor para o coordenador”. (Coordenadora)	1
	“(…) ele (Coordenador) é avaliado por isso também. Então, começa com essa avaliação dos alunos, né. Na medida que os alunos vão avaliando, tanto o curso quanto os professores, tá ... então ele é avaliado por esses resultados”. (Professor 3)	2
Facilidade em Relações Interpessoais	“(…) a coordenação precisa ter boas relações com os seus liderados, com seu corpo docente e discente”. (Coordenadora)	1
	“Eu acho que, acima de qualquer coisa, tem que se relacionar muito bem. Se não tiver relação interpessoal, vai ser muito difícil coordenar”. (Professora 2)	2
Cuidado com Alunos (<i>Caring</i>)*	“(…) ele (Coordenador) tem que acompanhar o aluno, saber se tem satisfação, se tá faltando, se não tá, por que tá faltando, porque, às vezes, o aluno tá faltando por um problema que, de repente, conversando com o coordenador, se o coordenador permitir esse acesso, a gente pode solucionar, né”. (Professora 1)	1
Tomada de Decisão	“(…) talvez a maneira como se comunica (Coordenador), como toma decisões, como compartilha o projeto do curso”. (Professora 1)	1
Habilidades Administrativas	“(…) tem que ter uma habilidade de saber gerir pessoas, né ... e também tem que entender a realidade da empresa que ele tá trabalhando”. (Professora 2)	1
	“Primeiro, tem que escolher o professor certo pra aquela matéria. (...) ele (coordenador) precisa entender um pouquinho de psicologia, ele precisa entender um pouquinho de recursos humanos, ele precisa entender um pouquinho de marketing, entendeu? Pra ver como funciona”. (Professor 3)	2
Nível: Equipe		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Familiaridade/Reincidência	“Nós temos reuniões (nome da reunião) mensais com professores, bimestrais com o colegiado”. (Coordenadora)	1

	“Eu não contei o número de vezes (em que acontecem reuniões com a coordenação), pra ser sincero. Mas, são várias vezes durante a semana”. (Professor 3)	2
Evolução de Tarefas	“É um treinamento interno e ele demora alguns meses. O professor tem que passar por todas as etapas desse (nome do treinamento) e ser aprovado. No (nome do treinamento) ele conhece a (nome da instituição). Então o professor não pode entrar em sala de aula e desconhecer as ferramentas da (nome da instituição) por ausência de capacitação. (...) os professores são chamados pra um <i>workshop</i> , sempre tem <i>workshop</i> ”. (Coordenadora)	1
	“(…) treinamento. A gente tem sempre jornada e tem sempre funcionários que estão sempre disponibilizando ... ‘olhe, capacitação do novo acesso de um tal de (nome do sistema). A gente teve uma jornada agora de sábado”. (Professora 1)	2
	“(…) olhe, eles (Gestores) dão treinamento. Inclusive, eles têm treinamento, é ... no começo do ano teve ... foi, no começo do ano, teve um treinamento pra utilização da ferramenta (...). Mas, assim, tudo que é de novo, que eles possam repassar, ele fazem o treinamento <i>in loco</i> , a depender do conteúdo do assunto ou eles têm vários treinamentos ... vamos dizer, EAD, que a gente pode ir se aperfeiçoando”. (Professora 2)	3
	“Quando tem uma ferramenta nova, existe sempre um treinamento antecipado e, no mais aqui, não tem problema não”. (Professor 3)	4
Ações para Geração de Empatia	“O professor não pode ter nota menor que 2. A variável é (nome da variável) 0 a 5. Os professores querem manter a nota de 4,5 – 5. (...) E esses professores são os que vão ganhar RV (Remuneração Variável) e vão pra o fórum docente que é anual (nome do evento) tudo pago pela faculdade e é uma capacitação maravilhosa que a gente ganha”. (Coordenadora)	1
	“(…) tem uma reunião que se chama aqui de ‘reunião de clima organizacional’, que é importante. É feito um rodízio pelos professores, por ano, pra que todo mundo entenda como é o funcionamento, porque a gente tem aqui um plano de remuneração variável e há vários critérios para participar”. (Professora 1)	2
Reforço da Importância das Contribuições Individuais para a Equipe	“Com a habilidade de gestão, de líder, a gente começa a mostrar a necessidade também de participação das decisões, e isso é um fator determinante, quando o professor participa nas decisões do curso, ele se sente partícipe. (...) então, a gente tem parceiros”. (Coordenadora)	1
	“(…) então assim, o clima organizacional é muito bom. A gente tem uma certa liberdade e flexibilidade de dar a nossa opinião. Então, aqui a gente ... vamos dizer assim ... a gente é ... as pessoas nos ouvem. (...) existe uma cumplicidade positiva nas ações. (...) Eles (Gestores) têm campanhas de ... é ... melhor curso, que teve posicionamento bom de aceitação dos alunos. Daí o coordenador e o melhor professor vai pra uma viagem conhecer (...), alguma coisa nesse sentido”. (Professora 2)	2

Criação de Grupos Atraentes	“(…) a equipe ... ela é formada por pessoas que tenham uma visão de gestão, de liderança, de boas relações humanas e interpessoais. Essas são as principais características pra que a equipe tenha um pouco de sucesso” (Coordenadora)	1
Planejamento Integrado de Ensino	“Sim, nós temos. Na verdade, nós temos premiações para professores que desenvolvem projeto interdisciplinar. (...) Então, essas boas práticas ... elas são bem vistas e bem avaliadas, e exigidas. (...) nós temos que mandar, a cada semestre, também, uma prática que seja interdisciplinar”. (Coordenadora)	1
Características Pessoais	“Personalidade, simpatia, caráter, confiabilidade e senso de humor são relevantes”. (Coordenadora)	1
	“Personalidade, simpatia, caráter, confiabilidade e senso de humor são relevantes”. (Professora 1)	2
	“Personalidade, simpatia, caráter, confiabilidade e senso de humor são importantes”. (Professora 2)	3
	“Personalidade, simpatia, caráter e confiabilidade são relevantes”. (Professor 3)	4
Aspectos Demográficos	“Nível de formação escolar, e profissão e renda são relevantes”. (Coordenadora)	1
	“Nível de formação escolar, e profissão e renda são relevantes”. (Professora 1)	2
	“Nível de formação escolar é importante”. (Professora 2)	3
	“Nível de formação escolar é relevante”. (Professor 3)	4
Força dos Elos Sociais	“(…) professor que tem muito tempo de casa é benefício porque ele já tá acompanhando ... a não ser que ele tenha ... não esteja apto a mudanças, mas o tempo é muito importante, inclusive, ele faz parte do nosso plano de cargos e salários. O tempo é um determinante (...) para hora/aula, remuneração”. (Coordenadora)	1
	“A vantagem é a de conhecer a dinâmica, né, de ter vivenciado várias outras experiências, mudança de gestão e, se está há muito tempo, tem segurando muito bem, né”. (Professora 1)	2
	“(…) além do ambiente, que é um ambiente extremamente favorável, tá ... saudável, ambiente alegre, entendeu? Não é sisudo como, às vezes ... eu já tive faculdades aqui que realmente era um ambiente sisudo. (...) parecia até que sorrir lá dentro era complicado”. (Professor 3)	3
Conectividade	“(…) utilizam intranet, que é o maior meio de comunicação, e-mail”. (Coordenadora)	1
	“(…) e-mail. Com o coordenador eu ainda uso o whatsapp, tem um grupo de professores e coordenação no whatsapp”. (Professora 2)	2
	“(…) e-mail, whatsapp e conversa direta”. (Professor 3)	3
Flexibilidade	“Quando há contratações novas, também, que vêm pessoas com sangue novo, com novas ideias, com novas didáticas, é muito importante”. (Coordenadora)	1
Alinhamento com Dinâmicas do Ambiente	“Quando entra eu acho que é bom porque oxigena, os alunos têm um novo cara. (...) Tipo assim, a gente agora teve ... tá voltando um professor que estava há 5 anos parado ... parado não, estava no ministério	1

	(nome do ministério), então isso foi ótimo porquê vem com ideias novas, os alunos se motivam, ele traz muita coisa da relação com o mercado”. (Professora 1)	
Influência do Líder	“Primeiro, o conhecimento da missão, da visão da empresa pra que ele (Coordenador) possa trabalhar junto com a equipe em prol de uma estratégia e de um resultado, ainda mais a gente falando de educação empresarial, tá”. (Professora 2)	1
Características de Membros Centrais/Papéis Sociais Centrais	“Esse professor que eu admiro, pra mim, ele é uma referência. (...) pra mim, ele é um diferenciado. (...) pra mim, ele é um modelo de boas práticas. (...) É um profissional que me surpreende”. (Professora 2)	1
Acesso a Recursos	“Tranquilo ... tranquilo. Não tem problema nenhum. Tudo que eu ... que a gente pede, tem acesso a tudo. Acho até que, às vezes, tem acesso demais”. (Professora 2)	1
Explicações Alternativas		
Efeito Adverso (Desatualização Profissional)	“(…) se esse professor está há muito tempo sem trabalhar”. (Coordenadora)	1
Efeito Adverso (Múltiplos Vínculos Acadêmicos)	“(…) ou se tem várias faculdades que ele atua, a gente já não vê com bons olhos, porque a atividade não pode ser de bico, pra complementação de renda. Então tem que ser uma atividade em que ele venha com compromisso. (...) mas, ele não pode estar em outras unidades ... em outras instituições porque isso representa, pra gente, um complemento de renda”. (Coordenadora)	2
Efeito Adverso (Excesso de Compromissos Familiares)	“(…) e aquelas pessoas que já estão numa certa idade ou já tem uma família já formatada, composta, e tem um <i>time</i> muito curto pra isso e a gente percebe que o professor não vai ter muita disponibilidade pra instituição” (Coordenadora)	3
Efeito Adverso (Ações para Geração de Empatia)	“(…) não diretamente. Na graduação, sim ... porque, na pós, eu acho que não tem a remuneração variável que é um critério de valorização profissional e estímulo”. (Professora 1)	4
Efeito Adverso (Egocentrismo)	“(…) porque às vezes, nesse círculo de conhecimento, também cria uma ... uma disputa, né ...de egos, né. Às vezes, um quer saber mais do que o outro e ... (...) isso é meio complicado, né, porque, às vezes, você termina se expondo, querendo achar que é melhor que os outros ou que você é insubstituível. E isso é uma ilusão, né”. (Professora 1)	5
Efeito Adverso (Avaliações de Discentes)	“(…) acho que a avaliação (de discentes) ... ela pode, às vezes, não retratar, na essência ... entendeu ... o valor daquele profissional (Professor)”. (Professora 2)	6

Efeito Adverso (Individualismo)	“Eu não percebo isso (Interdisciplinaridade), tá. Muito pelo contrário. Eu percebo um individualismo ... ‘tá aqui sua disciplina, tá aqui suas aulas, tá aqui o material que você tem que desenvolver ... segue’”. (Professora 2)	7
Efeito Contrário (Formação)	“Nós temos professores, por exemplo, pós doc. E tivemos muitas dificuldades com os professores que já tem uma titulação mais elevada. É ... é variável também isso, né. Têm professores também doutores que tem boas relações. A dificuldade ... eu não sei se é pontual, eu acredito que não. (...) a um ponto que ele chega a um nível elevado de titulação, ele já não tem o mesmo compromisso e a habilidade humana em sala de aula. É como se existisse um distanciamento nessa relação de ensino e aprendizagem. Quando a gente chega em sala de aula, a primeira coisa que a gente tem que sinalizar aos alunos é que a gente aprende com eles também, né, que a gente ensina e a gente aprende. E alguns professores, já com a titulação mais elevada, não visualizam dessa forma. E, aí, é muito engessada a relação. Então, têm uns professores com índices de rejeição altíssimo com uma titulação altíssima, nas avaliações. E professores com uma titulação baixa com índice de avaliação de primeiro lugar, há 3 anos consecutivos. (...) a maior fragilidade, hoje, no ensino e aprendizagem é os professores que possuem uma titulação mais elevada. (...) os resultados das pesquisas demonstram que os professores com titulação elevada existem ... no quesito relacionamento de ensino e aprendizagem ... porque é um fator dificultoso pra eles (alunos) aprenderem se eles não têm boas relações com o professor”. (Coordenadora)	1
Efeito Contrário (Aspectos Demográficos – Idade)	“(…) têm professores que tinham hábitos, pessoas que estão aqui na casa há muito mais tempo que eu, eu tenho 12 anos, têm professores que inauguraram aqui a instituição e têm idade mais avançada que a minha. Não é fácil no início, né, a gente convencer que por eu ser mais jovem, e ele tem mais tempo, eu tenho ... eu sou chefe”. (Coordenadora)	2

Quadro 15: Evidências empíricas do caso 2 no nível do curso

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *Variável não agrupada no construto; **Nova Variável.

Tabela 6: Variáveis de composição demandadas em nível do curso no caso 2

Variável	Variáveis Membro							Variáveis Gestor							Variáveis Equipe								
	Estr.		Não Estruturadas					Estr.		Não Estruturadas					Estr.		Não Estruturadas						
	C	P1	P2	P3	G1	G2	G3	C	P1	P2	P3	G1	G2	G3	C	P1	P2	P3	G1	G2	G3	F	
CTD_For		x	x		x	n/a	n/a			x		x	n/a	n/a						n/a	n/a	5	
CRes_ProAcaDocDis					x	n/a	n/a						n/a	n/a						n/a	n/a	1	
CTD_ExpAcaPro		x	x	x	x	n/a	n/a				x	x	n/a	n/a						n/a	n/a	6	
CTE_FacRelInt		x	x		x	n/a	n/a			x		x	n/a	n/a						n/a	n/a	5	
TPACK/CAC_ConCo		x	x	x	x	n/a	n/a						n/a	n/a						n/a	n/a	4	
TPACK/CAC_ConPed		x	x	x	x	n/a	n/a						n/a	n/a						n/a	n/a	4	
CAC_AvaDis		x	x	x	x	n/a	n/a					x	x	n/a	n/a					n/a	n/a	6	
CI_Ded		x			x	n/a	n/a		x	x	x	x	n/a	n/a						n/a	n/a	6	
CTE_CapPlan					x	n/a	n/a						n/a	n/a						n/a	n/a	1	
CAC_ConPer					x	n/a	n/a						n/a	n/a						n/a	n/a	1	
Des_NovVar_RelPesPr		x				n/a	n/a					x	n/a	n/a						n/a	n/a	2	
CAC_EntMot		x				n/a	n/a						n/a	n/a						n/a	n/a	1	
CRes_ParEveRel		x				n/a	n/a						n/a	n/a						n/a	n/a	1	
Des_NovVar_ProCul						n/a	n/a					x	n/a	n/a						n/a	n/a	1	
Des_NovVar_CapAlu						n/a	n/a		x			x	n/a	n/a						n/a	n/a	2	
CTE_CapGesCon						n/a	n/a					x	n/a	n/a						n/a	n/a	1	
CTE_Lid						n/a	n/a					x	n/a	n/a						n/a	n/a	1	
CAC_CuiAluCar						n/a	n/a		x				n/a	n/a						n/a	n/a	1	
CTE_TomDec						n/a	n/a		x				n/a	n/a						n/a	n/a	1	
HA_HabAdm						n/a	n/a				x	x	n/a	n/a						n/a	n/a	2	
AI/CCC_Fam						n/a	n/a						n/a	n/a					x	x	n/a	n/a	2
FT_EvoTar						n/a	n/a						n/a	n/a		x	x	x	x	n/a	n/a	4	
MPG_AçõGerEmp						n/a	n/a						n/a	n/a		x			x	n/a	n/a	2	
MPG_RefImpCon						n/a	n/a						n/a	n/a			x		x	n/a	n/a	2	
MPG_CriGruAtr						n/a	n/a						n/a	n/a					x	n/a	n/a	1	
Int_PlanIntEns						n/a	n/a						n/a	n/a					x	n/a	n/a	1	
AI_CarPes						n/a	n/a						n/a	n/a		x	x	x	x	n/a	n/a	4	

4.3.3 Síntese do caso 2

Uma vez levantadas as evidências em todos os níveis de análise, o encadeamento dessas evidências é apresentado na Tabela 7. As variáveis de composição de equipes, inerentes ao caso 2, foram listadas de acordo com sua força (número de evidências identificado). Verifica-se que a variável Avaliações de Discentes apresentou o maior número de evidências (10), dentre todas as variáveis observadas. Em seguida, aparecem as variáveis Conhecimento de Conteúdo, Dedicção, Experiências Acadêmicas e Profissionais, e Formação com 8 evidências cada. As variáveis Formação e Facilidade em Relações Interpessoais também se mostraram proeminentes na instituição, com 7 evidências cada. As demais variáveis apresentaram 6 evidências ou menos. Para melhor compreensão do uso das variáveis no caso 2 e nos construtos/agrupamentos propostos, é apresentada a Figura 10.

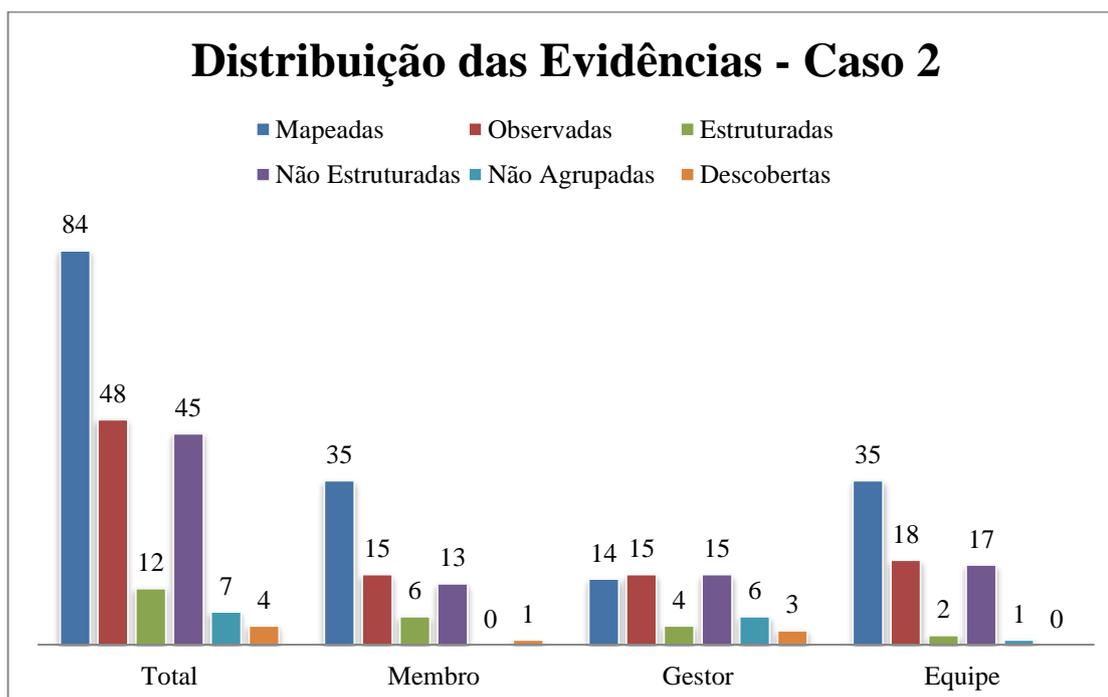


Figura 10: Síntese do uso de variáveis de composição de equipes no caso 2
Fonte: Elaboração própria.

O modelo teórico inicial propõe o agrupamento de 35 variáveis de composição no construto Membro. Ao todo, no caso 2, foram verificadas 15 variáveis de composição. Todavia, apenas 6 destas variáveis foram identificadas em formato estruturado. Dentre as 15 variáveis de composição observadas, no construto Membro, 1 não havia sido prevista no modelo (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição).

No construto Gestor, foram previstas 14 variáveis no modelo inicial. No entanto, foram identificadas 15 variáveis no caso 2. Destas, apenas 4 foram observadas em formato estruturado. Essas 4 variáveis estruturadas, também foram observadas em forma não estruturada que, somadas as demais variáveis identificadas em formato não estruturado, perfazem o total de 15 variáveis. Além disso, as variáveis Experiência Acadêmica e Profissional, Avaliações de Discentes, Cuidado com Alunos (*Caring*), Formação, Entusiasmo/Motivação, e Trabalha bem com o Gestor, originalmente agrupadas no construto Membro, também foram observadas no construto Gestor. Dentre as 15 variáveis de composição observadas, no construto Gestor, 3 não haviam sido previstas no modelo. Assim como no caso 1, as variáveis Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição, e Capacidade de Captação e Retenção de Alunos foram observadas. Além destas, foi observada ainda a variável Proficiência Cultural.

Quanto ao construto Equipe, o modelo teórico inicial propõe o agrupamento de 35 variáveis. Destas, foram encontradas 18 variáveis, sendo que apenas 2 em formato estruturado. A variável Avaliação de Discentes, agrupada inicialmente no construto Membro, também foi observada.

Em síntese, das 84 possibilidades de variáveis de composição do modelo teórico inicial, no caso 2, foram verificadas 48 variáveis. Destas, apenas 12 foram identificadas em formato estruturado e 45 em forma não estruturada. Sete variáveis, que haviam sido previstas pelo modelo, em outro construto, foram verificadas em um agrupamento alternativo. Por fim, foram descobertas 4 variáveis não previstas no modelo teórico inicial.

Tabela 7: Síntese do caso 2

Variável	Variáveis Membro						Variáveis Gestor						Variáveis Equipe						F
	Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas			
	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	
CAC_AvaDis				x		4x				x		2x		2x					10
TPACK/CAC_ConCon		4x				4x													8
CI_Ded						2x	x			x		4x							8
CTD_ExpAcaPro	x					4x				x		2x							8
CTD_For	2x					3x				x		2x							8
CTE_FacRelInt						3x	x			x		2x							7
TPACK/CAC_ConPed		2x				4x													6
CTE_CapGesCon							2x			x		x							4
ES_Con														x				3x	4
FT_EvoTar																		4x	4
AI_CarPes																		4x	4
AI_AspDem																		4x	4
CAC_CuiAluCar							x			x		x							3
Des_NovVar_RelPesPro						x				x		x							3
AI/CCC_Fam																	x	2x	3
ES_ForEloSoc																		3x	3
TPACK_ConIntConPed		2x																	2
CAC_EntMot						x				x									2
CR/ES_CarMemCen																	x	x	2
Des_NovVar_CapAlu												2x							2
HA_HabAdm												2x							2
MPG_AçõGerEmp																		2x	2
MPG_RefImpCon																		2x	2
CTE_Coo		x																	1
CAC_TraBGes										x									1
IAS_ComPer																	x		1
IAS_CapReaTar																	x		1

4.4 Caso 3

Assim como nos casos 1 e 2, a terceira instituição estudada é uma unidade de uma instituição de ensino superior que oferece cursos em nível de graduação e pós graduação. Todavia, os cursos são voltados, exclusivamente, para a área de gestão e correlatos. A instituição também faz parte de um grupo educacional, uma instituição privada sem fins lucrativos, que possui unidades em todos os estados brasileiros, e é considerada uma das maiores e melhores corporações educacionais do país. A instituição foi criada na década de 40 e a unidade estudada no final da década de 90. A unidade estudada está localizada na região Sudeste. Em sua missão e valores, fica destacado o objetivo de capacitar lideranças em diversos segmentos do mercado, provendo oportunidades relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No que diz respeito à pós graduação lato sensu, há cerca de 50 cursos de MBA e pós graduação padronizados institucionalmente, todos voltados para a área de gestão e correlatas. Cada um dos cursos possui duração aproximada de 24 meses, e os projetos pedagógicos são disponibilizados para as unidades.

Diferente dos casos 1 e 2, no caso 3 são realizados processos seletivos para a admissão de alunos nos cursos de pós graduação executiva. O processo seletivo compreende entrevistas e análise do perfil do aluno que, em geral, deve ser um profissional atuante na área com alguns anos de experiência. Em alguns cursos, também são aplicadas provas para verificar a capacidade de interpretação de textos dos candidatos. Assim como nos casos 1 e 2, o acompanhamento das atividades na pós graduação é contínuo e são checadas, constantemente as metas de captação de novos alunos, visando a abertura de novas turmas nos cursos. Considerando esse contexto, o Quadro 16 apresenta informações gerais acerca do perfil dos cursos verificados no caso em questão.

	N° F	N° O	N° A	Turn	% Des.	Prod. Acad.				Preço (R\$)	CI MEC
						M	L	R	A		
Curso 1	342	2	38	20%	10%	342	-	-	-	1.615,00	5
Curso 2	544	2	40	5%	20%	544	-	-	-	1.541,67	
Curso 3	300	2	30	5%	5%	300	-	-	-	1.522,00	
Média	396	2	36	10%	11,67%	396	-	-	-	1.559,56	

Quadro 16: Características dos cursos estudados no caso 3

Fonte: Elaboração própria.

Nota: N° F. = Número de alunos formados por ano ; N° O. = Número de vezes em que o curso é ofertado anualmente; N° A. = Número de alunos por turma; Turn = % de turnover docente nos cursos; % Des. = % de desistência de alunos; Prod. Acad. = Produção acadêmica, onde M = Monografias, L = Livros, R = Revistas, A = Artigos; Preço = Preço praticado no curso; CI MEC = Conceito Institucional atribuído pelo MEC. **Valores estimados com base nos discursos dos participantes da pesquisa e informações do website.

Em síntese, os três cursos estudados na instituição possuem em média 36 alunos por turma e apresentam um percentual médio de desistência discente de 11,67% ao ano. As turmas são ofertadas, pelo menos, 2 vezes ao ano e cada curso forma uma média de 396 alunos. Cerca de 10% do quadro de professores é renovado ao fim de cada ciclo de avaliação (1 ano). A produção acadêmica anual média para cada curso é de 396 monografias. O preço médio das mensalidades dos cursos verificados é de R\$ 1.559,56 e o conceito institucional, aferido pelo MEC, é de 5/5.

No que diz respeito aos profissionais envolvidos no processo de composição das equipes dos cursos, compete ao diretor da unidade, bem como às direções das outras unidades da instituição, a escolha e indicação dos coordenadores dos cursos de pós graduação e MBA. As indicações dos coordenadores são submetidas à aprovação das direções das unidades que são responsáveis pelos respectivos projetos pedagógicos dos cursos. Para escolha dos coordenadores, geralmente, são indicados profissionais que já atuam como professores na instituição e que possuem experiências comprovadas na área do curso em questão. Na falta destes, são convidados profissionais com carreira profissional relevante e aderente à posição em aberto. Ainda no que diz respeito às responsabilidades da direção, é realizado o planejamento anual do programa de cursos, são tomadas as decisões sobre questões acadêmicas envolvendo professores e alunos, é feito o acompanhamento junto aos coordenadores dos cursos, além da atração de executivos para atuação como docentes.

Aos coordenadores dos cursos de pós graduação, é dada a responsabilidade de alocar os professores que farão parte do quadro docente de seus respectivos cursos, assim como nos casos 1 e 2. A direção da unidade não interfere nas escolhas dos professores. Os professores são convidados e, em seguida, há um processo de registro das informações sobre o currículo do profissional no banco de dados de professores. As informações do professor passam por análise

de um órgão interno de gestão acadêmica, que defere quais disciplinas podem ser ministradas pelo profissional. A contratação acontece, em geral, sob o regime de prestação de serviços por Pessoa Jurídica (PJ). No caso dos professores já registrados, os coordenadores verificam, também, as notas das avaliações realizadas pelos alunos de turmas anteriores. Os coordenadores de curso também são responsáveis pela análise e revisão da matriz curricular do curso, orientação dos docentes a respeito do modelo de ensino adotado institucionalmente e acerca de suas atividades e responsabilidades, realização de palestras para captação de alunos, pelo cumprimento do cronograma do curso, atendimento aos alunos, e monitoramento das atividades realizadas em sala de aula (frequência, notas e conteúdos), por meio do sistema de gestão acadêmica.

Os professores dos cursos de pós graduação, em geral, realizam atividades voltadas à docência e, eventualmente, são designados para atuação como orientadores na elaboração de TCCs ou planos de negócio, entregues como requisito para obtenção do título de especialista por parte dos alunos. É de responsabilidade dos professores, ainda, a elaboração (Total ou parcial) do material didático a ser utilizado e disponibilizado nos respectivos módulos dos cursos de pós graduação, conforme os padrões estabelecidos pela instituição, assim como a sua submissão para análise aos coordenadores de cursos.

Assim como nos casos 1 e 2, os cursos de pós graduação são submetidos a uma avaliação institucional periódica, realizada pelos alunos ao final de cada disciplina e ao final do curso. Dentre os critérios pré-estabelecidos de avaliação, destacam-se os seguintes pontos: do trabalho do docente; organização da disciplina; auto avaliação; expectativas do processo de aprendizagem; desempenho do coordenador; e infraestrutura. A avaliação dos coordenadores se baseia, ainda, na média das avaliações dos professores que atuam nos seus respectivos cursos, bem como no número de alunos matriculados. Os professores são avaliados, com base na avaliação institucional, dirigida aos alunos, ao final de cada disciplina.

Assim, a Figura 11 apresenta um modelo simplificado das atividades desenvolvidas pelas equipes docentes na instituição.

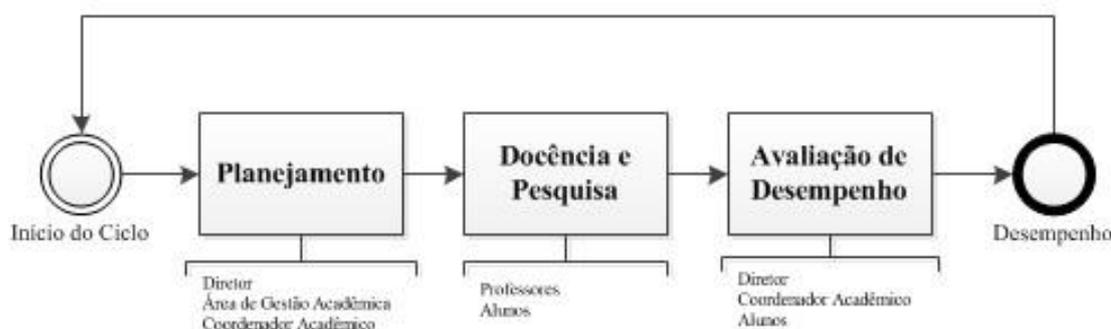


Figura 11: Processo de composição de equipes docentes no caso 3

Fonte: Elaboração própria.

Assim como no caso 1, no caso 3 não existe uma etapa de definição de subgrupos. Assim, a primeira etapa do processo é a de planejamento. Os coordenadores, que são indicados pela diretoria da unidade, bem como por outras unidades da instituição, são alocados em seus respectivos cursos e ficam responsáveis pela composição do quadro de docentes, que já devem ter sido validados pela área de gestão acadêmica e cadastrados no banco de professores. Eventualmente, a direção também indica professores. Alguns professores também são designados para atuação como orientadores nas produções de TCCs e planos de negócio. Além da composição do quadro de docentes, nessa etapa também existe o planejamento geral da unidade que é elaborado pela direção, junto à equipe administrativa e alinhada com os coordenadores acadêmicos.

Em seguida, são iniciadas as atividades de docência e pesquisa. Assim como nos casos anteriores, o processo de ensino e aprendizagem se dá de forma tradicional, com um professor responsável por módulo/disciplina e os alunos, que assistem às aulas presencialmente. Além disso, há o desenvolvimento de TCCs e planos de negócios por parte dos alunos e sob supervisão dos professores designados como orientadores.

Após a finalização dos módulos/disciplinas, bem como ao final do curso, são realizados os procedimentos de avaliação. Os alunos avaliam a instituição, os coordenadores e os professores dos seus respectivos cursos. Seguindo o perfil dos casos anteriores, uma vez consolidadas essas avaliações, são aferidos os desempenhos do curso, dos coordenadores e dos professores. Essas informações, então, são utilizadas, juntamente às demais variáveis de composição de equipes consideradas relevantes pelos gestores, para decisões acerca da manutenção ou substituição dos profissionais que atuam nos cursos.

O detalhamento das variáveis de composição de equipes consideradas relevantes neste caso é apresentado na próxima seção.

4.4.1 Critérios de composição de equipes no caso 3: Institucional

Os critérios institucionais estruturados, para composição das equipes dos cursos de pós graduação, foram verificados em 2 formulários: Avaliação de Disciplina; e Avaliação de Encerramento do Curso. Em ambos os casos, as assertivas são baseadas em escala *Likert* de 10 pontos.

A entrevista realizada junto diretor da unidade de ensino permitiu a verificação dos critérios não estruturados que são utilizados na escolha de coordenadores nos cursos de pós graduação. Assim, o Quadro 17 apresenta as evidências empíricas no nível institucional que, posteriormente, são sintetizadas na Tabela 8.

No que diz respeito às variáveis do construto ‘Membro’, foram identificadas 10 variáveis de um total de 35 possíveis. No total, foram verificadas 10 variáveis, sendo que 4 foram encontradas de forma estruturada e não estruturada, 4 foram observadas de forma estruturada, e 2 de forma não estruturada.

No agrupamento ‘Gestor’, foram identificadas 3 das 14 variáveis previstas no modelo teórico inicial. Além destas, foi identificada 1 variável não prevista no modelo (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição) e 2 variáveis (Experiência Acadêmica e Profissional; e Cuidado com Alunos – *Caring*), originalmente agrupadas no construto ‘Membro’, foram verificadas junto às evidências. No total, foram verificadas 6 variáveis, sendo que 1 foi observada de forma estruturada, e 5 de forma não estruturada.

Por fim, no agrupamento ‘Equipe’, foram verificadas 2 das 35 variáveis previstas no modelo inicial. Além destas, foi identificada 1 variável não prevista no modelo (Gestão de Expectativas) e 1 variável (Experiência Acadêmica e Profissional), originalmente agrupada no construto ‘Membro’, foi observada. No total, foram verificadas 4 variáveis, sendo que 2 foram observadas de forma estruturada, e 2 de forma não estruturada.

Ao todo, no nível institucional, foram identificadas 15 das 85 variáveis previstas no modelo. Além disso, 3 variáveis foram identificadas em construtos diferentes daqueles em que haviam sido agrupadas previamente e 2 novas variáveis foram descobertas.

Dentre as variáveis mapeadas, as variáveis Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino (5 fontes de evidências), Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos (3 fontes de evidências), e Experiência Acadêmica e Profissional (3 fontes de evidências) apresentaram maior recorrência.

Nível: Membro		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Capacidade de Planejamento	“O professor apresentou os conteúdos de forma organizada, o que facilitou meu aprendizado”. (Avaliação de Disciplina)	1
Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino	“O professor estimulou minha reflexão sobre o conteúdo”. (Avaliação de Disciplina)	1
	“O professor utilizou metodologias participativas e colaborativas”. (Avaliação de Disciplina)	2
	“A orientação para a elaboração do TCC foi satisfatória”. (Avaliação de Encerramento do Curso)	3
	“O professor orientador incentivou a realização de trabalhos de alta qualidade”. (Avaliação de Encerramento do Curso)	4
Conhecimento Integrado de Conteúdo e Pedagogia	“O professor promoveu a articulação entre a teoria e a prática”. (Avaliação de Disciplina)	1
Facilidade em Relações Interpessoais	“O professor interagiu com a turma de forma ética e cordial”. (Avaliação de Disciplina)	1
Comunicação	“O professor se manteve disposto a tirar dúvidas”. (Avaliação de Disciplina)	1
Conhecimento de Conteúdo	“O conteúdo foi desafiante pra mim”. (Avaliação de Disciplina)	1
	“O conteúdo aprendido tem sido relevante na minha prática profissional”. (Avaliação de Disciplina)	2
	“O material didático disponibilizado auxiliou o meu aprendizado”. (Avaliação de Disciplina)	3
Avaliação de Discentes	“Avaliação Geral (atribua uma nota de 1 a 10) - Para o professor dessa disciplina”. (Avaliação de Disciplina)	1
Dedicação	“O professor orientador esteve acessível aos alunos durante a elaboração do TCC”. (Avaliação de Encerramento do Curso)	1
Variáveis Não Estruturadas		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Formação	“(…) mas eu já tinha dito pra você que são dois ... duas bases que nós temos que nos apoiar. Uma base é ... é a que essa pessoa que vai ser professor ... ela ter um ... uma formação acadêmica mínima que dá embasamento pra que ele possa discutir a solução de um problema”.	1
Experiências Acadêmica e Profissional	“(…) e o segundo (Critério para atuação do professor) é a experiência profissional. (...) eu comecei a atrair professores aqui pra (nome da instituição), desde 2006, buscando executivos já com muita experiência”.	1
Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino	“(…) e o terceiro (Critério para atuação do professor) é a habilidade didática. (...) e você tem técnica de fazer <i>workshop</i> , você tem técnica de fazer dinâmica de grupo, você tem um monte de técnica que você tem que aprender a fazer e fazer bem feito”.	1

Capacidade de Planejamento	“(…) você vai dar uma disciplina, pra uma turma, você entrou na sala de aula pela primeira vez, você tem que se apresentar pra turma, rapidamente mostrar que você tem ... tem todas as condições de estar ali como professor dele (...), em seguida você faz uma espécie de contrato com os alunos e que, aí, você vai explicar o que é a disciplina, aonde você quer chegar, o quê que você quer que eles absorvam e o quê que eles vão ter que fazer pra ... pra isso acontecer”.	1
Comunicação	“(…) a partir daí, tem muita técnica de comunicação, muita técnica de você conseguir manter a atenção do aluno”.	1
Avaliação de Discentes	“Quando o professor dá uma disciplina ... toda vez que o professor dá uma disciplina, no último dia da aula, os alunos são instados a avaliar o professor. Essa avaliação que o aluno dá ao professor, a média da avaliação que o aluno dá ao professor ... na realidade, hoje em dia, a gente usa mediana ... a mediana da avaliação que é dada pra o professor ... ela vai pra sala virtual do professor, fica lá registrado”.	1
Nível: Gestor		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Cuidado com alunos (<i>Caring</i>)*	“O Coordenador Acadêmico Executivo foi sempre solícito às reivindicações dos alunos”. (Avaliação de Encerramento do Curso)	1
Variáveis Não Estruturadas		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Nova Variável (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição) **	“Geralmente, a escola, ou ela indica um professor dela (para posição de coordenador), que ela ... geralmente é um professor extra carreira, não é um professor de carreira. Não é um professor pesquisador, é um professor mais ligado ao ensino”.	1
Experiências Acadêmica e Profissional*	“(…) ou o que a gente olha (para escolha do coordenador) ... é um ... um professor que tenha uma experiência grande na área daquele curso”.	1
Dedicação	“(…) o que é relevante é o desempenho dele como coordenador, se as turmas estão sendo bem atendidas. (...) se ele é um professor atuante e tá indo bem, ele não tem o que temer. (...) ele tem que se encontrar com a turma, pelo menos, 3 vezes durante o curso”.	1
Capacidade de Gestão de Conflitos	“(…) o que é relevante é o desempenho dele como coordenador, (...) qualquer problema que aconteceu ele vai lá e resolve o problema, troca o professor ou resolve alguma coisa que tá acontecendo”.	1
Habilidades Administrativas	“Bom, ele (Coordenador) tem que avaliar os professores que ele vai botar pra dar aula, principalmente aqueles novos professores”.	1

Nível: Equipe		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Nova Variável (Gestão de Expectativas – Esperado x Observado) **	“O curso atendeu às minhas expectativas de capacitação para o exercício de novo desafios profissionais”. (Avaliação de Encerramento do Curso)	1
	“As disciplinas e suas atividades foram coerentes com a reputação da (nome da instituição)”.	2
Experiência Acadêmica e Profissional*	“Os professores do curso, com seus conhecimentos e experiências, contribuíram para meu aprimoramento profissional”. (Avaliação de Encerramento do Curso)	1
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Evolução de Tarefas	“(…) e essas pessoas (Professores) ... nós desenvolvemos alguns cursos pra dar a ele habilidades na sala de aula”.	1
Influência do Membro Mais Fraco	“(…) então, a gente não pode botar, por exemplo, um professor excelente e depois experimentar um professor novo depois de um professor excelente. Você tem que ... ir devagar”.	1

Quadro 17: Evidências empíricas do caso 3 no nível institucional

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *Variável não agrupada no construto; **Nova Variável.

Tabela 8: Variáveis de composição demandadas em nível institucional no caso 3

Variável	Variáveis Membro						Variáveis Gestor						Variáveis Equipe						
	Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas			
	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	F
CTE_CapPlan	n/a	x	n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2
TPACK/CAC_ConPed	n/a	4x	n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	5
TPACK_ConIntConPed	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
CTE_FacRelInt	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
CTE/CAC_Com	n/a	x	n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2
TPACK/CAC_ConCon	n/a	3x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	3
CAC_AvaDis	n/a	x	n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2
CI_Ded	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	2
CTD_For	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
CTD_ExpAcaPro	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	3
CAC_CuiAluCar	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
Des_NovVar_RelPesPro	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
CTE_CapGesCon	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
HÁ_HabAdm	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	1
Des_NovVar_GesExp	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	x	n/a	n/a		n/a	1
FT_EvoTar	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	x	n/a	1
CR_InfMemMFra	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	x	n/a	1
Total ($\sum X$)**	-	8	-	-	6	-	-	1	-	-	5	-	-	2	-	-	2	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Nota: R = Regulatório; I = Institucional; C = Curso; F = Frequência; X = x*n, onde x = Variável observada e n = n° de fontes; n/a = não aplicável. **Para fins de totalização do uso de variáveis, n = 1.

4.4.2 Critérios de composição de equipes no caso 3: Curso

Assim como nos casos 1 e 2, os coordenadores dos cursos da instituição utilizam os critérios institucionais estruturados, para avaliação das equipes dos cursos de pós graduação e, portanto, não foram encontrados documentos adicionais, na unidade de análise Curso.

Além dos documentos institucionais de avaliação, foram identificados critérios subjetivos (não estruturados) para escolha de professores e coordenadores, verificados por meio de entrevistas junto a 3 coordenadores e 3 professores de cursos de MBA. Desta forma, o Quadro 18 apresenta as evidências empíricas no nível curso que, posteriormente, são sintetizadas na Tabela 9.

No que diz respeito às variáveis do construto ‘Membro’, foram identificadas 15 variáveis de um total de 35 possíveis. Além destas, 2 variáveis adicionais (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição; e Melhoria Contínua), não previstas no modelo teórico inicial, foram identificadas nas falas dos entrevistados.

No agrupamento ‘Gestor’, foram identificadas 8 das 14 variáveis previstas no modelo teórico inicial. Além destas, 5 variáveis (Experiência Acadêmica e Profissional; Avaliação de Discentes; Cuidado com Alunos – *Caring*; Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos; e Formação), originalmente agrupadas no construto ‘Membro’, foram verificadas junto às evidências.

Por fim, no agrupamento ‘Equipe’, foram verificadas 9 das 35 variáveis previstas no modelo inicial.

Assim, no nível curso, foram identificadas, ao todo, 32 variáveis, sendo que 2 não haviam sido previstas no modelo teórico inicial. Além destas, 5 variáveis foram identificadas em construtos diferentes daqueles nos quais haviam sido agrupadas previamente.

Dentre as variáveis observadas, Experiência Acadêmica e Profissional (9 fontes de evidências), e Avaliação de Discentes (8 fontes de evidências) apresentaram maior recorrência.

Algumas variáveis apresentaram efeitos adversos. A primeira, Avaliação de Discentes, foi manifestada na fala de um dos entrevistados como, em certas situações, tendo efeito negativo no processo de ensino e aprendizagem. Segundo alguns entrevistados, além de não conseguir aferir a capacidade profissional dos professores, essas avaliações privilegiam aspectos comerciais, em detrimento de aspectos pedagógicos que deveriam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem. A segunda menção se refere à Sobrecarga de Trabalho. De acordo com um dos respondentes, quando um professor é alocado para muitas disciplinas, é

gerado um risco de queda de qualidade no trabalho do profissional. Outro efeito adverso, mencionado por um dos entrevistados, é relacionado ao Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino. Neste caso, foi mencionado que, devido ao perfil dos alunos desses cursos de educação executiva, o professor não consegue aplicar técnicas de ensino, consideradas relevantes do ponto de vista pedagógico, por temer represálias em virtude da rejeição oriunda dos seus alunos. Ainda tratando dos efeitos adversos, foi identificada uma questão acerca da Capacidade de Gestão de Conflitos, em uma das entrevistas. Aparentemente, existe uma forte competição interna e externa nesse grupo de professores, o que inibe iniciativas de colaboração entre professores de diferentes disciplinas. Por fim, mas não menos importante, foi identificado um ponto de atenção no que diz respeito à Evolução de Tarefas. Um dos professores mencionou que as ações de treinamento realizadas pela instituição não são efetivas, em virtude do vínculo dos professores com a instituição (Regime de prestação de serviços – PJ) e pela dispersão geográfica desses profissionais.

Ainda no que diz respeito às exceções identificadas nas entrevistas, um dos entrevistados mencionou uma relação negativa entre Formação (Titulação dos professores) e a avaliação dos alunos. Segundo o discurso do professor, quanto mais elevada a titulação do profissional, pior é sua avaliação, no contexto de cursos de educação executiva.

Nível: Membro		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Avaliação de Discentes	“(…) e, né, o que é mais importante em lato sensu, a avaliação dele nos últimos 18 meses. (…) nós procuramos, obviamente, escolher os professores que são mais bem avaliados”. (Coordenador 1)	1
	“A avaliação eu administro por exceção, digamos, na vizinhança de 7. E aí eu chamo o professor, converso, remanejo. (…) Dependendo do diagnóstico desse professor, nunca mais ele é convidado”. (Coordenador 3)	2
	“(…) ele (Professor) tem um bom <i>feedback</i> da turma. (…) Hoje, existe um critério fortemente influenciado pela avaliação do aluno. (…) Com certeza. Porque, no fundo, hoje existe uma posição aonde o próprio aluno ... ele tem uma ... um poder maior na instituição”. (Professor 1)	3
	“A gente (Professores) é mensurado pelas avaliações, né. Ao final de cada turma tem uma avaliação. Eu tenho certeza, se a avaliação não tivesse sido boa, principalmente no início, na fase inicial, com certeza eu acho que já estaria cortado já”. (Professor 2)	4
	“(…) entra-se (nos cursos de pós graduação) porque se tem bom desempenho, em termos de bom desempenho com o aluno, o aluno dá nota boa nas avaliações de graduação. E aí, quando você (Professor) tira nota boa na avaliação dos alunos da pós, você consolida. (…) ‘ir bem’ significa tirar nota boa nas avaliações dos alunos”. (Professor 3)	5
Experiência Acadêmica e Profissional	“(…) requer muito uma experiência de empresa desse professor. (…) e a experiência profissional do professor, né, empresas que ele trabalhou, né, vivências que ele teve empresarial que isso, fatalmente, em sala de aula é o que vai fazer a diferença”. (Coordenador 1)	1
	“Eles não vivem disso (Docência), acabei de fala pra você, lembra? Eles são executivos de empresas, são donos de empresas, são consultores que dão aula”. (Coordenador 2)	2
	“(…) o departamento mostrou-se interessado em ter algum executivo que tivesse uma grande vivência em (nome da disciplina). Aí, eu cumpri as exigências da época, as provas da época, e eu fui aceito no departamento de (nome do departamento)”. (Coordenador 3)	3
	“(…) tem que ser um profissional ou um professor que tem o conhecimento na prática de como que isso foi vivenciado, como que isso foi aplicado. Então, de uma certa forma, ele vai conseguir transportar isso pra sala de aula”. (Professor 1)	4
	“No meu modo de ver, eles (Coordenadores) estão olhando muito a experiência de mercado. A experiência prática que ele tem”. (Professor 2)	5
Formação	“(…) a titulação (do professor) é para atender ao MEC. O MEC pede 50% de mestres e doutores”. (Coordenador 1)	1

	“(…) todos os outros professores são mestres ou doutores, nenhum é acadêmico”. (Coordenador 2)	2
	“Eu tento aliar o <i>background</i> acadêmico com a vivência profissional”. (Coordenador 3)	3
	“(…) e, hoje em dia, aqui na (nome da instituição) pelo menos um mestrado. A titulação eles (Coordenadores) também acham importante”. (Professor 2)	4
Capacidade de Planejamento	“(…) um item que a gente preza muito e tem um sistema pra controlar isso é atraso em correção de prova. Então, a gente sabe, um dos fatores que a gente analisa é se atrasou a prova. A gente sabe o percentual de atraso dele. Isso gera um desgaste muito grande com a turma”. (Coordenador 1)	1
	“(…) capacidade de organização mental”. (Coordenador 3)	2
	“(…) então, a aula tem que ser muito bem planejada. O que é muito bem planejada? Você tem que, realmente, identificar todos os momentos da aula”. (Professor 1)	3
Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos	“O material acadêmico dele (Professor) passa pela mão do coordenador. Então, eu tenho, obviamente, que olhar se aquele material tá de acordo ou não com a ementa”. (Coordenador 1)	1
	“O que é precisa ter: (...) o conhecimento, óbvio, do assunto que ele tá fazendo”. (Coordenador 2)	2
	“Por que que esse cara (Coordenador) tá te alocando? (...) você (Professor) trouxe um bom conteúdo. (...) você tem que mostrar que você tem conhecimento a oferecer”. (Professor 1)	3
	“Tem que ter o conhecimento do estado da arte das coisas, então tem que buscar o que se fala, o que se escreve, o que se faz por aí, exige um nível de atualização muito grande”. (Professor 3)	4
Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino	“(…) obviamente que ele (Professor) tem que ter uma habilidade muito grande de passar o conteúdo programático, numa carga horária que, normalmente, é pequena. (...) e aí o professor começa, às vezes, a criticar (...) pra ficar amiguinho dos alunos, entendeu? Então, existe uma questão ética que a gente, obviamente, abomina”. (Coordenador 1)	1
	“O que define um bom professor é ele assegurar que o aluno aprendeu. (...) ele tem que ter a capacidade de reter a atenção do aluno. (...) a aula tem que ser muito rica em exemplos práticos”. (Coordenador 2)	2
	“Durante a aula, você pega um aluno que o cara trabalhou 10 horas no dia e ele vai ter mais 4 horas de aula. Então você vai ter que preparar a sala de tal maneira que, durante a aula, ela não seja só uma aula teórica, uma aula expositiva. Essa aula vai ter que ter uma certa dinâmica porque a dinâmica, por si só, vai dar uma relaxada no aluno”. (Professor 1)	3
	“O perfil do aluno que a gente tem hoje não é mais igual a antes, né, que é aquela aula tradicionalzona. O professor vai pro quadro, fica falando e tal. Num curso como esse, é mais uma troca de experiências e tentar trazer um pouco mais de dinâmica. Então, uma aula um pouco mais ... sei lá ... fora do ... daquele naturalzão que a gente aprendeu na escola”. (Professor 2)	4

	“(…) porque eu descobri que o meu perfil de aula encaixava melhor na educação executiva, que é o perfil de aulas mais práticas e aplicadas do que as teóricas. (...) e essa exposição (aula) ... entenda que ela vai ter que ter conteúdo e alguma dose de entretenimento/diversão. Que não comprometa o conteúdo, mas não pode ser chato”. (Professor 3)	5
Facilidade em Relações Interpessoais	“(…) e uma habilidade de lidar com o aluno. Ter essa questão de empatia com o aluno”. (Coordenador 1)	1
	“(…) na classe, essa é a sua missão. Tem gente que tá aqui (maior nível) e tem gente que tá aqui (menor nível). (...) e como é que você vai fazer isso? Vai fazer de forma amorosa. (...) Tem professor que é prepotente, entendeu? Ele tá lá em cima e o aluno tá lá embaixo, sabe? Eu olho pra o aluno lá pra baixo e falo assim: ‘ô seu insignificante’. Esse professor não dá aula pra mim nunca”. (Coordenador 2)	2
	“Pensando na relação professor x aluno, você (Professor) tem que criar uma relação amigável”. (Professor 1)	3
Nova Variável (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição) **	“(…) obviamente que a gente conhece os professores, os principais professores, aqueles que trabalham mais com a gente. A gente já conhece independente de olhar na (base de dados). Mas, em alguns casos, é necessário chamar algum professor que eu não conheço”. (Coordenador 1)	1
	“(…) e eu não vou convidar um cara que não tenha ... tá certo ... um <i>track record</i> aí que seja conhecido e bom. Resumo: é ... esse cara, provavelmente, tava dando aula pra outros coordenadores. Então, eu vejo ... vem cá, e aí? Como é que é esse cara? Se isso tudo passar, se isso tudo acontecer, boto o cara pra dar uma aula. (...) e através do amigo dele (Professor), que é um amigo meu também, ele chegou até mim”. (Coordenador 2)	2
	“(…) o conveniado aonde eu tinha me formado, aonde a (nome da instituição) tinha ... eu entrei em contato e falei com a diretora acadêmica e ela falou o seguinte: ‘olha, você não quer entrar pra ser tutor online?’. Aí, eu comecei uma carreira de tutor online. (...) aí ela falou o seguinte: ‘olha (nome do entrevistado), vou te apresentar pra outro coordenador’”. (Professor 1)	3
	“Eu resolvi fazer um curso de MBA. Aí, nesse contato como aluno, aí eu já fiquei na cola do coordenador do curso. Aí eu já fiquei falando pra ele porque, na época, eu já tinha mestrado, que eu já dava aula e tal. (...) Basicamente, acho que eu fiquei 1 ano na cola dele, pra ver se ele conseguia me alocar em algum lugar e dar oportunidade, né. Aí até que aconteceu”. (Professor 2)	4
	“Quem vai pra pós graduação é quem tem destaque na graduação, não necessariamente quem tem perfil. Os coordenadores nem sempre sabem o perfil. (...) Então, eles pegam os melhores professores da graduação e acham então que eles têm uma boa condição na pós. (...) Certamente que, alguns professores, provavelmente, se mantêm também por relações pessoais”. (Professor 3)	5

Cuidado com os Alunos (<i>Caring</i>)	“Então, imagina que você é um pastor. E você, como pastor, sua missão é levar o rebanho inteiro. Se você perceber que ficou uma ovelhinha lá pra trás, você vai lá, pega a sua ovelha, traz, entendeu? Se você não fizer isso, bicho, você perdeu aquela ovelha”. (Coordenador 2)	1
Entusiasmo/Motivação	“Os professores que eu procuro escolher são professores que dão aula por amor”. (Coordenador 2)	1
Comunicação	“(…) porque, às vezes, a pessoa é um excelente profissional mas não sabe se comunicar”. (Coordenador 3)	1
	“(…) o cara (Coordenador) ... ele quer ter um professor que não venha a gerar dor de cabeça pra ele. E o que que é um professor que não vem a gerar dor de cabeça pra ele? É um professor que ele consegue entrar em sala de aula, ele consegue passar o recado, consegue fazer uma boa aula”. (Professor 1)	2
	“(…) tem gente (Professores) que não tem conhecimento, mas tem grande habilidade de comunicação, então, engana todo mundo. Você pega um aluno que não tem aquele nível de conhecimento técnico e ele (Professor) tem a habilidade de contar história, isso é comum. Nesse nível de <i>lato sensu</i> , tem muito professor que é bom de comunicação e não tem tanto conhecimento assim, é muito comum. É um dos pressupostos de que tenha habilidade de comunicação”. (Professor 3)	3
Capacidade de Gestão de Conflitos	“(…) capacidade de gerenciar potenciais conflitos”. (Coordenador 3)	1
Conhecimentos de Tecnologia	“Ele (Professor) precisa transitar, confortavelmente, pelos recursos tecnológicos que ele vai usar”. (Coordenador 3)	1
	“Eu uso o máximo de recursos tecnológicos que eu posso, assim. Eu sou afeito do máximo de tecnologia, eu uso a melhor possibilidade de audiovisual que eu posso conseguir, aplicativo, programa, internet, nuvem. Então, eu sou bem afeito ao máximo de tecnologia. Até porque a nova geração vem já com essa pressuposição”. (Professor 3)	2
Conhecimento Integrado de Conteúdo e Pedagogia	“Tem professor que fala o seguinte: ‘olha, chama o aluno pra participar da aula. Traga o seu caso’. Aí, então, ele traz o caso dele. Aí, dentro do caso dele você (Professor) consegue construir exatamente a aplicação da teoria ou daquilo que você tá explicando e, naquele momento, ele (Aluno) se sente atendido”. (Professor 1)	1
	“(…) é o professor conseguir mostrar a aplicação prática do conteúdo que ele tá ministrando. Acho que é de fundamental importância, porque acho que esse é o desafio maior”. (Professor 2)	2
	“(…) e tem que arrumar uma forma de aplicação. Quer dizer, arrumar um jeito de descobrir se o que você está ensinando roda ou não roda na realidade. (...) é um lugar aonde você testa os seus argumentos, os seus modelos”. (Professor 3)	3

Nova Variável (Melhoria Contínua) **	“Olha, no momento em que eu fui mal avaliado, eu tentei identificar quais foram os motivos que me levaram a ser mal avaliado. Aí, nesse momento, você consegue enxergar uma série de fatores. (...) Aí você identifica uma série de variáveis. Dentro disso, cabe então você fazer uma avaliação e saber exatamente de que maneira eu (Professor) posso atuar pra que isso não venha a ocorrer novamente”. (Professor 1)	1
Contribuição Individual aos Resultados da Aprendizagem	“Então, o que seria interessante, nesse momento, é falar o seguinte: ‘Qual é o critério de avaliação de um professor?’. Avalia aí exatamente o seguinte: ‘o propósito daquela disciplina que foi ministrada se atingiu?’. Então, quer dizer, os alunos realmente aprenderam?’. (Professor 1)	1
Adaptabilidade	“Você encontra, em alguns cursos, um desnível muito grande. Então, você encontra o profissional mais novo, com pouco conhecimento, com um profissional um pouco mais velho com mais conhecimento, de áreas diferentes. E aí você tem ... o professor ... ele tem que ter, realmente, uma ... um bom traquejo pra conseguir identificar isso e falar o seguinte: ‘eu vou nivelar a classe por aonde? De que maneira eu consigo atender o cara que tem muito conhecimento e quem não tem tanto conhecimento?’”. (Professor 1)	1
Nível: Gestor		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Avaliação de Discentes*	“(…) se o curso ... ele é ... disciplinas começam a dar problemas, os alunos começam a ficar ... isso vai refletir em cada professor e vai refletir lá no final da avaliação ... do curso como um todo. E aí, obviamente que esse coordenador pode vir a não ser mais convidado a coordenar”. (Coordenador 1)	1
	“(…) satisfação dos alunos”. (Coordenador 3)	2
	“No contexto de um curso como o da (nome da instituição), em que você tenta quantificar os resultados, eu tô achando que (a avaliação) é mediante a avaliação final dos professores do curso dele (Coordenador). Então é, de novo, o aluno/cliente dando a sua opinião de consumidor final, na percepção deles”. (Professor 3)	3
Dedicação	“(…) a gente (Coordenadores) tem o papel de fazer visitas às turmas, então isso também é analisado, né. Se você não fez a visita a turma, então você tem ... já começa a pesar contra você”. (Coordenador 1)	1
	“(…) a cada 3 disciplinas, eu entro na turma e vou conversar com os alunos. (...) Eu converso com aluno muito”. (Coordenador 2)	2
	“(…) ele (Professor) dá todas as aulas. Ela não começa a ... falta, chega atrasado. Isso, às vezes, acontece com professor novo. (...) esse cara, pra mim, não serve”. (Coordenador 3)	3

	“Pra mim, o que é um bom coordenador? É um coordenador que, realmente, ele consegue estar atento às necessidades da turma porque, no fundo, ele tá coordenando a turma”. (Professor 1)	4
	“(…) e ter uma relação com os professores, ter uma relação ... assim ... próxima ... próxima que eu digo é assim ... de um acompanhamento também da turma. Não deixar o cara ... assim ... o cara cair lá sozinho dar aula, some e não tá nem aí. Perguntar, pedir um <i>feedback</i> . Acho que esse acompanhamento próximo é legal”. (Professor 2)	5
	“O quê que é o professor que não dá trabalho: é o professor que o aluno não reclama, não atrasa a prova, quando precisa a pessoa faz. Então, é o professor solícito, disposto”. (Professor 3)	6
Capacidade de Gestão de Conflitos	“(…) essa habilidade de lidar com os professores, que também têm os seus egos, né, com toda a sistemática da (nome da instituição), a relação também com a secretaria, com o <i>back office</i> , que tem todo o regulamento da (nome da instituição), no lado você tem as demandas dos alunos, do outro lado você tem todo o regulamento da (nome da instituição) que é bem rígido, bem rigoroso”. (Coordenador 1)	1
	“(…) porque eu acho que ... cria uma imagem do coordenador ... isso é bem nítido, é alguém capaz de resolver problemas acadêmicos que, eventualmente, surgem”. (Coordenador 3)	2
	“O que eu percebo é que o coordenador ... ele tá mais atuante em situações problemáticas. (...) você tem que ser um bom negociador”. (Professor 1)	3
	“(…) precisa ter uma habilidade de (...) resolução de conflitos acima da média, porque ele vai lidar com alunos problemas 100% do tempo”. (Professor 3)	4
Experiência Acadêmica e Profissional*	“(…) da mesma forma que os professores, ele (Coordenador) tem que ter uma experiência de vida naquele segmento”. (Coordenador 1)	1
	“Eu penso assim, cara, eu acho que um cara que coordena um curso de administração ... ele tem que ter sido um administrador. Senão, do quê que ele tá falando, cara? Sabe? Você imagina se alguém vai ser comandante de um navio, mas o cara nunca entrou num navio. (...) Uma coisa é, por exemplo, um curso de graduação, um curso de doutorado, esses são ambientes acadêmicos”. (Coordenador 2)	2
	“É óbvio que eu parto do pressuposto de que, se alguém chega a ser coordenador, ele já tem o conhecimento teórico mínimo bastante grande e uma vivência executiva. (...) porque, senão, ele se desvincula da realidade”. (Coordenador 3)	3
	“Então, (Coordenador) tem que ter uma experiência prática desse dia a dia”. (Professor 1)	4
Formação*	“O coordenador que tem essa experiência empresarial aliada a um doutorado, mestrado ... os alunos veem isso muito positivamente”. (Coordenador 1)	1
	“Ah, se você tá dentro de um ambiente acadêmico, é interessante que ele (Coordenador) tenha uma formação acadêmica”. (Professor 1)	2

Liderança	“(…) eles (Alunos) olham muito isso (Formação e experiência acadêmica e profissional do coordenador) e isso também faz um trabalho de liderança junto aos professores. Eles sabem que o camarada que tá ali não é um cara que foi imposto, é um camarada que conhece”. (Coordenador 1)	1
Coordenação	“O coordenador precisa entender muito do que ele faz. Ou seja, do curso inteiro, entendeu?”. (Coordenador 2)	1
	“Você está falando de, quando ele (Coordenador) coordena uma turma, ele tá verificando a logística, ele tem uma relação de custo”. (Professor 1)	2
Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos*	“(…) então, pra mim o cara (Coordenador) tem que conhecer profundamente. Sabe, se o cara senta com um professor de (nome da disciplina) e ele discute (nome da disciplina) no nível dele. (...) Então, esse nível ... sabe? ... assim, de entendimento, tem que haver cara, porque senão o professor (Coordenador) não coordena nada, ele fica agendando gente”. (Coordenador 2)	1
	“Primeira coisa: ele tem que entender um pouco do curso como um todo. Ele tem que ter um pouco de conhecimento técnico, porque é difícil o cara ... ele é o responsável por escalar os professores. (...) Então, acho que tem que ter um pouquinho de conhecimento de cada área, no contexto geral do curso, acho que esse é um ponto ... assim ... importantíssimo”. (Professor 2)	2
Tempo de Convívio	“Eu conheço a minha equipe muito bem. Vários deles davam aula no (nome do programa), são professores antigos aqui da escola”. (Coordenador 3)	1
	“Eu tenho impressão que ... como funciona hoje (avaliação) ... mais, realmente, (...) e no relacionamento que o coordenador tem com o professor, né”. (Professor 3)	2
Habilidades Administrativas	“Eu me vejo, de certa forma, como um CEO, um gerente geral, um diretor geral, e que ele, necessariamente, não precisa ser especialista em todas as áreas. (...) você precisa saber administrar isso daí”. (Coordenador 3)	1
	“Então quer dizer: ele (Coordenador) tem que ter conhecimento de sala de aula, mas ele tem que ser um bom administrador também”. (Professor 1)	2
Cuidado com Alunos (<i>Caring</i>)*	“Eles (alunos) precisam sentir que eles têm um canal válido, adequado, muito bem intencionado, muito honesto pra agregar o máximo valor pra ele”. (Coordenador 3)	1
Capacidade de Planejamento	“Você (Coordenador) tem que saber planejar muito bem”. (Professor 1)	1
Facilidade em Relações Interpessoais	“(…) precisa ter uma habilidade de relacionamento. (...) precisa ter <i>networking</i> pra trazer professores de qualidade. Se o professor conhece gente boa, na área que ele se propõe a coordenar, e quando digo ‘boa’ é gente que tem condição de explicar com clareza algo prático. É esse perfil sempre. (...) tem capacidade de se relacionar com os alunos de maneira harmoniosa”. (Professor 3)	1

Nível: Equipe		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Conectividade	“(…) comunica com ele (Professor) através de e-mail, através de telefone”. (Coordenador 1)	1
	“Whatsapp, e-mail, telefone”. (Coordenador 2)	2
	“Por telefone a gente faz”. (Coordenador 3)	3
	“Com o coordenador, de forma eletrônica, são os e-mails, chats, um Skype da vida. Você tem também a questão mais tradicional, mais clássica que é o telefone mesmo”. (Professor 1)	4
	“90% das vezes é e-mail, telefone. Mas, telefone é só quando o negócio tá feio”. (Professor 2)	5
	“Basicamente, e-mail. Eventualmente, telefone”. (Professor 3)	6
Características Pessoais	“Personalidade, simpatia, caráter, confiabilidade, e senso de humor são relevantes”. (Coordenador 1)	1
	“Personalidade, simpatia, caráter, confiabilidade, e senso de humor são importantes”. (Coordenador 2)	2
	“Personalidade, simpatia, caráter e confiabilidade são importantes”. (Professor 1)	3
	“Personalidade, simpatia, caráter, confiabilidade, e senso de humor são relevantes”. (Professor 2)	4
	“Personalidade, simpatia, caráter, confiabilidade, senso de humor, e atratividade física são relevantes”. (Professor 3)	5
Aspectos Demográficos	“Nível de formação escolar é relevante”. (Coordenador 1)	1
	“Nível de formação escolar é importante”. (Coordenador 2)	2
	“Atratividade física, idade e nível de formação escolar interferem”. (Professor 2)	3
	“Idade, gênero, e profissão e renda interferem”. (Professor 3)	4
Força dos Elos Sociais	“(…) porque ele (Professor com mais tempo na instituição) já conhece, já olha a turma e já sabe sair das situações, já tem experiência, ele não se desmotiva”. (Coordenador 1)	1
	“Sob a perspectiva do coordenador e do professor, é preciso que haja admiração mútua, respeito mútuo”. (Coordenador 2)	2
	“Eu acho que, independente da avaliação e independente da ausência de problemas, a gente tem um relacionamento muito franco e muito direto. (...) Sem dúvida. É a confiança que eu tenho nele (Professor). Sei que ele dá conta do recado, que ele entrega o programa com valor para os alunos”. (Coordenador 3)	3
	“Olha, eu acho que ajuda um pouco (estar a um tempo prolongado na instituição). Ajuda porque o cara (Professor) conhece bem a estrutura do curso, o andamento, conhece até o encadeamento das outras	4

	matérias, acho que é legal. Acho que isso acaba passando um pouco mais de confiança até pra o aluno”. (Professor 2)	
	“É muito vantajoso (ter um professor a muitos anos na instituição), porque têm conhecimentos de experiência que são muito interessantes pra aplicação prática, porque o curso tem especificidades e só consegue descobrir quem tem rodagem”. (Professor 3)	5
Papeis Sociais Centrais	“Sim, tem alguns (Professores) que são até vitais. Têm disciplinas que só tem 1 professor. (...) Então, a (nome da instituição) e o coordenador acabam dependendo muito desse professor. (...) O ideal é (manter) aquele grupo que já está trabalhando bem. A gente procura oxigenar, mas o ideal é aquele que já funciona”. (Coordenador 1)	1
	“Claro que têm alguns (Professores) que são mais especiais. Também, eu tenho a contrapartida porque ele também quer ficar”. (Coordenador 2)	2
	“(…) eu acho que até a energia que eles geram quando eles vão da aula. Às vezes, eu mesmo vejo, ainda mais ... poxa ... no final de semana, às vezes eu tô meio pra baixo ... assim ... com preguiça e tal. Aí, eu olho esses caras e me dá um ânimo tremendo pra dar aula”. (Professor 2)	3
	“Provavelmente, haja (Professores essenciais) no contexto em que eu tenho disciplinas que sejam mais relevantes e, com isso, até pra o curso. A partir do momento que o aluno eleja certas disciplinas, certos assuntos, como mais centrais, os professores tendem a ser mais importantes”. (Professor 3)	4
Planejamento Integrado de Ensino	“(…) eu tenho que, o tempo todo, estar alinhando os professores e os seus conteúdos, porque existe uma tendência natural de se haver uma sobreposição. (...) e, quando o mesmo professor dá as duas disciplinas, a chance de acontecer é muito menor, ele sabe o que tá falando, né. (...) então, eu juntei as duas disciplinas pra reduzir o <i>overlapping</i> ”. (Coordenador 2)	1
Evolução das Tarefas	“Só pra você ter uma ideia, duas vezes por ano, eu ofereço pra os meus professores uma aula sobre o que tem de mais novo na tecnologia de sala de aula”. (Coordenador 2)	1
	“(…) capacidade de atualização do coordenador, porque o público vai mudando ao longo do tempo. (...) todas as vezes em que ocorre uma mudança, uma tendência de mudança no perfil executivo ou nas carências para o executivo, então esse plano pedagógico ... ele é revisto. (...) são oferecidos 3 ou 4 vezes por ano. São vários cursos”. (Coordenador 3)	2
	“(…) o que tem é uma preocupação, por parte da instituição, de ela melhorar a sua performance em sala de aula te dando treinamento. (...) se você precisa conhecer um pouco mais de tecnologia, de tempos em tempos, tem um curso só pra te mostrar quais são as tecnologias disponíveis pra você colocar em sala de aula”. (Professor 1)	3

	“(…) a (nome da instituição) mesmo oferece alguns treinamentos também específicos. Eu acho que ajuda. Eu cheguei a fazer até um que foi na área de tecnologia em sala de aula. E têm outros treinamentos específicos, didática em sala de aula ... eu acho que isso aí ajuda muito”. (Professor 2)	4
Ações para Geração de Empatia	“Existe uma iniciativa, que é uma iniciativa por parte dos coordenadores, que é fazer uma reunião a cada 6 meses. Então existe essa iniciativa, é uma iniciativa que ela ocorre todo ano, todo ... a cada 6 meses você tem um convite de estar conversando. O que existe também ... existe as portas abertas, você tem ... a qualquer momento pode ligar pra o coordenador e conversar com ele”. (Professor 1)	1
	“Ah, têm algumas reuniões, tá. Ao longo do ano, têm algumas reuniões gerais, algumas reuniões de coordenação específicas, que eu acho que é uma forma de ter essa interação um pouco maior entre os professores”. (Professor 2)	2
Demanda de Perfil por Estágio/Atividade	“(…) acho que são 3 blocos (de professores) do curso: acho que os iniciais, são importantíssimos; do meio; e os finais, que eu acho que é a percepção que ele (Aluno) vai levar quando terminar o curso. (...) Se ele (Aluno) pega cara (Professor) muito bom só no início e depois, no final, só cara ruim, a percepção que fica acho que é a memória mais curta, né”. (Professor 2)	1
Explicações Alternativas		
Efeito Adverso (Avaliações de Discentes)	“Eu não conheço nenhum critério de avaliação que seja perfeito. Esse nosso tá longe de ser. Então, muitas vezes, o aluno ... ele, simplesmente, preenche aquele negócio lá correndo, que entregaram pra ele na última hora lá da aula, e ele tem que ir embora, já são ... sei lá ... 11 horas da noite, ele bota qualquer coisa lá e vai embora. (...) Eu acho que a avaliação deveria ser descontinuada porque ela não funciona”. (Coordenador 2)	1
	“Eu acho que tinha que ter uma análise um pouco mais qualitativa. Não ficar só na mão do aluno a avaliação. De repente, essa conversa pessoal do coordenador com a turma. Mas, isso aí teria que ser uma coisa frequente, sei lá, a cada módulo, pra ter uma avaliação qualitativa do que aconteceu. Porque você sabe, às vezes, uma pessoa não vai com a sua cara e você tem 40 alunos numa turma. Se 1 ou 2 não vão com a sua cara, os caras vão te detonar na avaliação. É quantitativa, então o cara se esconde na avaliação. Isso é um erro”. (Professor 2)	
	“Então, no caso de avaliação de desempenho de professor, é muito simples. No aspecto mercadológico, ela funciona muito bem. No aspecto pedagógico, ela é um desastre, ela é uma tragédia. No aspecto mercadológico funciona bem, por quê? Porque o professor vai ser o que o aluno quer que ele seja. Então, você tem um produto muito interessante pra o consumidor aluno. Nenhum professor fará contrariedades	

	que façam com que ele seja mal avaliado. Com isso, o produto fica muito acessível. Só que, pedagogicamente, é uma tragédia porque você engatilha uma arma na cabeça do professor e você obriga a ele a se comportar na limitação do aluno. Educação de verdade não existe sem correção, sem disciplina, sem ordem”. (Professor 3)	
Efeito Adverso (Sobrecarga de Trabalho)	“Existe um reflexo da sua vida social que isso impacta. Aí, você tem que organizar a sua vida social que de maneira a te permita pra resolver isso. O que me parece que quando o professor permanece por muito tempo, num volume de aulas muito alta, ele tem um efeito colateral grande”. (Professor 1)	2
Efeito Adverso (Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino)	“(…) se por algum momento ele (Aluno) achar que você (Professor) tá abrindo mão de oferecer o seu ... sua bagagem pra que ele desenvolva a bagagem dele que, então, seria a favor de todos os modelos pedagógicos mais contemporâneos, ele vai te avaliar mal. Então aqui tem um paradoxo muito grande. Tudo quanto é perspectiva pedagógica contemporânea construtivista e outras não se encaixam absolutamente no modelo de <i>lato sensu</i> brasileiro, porque o aluno não quer construir nada, ele não tem tempo, é um sacrifício muito grande pra ele, ele trabalhou o dia todo, ele não quer vir fazer coisas. Ele quer vir ouvir e achando que deva ser, inclusive, agradável e digerível”. (Professor 3)	3
Efeito Adverso (Capacidade de Gestão de Conflitos)	“Por outro lado, do ponto de vista do professor, você tem uma competição porque a vaga é 1 e tem muito candidato a dar aula na instituição. (...) eu diria que a maioria (dos professores) teria um pouco de dificuldade de colaborações que pudessem qualificar o outro, em detrimento da sua própria ... (...) algum iria pensar: ‘eu vou lá e ensino o outro e o outro toma o meu lugar’”. (Professor 3)	4
Efeito Adverso (Evolução de Tarefas)	“Quando a instituição tenta reunir os professores pra fazer isso (capacitação), ela se depara com a dificuldade geográfica. Outra coisa é que, pelo perfil de professor, muitos deles têm outro trabalho. Significa que eles também não podem sair facilmente, né. Então, assim, ela (instituição) tenta, ela faz ações, mas essas ações são pouco efetivas, por causa do perfil do professor. É um professor <i>freelancer</i> , essa é a verdade”. (Professor 3)	5
Efeito Contrário (Formação)	“(…) não é um professor com viés acadêmico. Ele não tem que ter, necessariamente, titulação ... o fato de ele ter quinhentas mil titulações não o fazem um bom professor em sala de aula para um perfil de curso desse. Totalmente diferente do mestrado e doutorado. Então, é ... aliás ... na nossa experiência, em geral, o professor que, às vezes, é muito acadêmico, tem muita titulação, muitos congressos, muitos <i>papers</i> , nem sempre, ou quase sempre, não é tão bem avaliado”. (Coordenador 1)	1

Quadro 18: Evidências empíricas do caso 3 no nível do curso

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *Variável não agrupada no construto; **Nova Variável.

Tabela 9: Variáveis de composição demandadas em nível do curso no caso 3

Variável	Variáveis Membro							Variáveis Gestor							Variáveis Equipe							F
	Estr.		Não Estruturadas					Estr.		Não Estruturadas					Estr.		Não Estruturadas					
	C	P1	P2	P3	G1	G2	G3	C	P1	P2	P3	G1	G2	G3	C	P1	P2	P3	G1	G2	G3	
CAC_AvaDis		x	x	x	x		x				x	x		x								8
CTD_ExpAcaPro		x	x		x	x	x		x			x	x	x								9
CTD_For			x		x	x	x		x			x										6
CTE_CapPlan		x			x		x		x													4
TPACK/CAC_ConCo		x		x	x	x				x			x									6
TPACK/CAC_ConPe		x	x	x	x	x																5
CTE_FacRelInt		x			x	x					x											4
Des_NovVar_RelPesP		x	x	x	x	x																5
CAC_CuiAluCar							x							x								2
CAC_EntMot						x																1
CTE/CAC_Com		x		x			x															3
CTE_CapGesCon							x		x		x	x		x								5
TPACK_ConTec				x			x															2
TPACK_ConIntConPe		x	x	x																		3
Des_NovVar_MelCon		x																				1
CRes_ConIndResApr		x																				1
CTE_Adap		x																				1
CI_Ded									x	x	x	x	x	x								6
CTE_Lid												x										1
CTE_Coo									x				x									2
HA_TemCon											x											2
HA_HabAdm									x					x								2
ES_Con															x	x	x	x	x	x	x	6
AI_CarPes															x	x	x	x	x			5
AI_AspDem																x	x	x	x			4
ES_ForEloSoc																x	x	x	x	x		5
CR/ES_CarMemCen																x	x	x	x			4

4.4.3 Síntese do caso 3

Uma vez levantadas as evidências em todos os níveis de análise, o encadeamento dessas evidências é apresentado na Tabela 10. As variáveis de composição de equipes, inerentes ao caso 3, foram listadas de acordo com sua força (número de evidências identificado). Verifica-se que a variável Experiências Acadêmicas e Profissionais apresentou o maior número de evidências (13), dentre todas as variáveis observadas. Em seguida, aparecem as variáveis Conhecimento de Pedagogia, e Avaliações de Discentes com 10 evidências cada. As variáveis Formação e Conhecimento de Conteúdo também se mostraram proeminentes na instituição, com 9 evidências cada. As demais variáveis apresentaram 8 evidências ou menos. Para melhor compreensão do uso das variáveis no caso 3 e nos construtos/agrupamentos propostos, é apresentada a Figura 12.

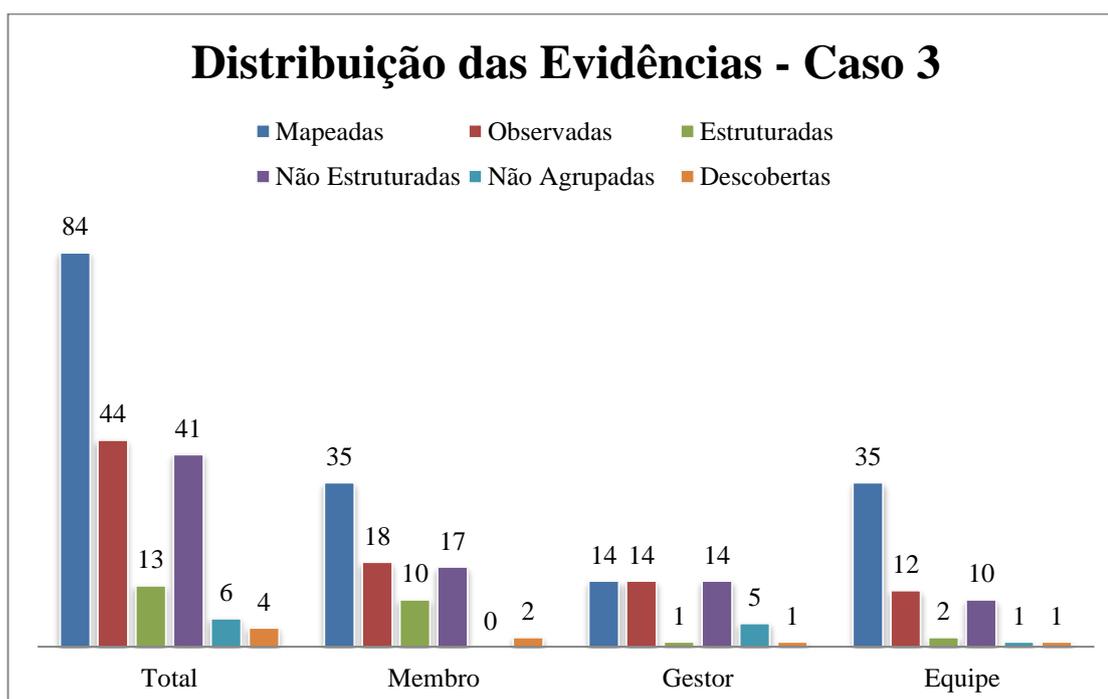


Figura 12: Síntese do uso de variáveis de composição de equipes no caso 3
Fonte: Elaboração própria.

O modelo teórico inicial propõe o agrupamento de 35 variáveis de composição no construto Membro. Ao todo, no caso 3, foram verificadas 18 variáveis de composição. Todavia, apenas 10 destas variáveis foram identificadas em formato estruturado. Dentre as 18 variáveis de composição observadas, no construto Membro, 2 não haviam sido previstas no modelo

(Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição; e Melhoria Contínua).

No construto Gestor, foram previstas 14 variáveis no modelo inicial. No caso 3, foram identificadas 12 variáveis. Destas, apenas 2 (Cuidado com Alunos - *Caring*) foi observada em formato estruturado e não estruturado. Essa e outras 4 variáveis (Experiência Acadêmica e Profissional, Avaliações de Discentes, Formação, e Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos), identificadas em formato não estruturado e agrupadas inicialmente no construto Membro, também foram observadas no construto Gestor. Dentre as 14 variáveis de composição observadas, no construto Gestor, 1 não havia sido prevista no modelo. Assim como nos caso 1 e 2, a variável Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição foi observada.

Quanto ao construto Equipe, o modelo teórico inicial propõe o agrupamento de 35 variáveis. Destas, foram encontradas 12 variáveis, sendo que apenas 2 (Gestão de Expectativas; e Experiência Acadêmica e Profissional) em formato estruturado. A última, Experiência Acadêmica e Profissional, foi agrupada, em um primeiro momento, no construto Membro. Já a variável Gestão de Expectativas não havia sido prevista pelo modelo teórico inicial.

Em síntese, das 84 possibilidades de variáveis de composição do modelo teórico inicial, no caso 3, foram verificadas 44 variáveis. Destas, apenas 13 foram identificadas em formato estruturado e 41 em forma não estruturada. Seis variáveis, que haviam sido previstas pelo modelo, em outro construto, foram verificadas em um agrupamento alternativo. Por fim, foram descobertas 4 variáveis não previstas no modelo teórico inicial.

Des_NovVar_MelCon						x														1
CRes_ConIndResApr						x														1
CTE_Adap						x														1
CTE_Lid											x									1
Int_PlanIntEns																			x	1
FT_DemPerEstAti																			x	1
Total ($\sum X$)**	2	8	0	0	6	17	0	1	0	0	5	13	0	2	0	0	2	9	-	

Fonte: Elaboração própria.

Nota: R = Regulatório; I = Institucional; C = Curso; F = Frequência; X = x*n, onde x = Variável observada e n = n° de fontes; n/a = não aplicável. **Para fins de totalização do uso de variáveis, n = 1.

4.5 Caso 4

Diferente dos casos anteriores, que eram unidades de uma instituição de ensino superior não governamental, a quarta instituição estudada é uma universidade federal. Universidades federais são instituições públicas, mantidas pelo governo federal brasileiro, cujas atividades são voltadas a três eixos: pesquisa; ensino; e extensão. A universidade participante do estudo é sediada na região Sudeste e possui mais de uma unidade, todas localizadas nessa região. A instituição oferece cursos de graduação, pós graduação *lato sensu* e pós graduação *stricto sensu*, nas três grandes áreas de conhecimento.

No que diz respeito à pós graduação *lato sensu*, o centro de ensino, que foi foco do estudo, possui 6 cursos de MBA listados em seu *website*. Os projetos são aprovados e homologados separadamente por cada departamento e centro de ensino. Institucionalmente, há situações de cursos com escopo semelhante, mas com projetos pedagógicos diferentes, aprovados por diferentes departamentos e centros. Cada um dos cursos possui duração aproximada de 24 meses.

Assim como nos casos 1 e 2, no caso 4 os cursos de pós graduação, independente da área de conhecimento a que se destinam, são voltados para profissionais que já possuem um título no nível de graduação (bacharel ou tecnólogo), independente da área de formação. No caso 4, o processo seletivo consiste na análise da documentação do aluno, que é checada com vistas a determinar a sua elegibilidade. Adicionalmente, são realizadas entrevistas com os candidatos. As metas de captação de novos alunos são acompanhadas, visando a abertura de novas turmas nos cursos. Considerando esse contexto, o Quadro 19 apresenta informações gerais acerca do perfil dos cursos verificados no caso em questão.

	Nº F	Nº O	Nº A	Turn	% Des.	Prod. Acad.				Preço (R\$)	CI MEC
						M	L	R	A		
Curso 1	12	2	30	10%	15%	12				690,00	4
Curso 2	26	1	45	10%	40%	26				700,00	
Curso 3	26	1	30	15%	15%	22				850,00	
Média	22	2	35	11,67%	23,3%	20				746,67	

Quadro 19: Características dos cursos estudados no caso 4

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Nº F. = Número de alunos formados por ano ; Nº O. = Número de vezes em que o curso é ofertado anualmente; Nº A. = Número de alunos por turma; Turn = % de turnover docente nos cursos; % Des. = % de desistência de alunos; Prod. Acad. = Produção acadêmica, onde M = Monografias, L = Livros, R = Revistas, A = Artigos; Preço = Preço praticado no curso; CI MEC = Conceito Institucional atribuído pelo MEC.

Em síntese, os três cursos estudados na instituição possuem em média 35 alunos por turma e apresentam um percentual médio de desistência discente de 23,3% ao ano. As turmas são ofertadas, pelo menos, 2 vezes ao ano e cada curso forma uma média de 22 alunos. Cerca de 11,67% do quadro de professores é renovado ao fim de cada ciclo de avaliação (1 ano). A produção acadêmica anual média para cada curso é de 20 monografias. O preço médio das mensalidades dos cursos verificados é de R\$ 746,67 e o conceito institucional, aferido pelo MEC, é de 4/5.

Na instituição, os coordenadores dos cursos, geralmente os próprios autores dos projetos pedagógicos, são os únicos responsáveis diretos pelo processo de composição da equipe de docentes. A influência indireta é institucional, uma vez que existe uma regra informal, segundo todos os coordenadores entrevistados, de que o quadro dos cursos no nível de *lato sensu* deve ser composto por, ao menos, 70% de professores da instituição, para que seja aprovado pelo departamento, pelo centro de ensino e pela área de extensão universitária. Paralelamente, os critérios dispostos nos editais de concursos para contratação de professores são padronizados pela instituição. Fica facultado aos coordenadores o preenchimento dos 30% restantes do quadro com profissionais que não fazem parte do quadro permanente da instituição.

Aos coordenadores dos cursos de pós graduação, é dada a responsabilidade de alocar os professores que farão parte do quadro docente de seus respectivos cursos, respeitadas as restrições de quadro impostas pela área de extensão. A chefia de departamento não interfere nas escolhas de professores. Os professores são convidados e, em seguida, recebem as ementas e o cronograma do curso. Os profissionais são remunerados em forma de bolsa, pela área de extensão. Parte da receita dos cursos é revertida para os departamentos. Os coordenadores de curso também são responsáveis pela análise e revisão da matriz curricular do curso, orientação dos docentes a respeito do modelo de ensino adotado no curso e acerca de suas atividades e responsabilidades, por informar o perfil das turmas aos professores, pela realização de reuniões para captação de alunos, pelo cumprimento do cronograma do curso, atendimento aos alunos, divulgação do curso para empresas da região, e monitoramento das atividades realizadas em sala de aula (frequência, notas e conteúdo).

Os professores dos cursos de pós graduação, em geral, realizam atividades voltadas à docência e, eventualmente, são designados para atuação como orientadores na elaboração de TCCs ou planos de negócio, entregues como requisito para obtenção do título de especialista por parte dos alunos. É de responsabilidade dos professores, ainda, a elaboração do material didático a ser utilizado e disponibilizado nas disciplinas dos cursos de pós graduação, conforme

os padrões estabelecidos por cada curso, assim como a sua submissão para análise aos coordenadores.

Assim como nos casos anteriores, os cursos de pós graduação são submetidos a avaliações periódicas, realizadas pelos alunos ao final de cada disciplina e ao final do curso. Todavia, as avaliações não são padronizadas institucionalmente, como nos casos anteriores. Cada curso elabora sua própria avaliação, com algumas variações nos critérios. Dentre os critérios pré-estabelecidos de avaliação, destacam-se os seguintes pontos: do trabalho do docente; organização da disciplina; auto avaliação; expectativas do processo de aprendizagem; e infraestrutura. Não existe avaliação dos coordenadores. Os professores são avaliados, com base na avaliação institucional, dirigida aos alunos, ao final de cada disciplina.

Assim, a Figura 13 apresenta um modelo simplificado das atividades desenvolvidas pelas equipes docentes na instituição.

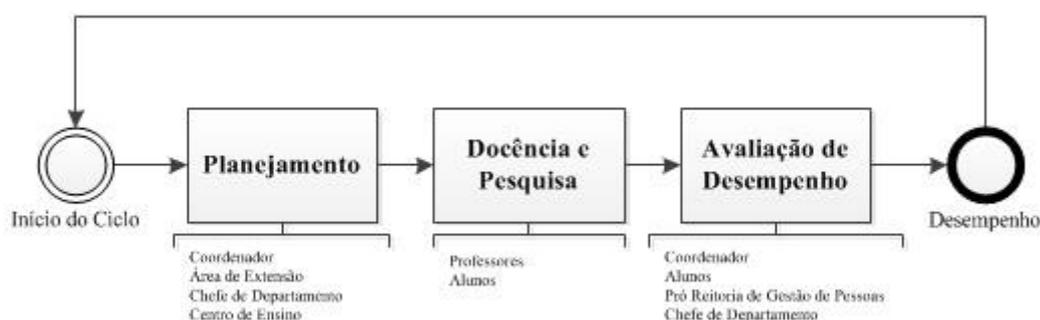


Figura 13: Processo de composição de equipes docentes no caso 4
Fonte: Elaboração própria.

Assim como nos casos 1 e 3, no caso 4 não existe uma etapa de definição de subgrupos. Desta forma, a primeira etapa do processo é a de planejamento. Os coordenadores, autores dos projetos pedagógicos dos cursos, submetem o projeto aos respectivos conselhos dos departamentos nos quais são lotados, já com a proposta de quadro inicial de professores. Caso haja professores de outros departamentos, na proposta do quadro de professores, o projeto também é encaminhando aos seus respectivos departamentos. Após aprovação, o projeto é submetido à direção do centro de ensino e, em seguida à área de extensão do campus, que verifica a composição do quadro. Após aprovação do projeto do curso, os coordenadores ficam responsáveis pelos eventuais ajustes na composição do quadro de docentes, sempre respeitando o critério de que 70% do quadro seja composto por professores do quadro permanente. Além da composição do quadro de docentes, nessa etapa também existe o planejamento geral da unidade que é elaborado pela direção, junto à equipe administrativa e alinhada com os coordenadores acadêmicos.

Em seguida, são iniciadas as atividades de docência e pesquisa. Assim como nos casos anteriores, o processo de ensino e aprendizagem se dá de forma tradicional, com um professor responsável por módulo/disciplina e os alunos, que assistem às aulas presencialmente. Alguns cursos, todavia, possuem regime misto (Presencial + EAD). Além disso, há o desenvolvimento de TCCs e planos de negócios por parte dos alunos, sob supervisão dos professores designados como orientadores.

Por fim, há a etapa de avaliação de desempenho, que varia conforme o curso. A periodicidade e os critérios são definidos pelos respectivos coordenadores. Em geral, os cursos possuem uma avaliação ao final de cada disciplina. No entanto, alguns cursos possuem, também, avaliações semestrais. Em todos os cursos verificados, os alunos avaliam a instituição e os seus respectivos professores. Além disso, existe um acompanhamento geral, realizado pela pró-reitoria de gestão de pessoas, que verifica as atividades e a produção de cada professor, a cada 2 anos. Seguindo o perfil dos casos anteriores, uma vez consolidadas essas avaliações, são aferidos os desempenhos do curso e dos professores. Essas informações, então, são utilizadas, juntamente às demais variáveis de composição de equipes consideradas relevantes pelos gestores, para decisões acerca da manutenção ou substituição dos profissionais que atuam nos cursos. Adicionalmente, o coordenador gera um relatório de prestação de contas, ao final de cada turma, para o seu departamento de origem, que também serve para comunicar eventuais mudanças na estrutura do curso.

O detalhamento das variáveis de composição de equipes consideradas relevantes neste caso é apresentado na próxima seção.

4.5.1 Critérios de composição de equipes no caso 4: Institucional

Os critérios institucionais estruturados, para composição das equipes dos cursos de pós graduação, foram verificados em dois documentos: um edital padrão para contratação de docentes do quadro permanente; e um relatório padrão com as atividades relevantes para progressão de carreira dos docentes. Além dos documentos, foi realizada uma entrevista com o chefe do departamento responsável pela aprovação dos cursos envolvidos no estudo, com vistas à verificação dos critérios não estruturados que são utilizados na composição dos quadros docentes nos cursos de pós graduação. A entrevista serviu, primordialmente, para compreender o processo de aprovação do projeto pedagógico e acompanhamento dos cursos de pós

graduação lato sensu, uma vez que o departamento apenas atua na aprovação das atividades, sem se envolver diretamente na composição dos quadros dos cursos. Assim, o Quadro 20 apresenta as evidências empíricas no nível institucional que, posteriormente, são sintetizadas na Tabela 11.

No que diz respeito às variáveis do construto ‘Membro’, foram identificadas 10 variáveis de um total de 35 possíveis. No total, foram verificadas 10 variáveis, sendo todas em formato estruturado. No agrupamento ‘Gestor’, foi identificada 1 das 14 variáveis previstas no modelo teórico inicial (Coordenação). A variável foi identificada em formato não estruturado. Por fim, no agrupamento ‘Equipe’, não foi identificada nenhuma variável.

Ao todo, no nível institucional, foram identificadas 11 das 85 variáveis previstas no modelo. Dentre as variáveis mapeadas, as variáveis Experiência Acadêmica e Profissional (33 fontes de evidências), Produção Acadêmica de Docentes e Discentes (16 fontes de evidência), e Contribuições Percebidas (5 fontes de evidência) apresentaram maior recorrência.

Adicionalmente, foi identificado o efeito adverso Sobrecarga de Trabalho. Segundo o entrevistado, cada professor é avaliado no sentido de que seu cronograma regular não entre em conflito com as atividades da pós graduação. Caso isso aconteça, o conselho do departamento pode indeferir a participação do professor no quadro do curso.

Nível: Membro		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Formação	“Requisitos: 1) Graduação em Administração; 2) Doutorado em Administração ou Engenharia de Produção”. (Edital de Seleção)	1
Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos	“Conhecimento: - Desenvolvimento do Tema - Organização - Coerência - Clareza de Ideias”. (Edital de Seleção)	1
	“Conhecimento na Área”. (Edital de Seleção)	2
Conhecimento de Pedagogia/Habilidades de Ensino	“Desempenho didático pedagógico”. (Edital de Seleção)	1
	“Relevância do projeto de ensino na Graduação para o Curso de Bacharelado em Administração”. (Edital de Seleção)	2
Capacidade de Planejamento	“Capacidade de planejamento de aula”. (Edital de Seleção)	1
Comunicação	“Comunicação e síntese do assunto”. (Edital de Seleção)	1
Conhecimento Integrado de Conteúdo e Pedagogia	“Relevância e atualidade do tema do projeto de pesquisa, bem como conhecimento, metodologia, produção técnica e científica na área”. (Edital de Seleção)	1
Contribuições Percebidas	“Viabilidade do projeto de extensão e de seu impacto técnico e social em nível local, regional, nacional e internacional”. (Edital de Seleção)	1
	“Projeção e qualidade dos resultados esperados”. (Edital de Seleção)	2
	“Projeto Extensão aprovado PROEX”. (Relatório de Progressão)	3
	“Curso extensão 60hs”. (Relatório de Progressão)	4
	“Outras atividades de extensão”. (Relatório de Progressão)	5
Produção Acadêmica de Docentes e Discentes	“Artigos em revistas nacionais indexadas pelo Qualis (Área de Administração)”. (Edital de Seleção)	1
	“Artigos em revistas internacionais indexadas pelo Qualis (Área de Administração)”. (Edital de Seleção)	2
	“Trabalhos completos apresentados em eventos nacionais”. (Edital de Seleção)	3
	“Trabalhos completos apresentados em eventos internacionais”. (Edital de Seleção)	4
	“Livros”. (Edital de Seleção)	5
	“Capítulos em livros”. (Edital de Seleção)	6
	“Artigos publicados em periódicos avaliados pelo Qualis/CAPES”. (Relatório de Progressão)	7
	“Livro ou capítulo de livro”. (Edital de Seleção)	8
	“Produção filmográfica/visual/artística”. (Relatório de Progressão)	9
	“Trabalho completo publicado em anais de congresso”. (Relatório de Progressão)	10
	“Artigo publicado em periódico não avaliado pelo Qualis”. (Relatório de Progressão)	11

	“Resumo publicado em anais de congresso”. (Relatório de Progressão)	12
	“Atividades de Pesquisa - Projeto aprovado”. (Relatório de Progressão)	13
	“Outras atividades de pesquisa”. (Relatório de Progressão)	14
	“Outra publicação”. (Relatório de Progressão)	15
	“Outra produção Intelectual”. (Relatório de Progressão)	16
Experiência Acadêmica e Profissional	“Exercício do magistério no Ensino Superior”. (Edital de Seleção)	1
	“Orientações concluídas de trabalho de conclusão de curso e monografias”. (Edital de Seleção)	2
	“Orientações concluídas de mestrado (acima de 1 ano)”. (Edital de Seleção)	3
	“Orientações concluídas de doutorado (acima de 1 ano)”. (Edital de Seleção)	4
	“Coordenação de Projetos”. (Edital de Seleção)	5
	“Participação em Projetos”. (Edital de Seleção)	6
	“Atividades Administrativa (chefia de coordenação de curso)”. (Edital de Seleção)	7
	“Representação em órgãos colegiados”. (Edital de Seleção)	8
	“Docência na Graduação”. (Relatório de Progressão)	9
	“Docência na Pós Graduação”. (Relatório de Progressão)	10
	“Orientação de Monografia e/ou TCC concluída”. (Relatório de Progressão)	11
	“Orientação de Mestrado concluída”. (Relatório de Progressão)	12
	“Orientação de Mestrado em andamento”. (Relatório de Progressão)	13
	“Orientação de Doutorado concluída”. (Relatório de Progressão)	14
	“Orientação de Doutorado em Andamento”. (Relatório de Progressão)	15
	“Estágio supervisionado sem orientação direta”. (Relatório de Progressão)	16
	“Estágio supervisionado com orientação”. (Relatório de Progressão)	17
	“Outras atividades de ensino”. (Relatório de Progressão)	18
	“Produção de material didático”. (Relatório de Progressão)	19
	“Atividades de Administração - Reitor/vice-reitor/diretor centro/pró-reitor”. (Relatório de Progressão)	20
	“Atividades de Administração - cargos com CD”. (Relatório de Progressão)	21
	“Atividades de Administração - Coord. curso, Coord. pós-graduação, chefia dpto”. (Relatório de Progressão)	22
	“Atividades de Administração - Cargos com FG outros”. (Relatório de Progressão)	23
	“Atividades de Administração - Outros”. (Relatório de Progressão)	24
	“Atividades de Representação - Presidência de Sindicato”. (Relatório de Progressão)	25

	“Atividades de Representação - Consuni”. (Relatório de Progressão)	26
	“Atividades de Representação - Outros órgãos colegiados”. (Relatório de Progressão)	27
	“Atividades de Representação - Presidência entidade acadêmica”. (Relatório de Progressão)	28
	“Atividades de Representação - Outros”. (Relatório de Progressão)	29
	“Banca de doutorado ou concurso docente”. (Relatório de Progressão)	30
	“Banca de mestrado, qualificação de mestrado e de doutorado”. (Relatório de Progressão)	31
	“Orientação de Iniciação Científica (puic)”. (Relatório de Progressão)	32
	“Participação em banca de TCC e monografia”. (Relatório de Progressão)	33
Participações em Eventos Relevantes	“Palestra, Conferência e participação em Mesa Redonda”. (Relatório de Progressão)	1
Nível: Gestor		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Coordenação	“Toda iniciativa, que parte de um coordenador de um curso de MBA, aquele que ... né ... indivíduo que encabeça o projeto ... ele vai pro departamento pra ... é ... que essa estrutura seja apresentada ... né ... quem são os professores envolvidos (...). (...) seja observada a proposta do curso, né ... mais ou menos qual é a ideia, o quê que ele vai transitar, qual é a expectativa de ... de custo, de receita, de parceria, quem é o público alvo, aonde é que vai funcionar. Então, todas essas questões que dizem respeito mesmo ao projeto em si, elas são submetidas ao conselho do departamento.	1
Explicações Alternativas		F
Efeito Adverso (Sobrecarga de Trabalho)	“(…) porque como (Curso de Especialização) faz parte de um conjunto de atribuições um pouco fora daquilo que o professor naturalmente desenvolve ... tudo bem, é uma atividade de extensão e tal, mas envolve, geralmente, dinheiro externo, envolve uma carga horária que, às vezes pode afetar uma produtividade pra pesquisa, né ... alguma atividade acadêmica que ele já vem desenvolvendo dentro da instituição. Então, por conta disso, a gente faz esse tipo de análise”.	1

Quadro 20: Evidências empíricas do caso 4 no nível institucional

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *Variável não agrupada no construto; **Nova Variável.

Tabela 11: Variáveis de composição demandadas em nível institucional no caso 4

Variável	Variáveis Membro						Variáveis Gestor						Variáveis Equipe						
	Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas			F
	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	
CTD_For	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1
TPACK/CAC_ConCon	n/a	2x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	2
TPACK/CAC_ConPed	n/a	2x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	2
CTE_CapPlan	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1
CTE/CAC_Com	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1
TPACK_ConIntConPed	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1
CAC_ConPer	n/a	5x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	5
CRes_ProAcaDocDis	n/a	16x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	16
CTD_ExpAcaPro	n/a	33x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	33
CRes_ParEveRel	n/a	x	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1
CTE_Coo	n/a		n/a	n/a		n/a	n/a	n/a	n/a	x	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1
Total ($\sum X$)**	-	10	-	-	0	-	-	0	-	-	1	-	-	0	-	-	0	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Nota: R = Regulatório; I = Institucional; C = Curso; F = Frequência; X = x*n, onde x = Variável observada e n = n° de fontes; n/a = não aplicável. **Para fins de totalização do uso de variáveis, n = 1.

4.5.2 Critérios de composição de equipes no caso 4: Curso

Diferente dos casos anteriores, os coordenadores dos cursos da instituição não dispõem de critérios institucionais estruturados, para avaliação das equipes dos cursos de pós graduação. Cada curso estabelece os seus próprios critérios de avaliação e, portanto, foram analisadas 3 diferentes avaliações dos 3 cursos estudados (Cursos 1 e 2 - Escala *Likert* de 5 pontos; Curso 3 - Escala *Likert* de 6 pontos), para a unidade Curso.

Além dos documentos de avaliação, foram identificados critérios subjetivos (não estruturados) para escolha de professores e coordenadores, verificados por meio de entrevistas junto a 3 coordenadores e 3 professores de cursos de educação executiva. Desta forma, o Quadro 21 apresenta as evidências empíricas no nível curso que, posteriormente, são sintetizadas na Tabela 12.

No que diz respeito às variáveis do construto ‘Membro’, foram identificadas 15 variáveis de um total de 35 possíveis. Além destas, 2 variáveis adicionais (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição; e Gestão de Expectativas), não previstas no modelo teórico inicial, foram identificadas nas falas dos entrevistados.

No agrupamento ‘Gestor’, foram identificadas 8 das 14 variáveis previstas no modelo teórico inicial. Além destas, 2 variáveis (Experiência Acadêmica e Profissional; e Formação), originalmente agrupadas no construto ‘Membro’, foram verificadas junto às evidências.

Por fim, no agrupamento ‘Equipe’, foram verificadas 8 das 35 variáveis previstas no modelo inicial.

Assim, no nível curso, foram identificadas, ao todo, 31 variáveis, sendo que 2 não haviam sido previstas no modelo teórico inicial. Além destas, 2 variáveis foram identificadas em construtos diferentes daqueles nos quais haviam sido agrupadas previamente.

Dentre as variáveis observadas, Conhecimentos de Pedagogia/Habilidades de Ensino (14 fontes de evidências), Facilidade em Relações Interpessoais (8 fontes de evidências), e Conhecimentos de Conteúdo/Domínio dos Assuntos (7 fontes de evidências) apresentaram maior recorrência.

Adicionalmente, foi identificado um registro de efeito adverso relacionado à variável Aspectos Demográficos. Segundo um dos professores entrevistados, essa variável não deveria possuir qualquer influência na escolha de professores, já que, segundo ele, essas características não influenciam no desempenho do docente em sala de aula.

Além do efeito adverso, mencionado anteriormente, foram identificados 2 registros de efeitos contrários para a variável Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição. Um dos coordenadores entrevistados defende que compor a maior parte da equipe docente do curso com professores que fazem parte do quadro permanente da instituição pode criar um efeito endógeno. Complementarmente, um dos professores entrevistados destaca um efeito negativo desse critério de composição, para cursos de educação executiva da instituição, no sentido de que o projeto pedagógico acaba sendo adequado aos docentes do quadro, quando a situação ideal deveria ser a inversa

Nível: Membro		
Variáveis Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Dedicação	“A pontualidade nos horários estipulados para aulas e intervalos”. (Avaliação de Disciplina - Curso 1)	1
	“Avaliação do Professor - Pontualidade”. (Avaliação de Disciplina - Curso 2)	2
	“Avaliação do Professor - Comportamento profissional dos Professores”. (Avaliação de Disciplina - Curso 3)	3
Conhecimentos de Pedagogia	“Metodologia do professor”. (Avaliação de Disciplina - Curso 1)	1
	“Quantidade de atividades aplicadas em aula”. (Avaliação de Disciplina - Curso 1)	2
	“Utilidade do material em sala de aula e em resoluções de exercícios”. (Avaliação de Disciplina - Curso 1)	3
	“Encadeamento dos assuntos”. (Avaliação de Disciplina - Curso 2)	4
	“Métodos instrucionais utilizados”. (Avaliação de Disciplina - Curso 2)	5
	“Adequação da avaliação aos conhecimentos ministrados”. (Avaliação de Disciplina - Curso 2)	6
	“Avaliação do Professor - Dinâmica da aula”. (Avaliação de Disciplina - Curso 2)	7
	“Avaliação do Professor - Materiais disponibilizados pelos professores”. (Avaliação de Disciplina - Curso 3)	8
	“Disciplina e Didática - Forma de estruturação das aulas”. (Avaliação de Disciplina - Curso 3)	9
Conhecimentos de Conteúdo	“Conteúdo didático (relevância e aplicabilidade)”. (Avaliação de Disciplina - Curso 1)	1
	“Aplicabilidade em sua profissão”. (Avaliação de Disciplina - Curso 1)	2
	“Atualidade da disciplina”. (Avaliação de Disciplina - Curso 2)	3
	“Avaliação do Professor - Conhecimento da matéria ministrada”. (Avaliação de Disciplina - Curso 2)	4
	“Avaliação do Professor - Conhecimento dos Professores em relação ao conteúdo da disciplina”. (Avaliação de Disciplina - Curso 3)	5
Nova Variável (Gestão de Expectativas – Esperado x Observado) **	“Atendimento às suas expectativas”. (Avaliação de Disciplina - Curso 2)	1
Cuidado com Alunos (<i>Caring</i>)	“Avaliação do Professor - Atenção com o aluno”. (Avaliação de Disciplina - Curso 2)	1
Entusiasmo/Motivação	“Avaliação do Professor - Interesse demonstrado”. (Avaliação de Disciplina - Curso 2)	1
Facilidade em Relações Interpessoais	“Avaliação do Professor - Despertou o interesse da turma sobre os temas abordados”. (Avaliação de Disciplina - Curso 2)	1
	“Avaliação do Professor - Relação dos Professores com os alunos”. (Avaliação de Disciplina - Curso 3)	2

	“Avaliação do Professor - Capacidade para estimular o interesse dos alunos pelo tema”. (Avaliação de Disciplina - Curso 3)	3
Capacidade de Planejamento	“Avaliação do Professor - Planejamento, organização e execução da disciplina”. (Avaliação de Disciplina - Curso 3)	1
Comunicação	“Avaliação do Professor - Clareza na apresentação do conteúdo”. (Avaliação de Disciplina - Curso 3)	1
Conhecimento Integrado de Conteúdo e Pedagogia	“Disciplina e Didática - Interação prática com o ambiente profissional”. (Avaliação de Disciplina - Curso 3)	1
	“Disciplina e Didática - Interação prática com os relacionamentos pessoais”. (Avaliação de Disciplina - Curso 3)	2
Variáveis Não Estruturadas		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Experiência Acadêmica e Profissional	“O curso conta com docentes (do quadro permanente) que foram convidados por experiência por já ter lecionado em outras instituições nos cursos de mestrado ... MBA, desculpa, em outras instituições. A gente convidou essas pessoas. (...) e complementou a nossa ideia inicial, do programa inicial, com outros profissionais, de outras instituições, universidade e de mercado também”. (Coordenador 1)	1
	“A gente busca docentes ... a gente busca aliar formação com experiência de mercado. (...) Nós temos professores que são especialistas, não chegaram a fazer mestrado, e convidamos porque possuem vasta experiência de aplicação prática em determinada área que ele leciona no curso”. (Coordenador 2)	2
	“Eu acho que ele (Professor) tem que ter experiência, né. Você não pode executar, na pós graduação ... na verdade, assim ... eu tenho já um pensamento ... eu vou falar uma coisa, mas também não é o que eu acredito. Assim, é ... de praxe, eu acho que o professor, na pós graduação, não pode dar a mesma aula que ele dá na graduação. (...) eu acho que o que é importante pra o professor dar aula em MBA é ele ter experiência, que vem muito de trabalho de consultorias, às vezes trabalho de pesquisa”. (Professor 1)	3
Nova Variável (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição) **	“No primeiro momento, como a gente tava criando do zero (o curso), então foi aquela escolha que eu te falei. Foi mais doméstica, que tinha experiência bem sucedida no nosso campus de lecionar em outras instituições em MBA”. (...) Como eu e o outro coordenador já tínhamos tido experiência de coordenação em outras instituições, mas não aqui, a gente já tinha um banco de currículos de outros professores que a gente achava que tinha o perfil adequado e nós os convidamos pra participar”. (Coordenador 1)	1
	“Claro que experiências anteriores e indicações são importantes. (...) a gente busca informações a respeito desses profissionais em outros cursos de pós <i>lato sensu</i> que eles já lecionaram”. (Coordenador 2)	2

	<p>“Existe uma regra que você tem que chamar 70% de professores da casa. É uma regra tácita, é uma regra implícita, né. (...) isso foi me passado por uma pessoa da (nome do órgão), que disse: ‘olha, se você quer ter o seu projeto aprovado, você tem que ter 70% dos professores da casa’”. (Coordenador 3)</p>	3
	<p>“(…) normalmente, ele (Coordenador) recorre aos colegas do departamento, que trabalham dentro da área fim da pós, e então consegue cobrir lá o módulo, né, dentro de uma estrutura específica de curso que ele está propondo e faz o convite quase que natural. Então, eu entrei nessa condição. (...) o sistema de pagamentos, o sistema logístico, toda estruturação, né, dele viabilizar a aula daquele módulo, é muito mais facilitada quando você tem um membro interno”. (Professor 1)</p>	4
	<p>“Então, pra ser convidado, ele (Professor) tem que ... você tem que ter um conhecimento. A pessoa (Coordenador) precisa te conhecer, ter um nível de confiança, de amizade, alguma coisa do tipo”. (Professor 2)</p>	5
Avaliação de Discentes	<p>“(…) foram análise de experiência pessoal, do contato que a gente já tinha tido desse banco de currículos, de experiências que nós tínhamos de outra instituição, foi baseado nisso. Foram profissionais que nós já sabíamos que eles eram bem avaliados em outros cursos. (...) com base na avaliação, a gente determina a permanência ou não no próximo curso”. (Coordenador 1)</p>	1
	<p>“Esse questionário que eu comentei (Avaliação das disciplinas) ... ele é muito importante porque a gente tem esse <i>feedback</i> dos estudantes e, a partir do momento, então, que ele (Professor) foi lecionar e apresenta um bom desempenho a gente procura manter no quadro”. (Coordenador 2)</p>	2
	<p>“Existem professores que entraram nessa primeira turma, né, não tiveram um bom resultado, uma boa avaliação. A maioria teve, mas teve alguns que não teve, que foram mal avaliados pelos alunos, justamente porque têm um estilo muito conservador, na minha opinião, muito pouco adaptado a esse público”. (Coordenador 3)</p>	3
	<p>“Mas, assim, segundo ele (Coordenador), o retorno é importante pra ele, pra um certo controle e até, assim, se tiver ... não é o meu caso ... mas se tiver assim um professor que é muito problemático no convívio com os alunos, acho que o coordenador, normalmente, vai buscar substituição, né, desse docente”. (Professor 1)</p>	4
	<p>“(…) e um dos critérios mais importantes pra convidar um professor, e pra continuar convidando, é a avaliação que é feita pelos alunos. (...) a influência do aluno é muito mais ... é diferente dos alunos da graduação”. (Professor 2)</p>	5
Conhecimento Integrado de Conteúdo e Pedagogia	<p>“(…) principalmente, integração de teoria e prática. (...) que essa integração de teoria e prática seja dada também no comportamento dele, não seja só um cara teórico”. (Coordenador 1)</p>	1

	<p>“Então, assim, a gente procurava equilibrar um pouco esse perfil (dos professores): esse perfil acadêmico, o cara que sabe dar uma aula, que fala de pesquisa; e o cara que sabe dar uma palestra e falar pontualmente de determinados aspectos da empresa, da prática”. (Coordenador 3)</p>	2
	<p>“O importante é mesclar teorias com atividades práticas. Mesclando entre uma parte de teoria curta e exercícios relacionados àquela área”. (Professor 2)</p>	3
	<p>“Talvez tenha um tripé de ... um conteúdo teórico claro, uma ferramenta de aplicação disso, e as discussões, né ... teóricas, da aplicação disso em sala de aula. (...) eu vejo que esse tripé é fundamental”. (Professor 3)</p>	4
Formação	<p>“A gente busca docentes ... a gente busca aliar formação com experiência de mercado. Ter um mestrado, ter um doutorado”. (Coordenador 2)</p>	1
Conhecimentos de Pedagogia/Habilidades de Ensino	<p>“(…) questão didática, né. Não basta o conhecimento, a prática de mercado ali, atuar no dia a dia, mas a questão da didática é relevante pra sala de aula. Então, a gente busca informações nesse sentido”. (Coordenador 2)</p>	1
	<p>“(…) entender se o professor consegue se posicionar dessa forma. Ou seja, interagindo com o aluno numa universidade aonde o aluno ... o aluno consiga obter respostas que não são respostas prontas. ‘ah, então o autor tal fala isso’. Não. A partir de tudo que você falou existem alguns recortes que a gente pode construir. No caso prático, né”. (Coordenador 3)</p>	2
	<p>“(…) a forma que você aborda o conteúdo tem que ser um pouco diferente, porque o pessoal do MBA já é de profissionais que trabalham, né, que já estão colocados, que estão desempregados mas pretendem se colocar (...) essas pessoas, elas tendem a querer um conteúdo mais dividido entre bases teóricas e aplicações práticas”. (Professor 1)</p>	3
	<p>“Eu acho que o mais importante é a didática, porque os cursos, normalmente, são 8 horas de aulas seguidas”. (Professor 2)</p>	4
	<p>“A didática atrai, naturalmente, o perfil do treinamento. Eu percebo que a principal característica é buscar um treinamento que concilie realmente a aplicação de métodos, a aplicação de técnicas e procedimentos científicos, né”. (Professor 3)</p>	5
Facilidade em Relações Interpessoais	<p>“(…) é importante despertar interesse, em relação àquele assunto, com os estudantes. Então, isso é importante também. A forma de apresentar”. (Coordenador 2)</p>	1
	<p>“Eu acho que a preocupação muito grande é em atender solicitações, interesses, né, capturar o interesse da turma e convergir isso pra um assunto mais macro, pra assuntos gerais, que são o foco da aula”. (Professor 3)</p>	2

Produção Acadêmica de Docentes e Discentes	“O nosso docente de maior destaque ... ele tem grande experiência de atuação na área e vários livros publicados”. (Coordenador 2)	1
Dedicação	“Mas, assim, o primeiro critério era saber se o professor estava receptivo pra isso, pra essa ... pra construir o MBA, pra fazer parte de um MBA e, vamos dizer assim, pra construir algo junto”. (Coordenador 3)	1
Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos	“O conhecimento técnico da área é importante também. (...) além de dominar o conteúdo da área”. (Professor 2)	1
	“A primeira condição aí é o domínio do assunto. Eu percebo que, pra o MBA, de certa forma, é fundamental, como que eu posso dizer ... a aula estar contextualizada”. (Professor 3)	2
Capacidade de Planejamento	“(...) talvez o cumprimento do programa, adequação do curso aos objetivos do ... MBA, ou alguma coisa do tipo”. (Professor 2)	1
Nível: Gestor		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Coordenação	“(...) é a questão dessa organização. Ele (2º coordenador do curso) lida muito melhor com a organização dos cronogramas do que eu. Acho que esse é um ponto essencial. Eu acho que eu complemento a atividade de coordenação dele pela parte de relações públicas. Então, que isso foi muito necessário pra gente no começo”. (Coordenador 1)	1
	“(...) é o pensamento sistêmico. É a capacidade de enxergar uma série de variáveis se relacionando. (...) a capacidade da coordenação de estar focada no desenvolvimento do aluno, mas integralmente”. (Coordenador 3)	2
	“A ideia é que o coordenador cuide e preze pelo conteúdo dos módulos, a estrutura curricular do curso de <i>lato sensu</i> . E aí vem esse acompanhamento de desempenho dos docentes”. (Professor 1)	3
	“(...) acho que é fundamental coordenar datas, coordenar conteúdo, coordenar ... acompanhar o desempenho dos alunos, o acompanhamento dos alunos durante o curso”. (Professor 2)	4
Formação*	“Eu vejo a questão da formação acadêmica, para trabalhar todo esse encadeamento das ementas, de como agrupá-las. (...) A formação acadêmica vai dar essa visão dos conhecimentos da área”. (Coordenador 2)	1
Experiência Acadêmica e Profissional*	“(...) e também uma visão do mercado no sentido de aliar experiência de mercado, do coordenador, e também de analisar os cursos concorrentes. (...) e o montar o rol de disciplinas, assuntos a serem abordados, é importante então essa experiência de mercado”. (Coordenador 2)	1

Dedicação	“Eu procuro estar presente, às vezes não consigo estar, todo o período. E isso eu vejo como ... já me deram essa resposta de que é algo extremamente positivo, de poder conversar com o coordenador, de estar presente pra tirar uma série de dúvidas”. (Coordenador 2)	1
Facilidade em Relações Interpessoais	“Bom, nesse contato pessoal, a sensibilidade, então, pessoal com estudantes, com professores. (...) a habilidade de contato com as pessoas”. (Coordenador 2)	1
	“Então, por exemplo, eu sou doutor, enfim ... sou concursado, se você pensar assim ... do ponto de vista acadêmico, eu não precisava ouvir outras pessoas. (...) mas eu faço questão de ouvir, porque eu sei que eu tenho muito a aprender. Então, humildade também é importante”. (Coordenador 3)	2
	“(...) tá muito claro né, a preocupação de ouvir as demandas, atender os objetivos, habilidade pessoal, assim diferenciada, do coordenador”. (Professor 3)	3
Capacidade de Gestão de Conflitos	“(...) e, muitas vezes, alguma ... ocorre algum fato que foge um pouco diferente do que a gente gostaria, e você tem que contornar, né”. (Coordenador 2)	1
Capacidade de Planejamento	“Ele (Coordenador) tem que ser descentralizador. Se for centralizador, não vai dar certo. (...) mas a gente consegue chegar a uma solução possível”. (Coordenador 3)	1
	“(...) organização. Eu acho que é fundamental a organização pra planejar tanto o calendário do curso como o objetivo do curso, o programa do curso. Se o coordenador não conseguir ter organização pra coordenar essas coisas”. (Professor 2)	2
	“Na minha concepção, parte do coordenador a concepção formal do curso. Então, eu acredito que um grande passo está nessa estruturação do planejamento”. (Professor 3)	3
Habilidades Administrativas	“(...) manter ou convidar uma rede de professores, um grupo de professores, que tenha aderência, né, com essas expectativas iniciais (de criação do curso)”. (Professor 3)	1
Monitoramento e <i>Feedback</i>	“(...) seria claramente acompanhar, né. Acompanhar as percepções claras, das avaliações dos alunos, das avaliações dos professores, os próprios resultados de testes, percepções qualitativas do curso, pra se dar um direcionamento, um controle sobre se os objetivos iniciais estão sendo atingidos ou não”. (Professor 3)	1
Liderança	“Com certeza, eu acho que é uma habilidade de conciliação maior. Acredito que o coordenador precisa sim, nos modelos como são os treinamentos executivos, em que a maior parte dos professores acabam se tornando <i>Freelancers</i> , atrair uma rede, montar uma rede, demanda muito um uma habilidade de conciliação, de criação de motivação mesmo, né, entre os professores, pra se sentirem parte do programa, preocupados em melhorar”. (Professor 3)	1

Nível: Equipe		
Variáveis Não Estruturadas	Evidências Empíricas	F
Planejamento integrado de ensino	“(…) nós todos trabalhamos juntos. Então, eles (Professores) conseguem conversar pra saber o que foi dado, como a turma se comportou, qual foi o tipo de atividade que foi dada, pra poder pegar um sequenciamento depois. (...) todos eles recebem a ementa anterior e também, se for uma aula continuada ou então correlata a alguma disciplina que já aconteceu, ele também recebe a aula do professor anterior”. (Coordenador 1)	1
	“(…) os alunos não estavam conseguindo construir uma coerência, uma correlação lógica do projeto pedagógico. Então, eu falei ‘vamos fazer a opção por chamar professores menos estrelas, pessoas que estão mais no começo, inclusive, mas que querem trabalhar, que querem construir um projeto coletivo, um produto coletivo’. E rapaz, assim, foi impressionante o resultado. A resposta foi muito positiva”. (Coordenador 3)	2
	“(…) tem um módulo que trabalhava com (nome da disciplina) e aí eu trabalhei em conjunto com a professora de (nome da disciplina), porque a ideia é que os alunos fizessem uma pesquisa prática. (...) o professor do módulo seguinte achou interessante pegar um ganchinho (...) daqueles trabalhos que eles (alunos) fizeram no meu módulo”. (Professor 1)	3
Características Pessoais	“Personalidade, simpatia, caráter, e confiabilidade são importantes”. (Coordenador 1)	1
	“Senso de humor, e simpatia ajudam”. (Coordenador 2)	2
	“Personalidade, simpatia, e confiabilidade são importantes”. (Professor 1)	3
	“Personalidade, simpatia, caráter, e confiabilidade são importantes”. (Professor 2)	4
	“Personalidade, simpatia, e confiabilidade são importantes”. (Professor 3)	5
Aspectos Demográficos	“Idade, e Nível de formação escolar são importantes”. (Coordenador 1)	1
	“Idade pode ter alguma influência”. (Professor 3)	2
Força dos elos sociais	“Sim, é bom. Eu vejo como ponto positivo (Manter professores que atuam desde a primeira turma) porque hoje a gente consegue ter um curso mais aos moldes do que a gente tinha imaginado inicialmente. Houveram muitos ajustes, bastante, muitos ajustes. Na questão de conteúdo, as ementas acabaram sendo um pouquinho alteradas e, principalmente, a dinâmica da sala de aula. Acho que a ... o contato que a gente teve com as disciplinas e os professores ajudou a gente a reformatar, de alguma forma, a dinâmica de ensino e o conteúdo ao longo do tempo”. (Coordenador 1)	1
Características de Membros Centrais/Papéis Sociais Centrais	“Bom, todos são importantes, mas eles se destacam pelas questões que eu te falei. Se você ver, né, os comentários dos estudantes, nessa questão de que eles tiveram aula com aquele determinado professor ... é diferente do que ocorre com os demais”. (Coordenador 2)	1

	“(…) em time que tá ganhando não mexe, então se você tem como dar continuidade, principalmente se tem um <i>feedback</i> positivo dos estudantes sobre aquele módulo, é mais importante você manter no MBA os chamarizes, né, professores que, de alguma forma, chamam a atenção”. (Professor 1)	2
	“Então, tem um professor, que não é da instituição, mas atua nos MBAs que eu acho que é uma referência, que é um professor ... porque ele é muito ... ele é muito experiente e tem um conhecimento ... além de um conhecimento teórico muito aprofundado, ele tem muito conhecimento prático”. (Professor 2)	3
	“Sim. (...) porque é o criador (do curso) e, de certa forma, ter uma receptividade muito boa dos alunos. Acaba sendo (Coordenador) uma referência de forma de constituição do treinamento. (...) quando o coordenador participa ativamente dos treinamentos, tende a ser essa figura, naturalmente. (...) esses professores, em geral, atraem, eles criam a imagem de um curso bom”. (Professor 3)	4
Conectividade	“O principal é e-mail. A gente faz ligação telefônica pra fora, pra poder principalmente fazer o tratamento de logística, né. (...) mas, é bastante verbal também”. (Coordenador 1)	1
	“(…) e-mail, skype e telefone”. (Coordenador 2)	2
	“Eu acho que a comunicação é pessoal e direta, dada a proximidade. Mas, eventualmente, quando necessário, pra acerto de datas, e-mail”. (Professor 1)	3
Alinhamento com Dinâmicas do Ambiente	“(…) das poucas reposições (No quadro de docentes), das poucas mudanças que ocorreram, a maioria nesse sentido ... poucas aí porque o docente não poderia mais aos sábados ... enfim. Então, no geral, assim ... foram mais benéficos”. (Coordenador 2)	1
	“(…) em geral, acho que traz mais benefícios, né, porque, na média, o professor novo, em geral, traz bagagem de preocupação e, na maior parte dos casos, ele se aproveita também da experiência do anterior”. (Professor 3)	2
Acesso a Recursos	“Normalmente, tenho todos os recursos dos quais preciso (para ministrar aulas). (...) lousa, datashow, computador”. (Professor 2)	1
Explicações Alternativas		
Efeito Contrário (Relações Pessoais e Profissionais com	“Que foi um problema ... um problema talvez daqui de início da criação, né. Acaba sendo um pouco endógena a escolha dos professores porque tem que fazer o trabalho de criação, né. E a gente acaba endogenizando um pouco as escolhas da maior parte do corpo docente”. (Coordenador 1)	1

Gestores e Professores da Instituição)	“(…) ele (Coordenador) tem um equívoco na estruturação, aonde ele pensa primeiro nas pessoas, antes de pensar no projeto curricular. E, se você encaixa um colega simplesmente ... não só pela questão de amizade, mas simplesmente porque ‘ah, é mais fácil, é mais barato e tal’, né. E aí você tenta forçar com o conteúdo, com a disciplina. Só encaixar a pessoa ... eu acho que isso ... você acaba, de certa forma, influenciando negativamente no resultado final do curso. E eu sei que essa prática existe”. (Professor 1)	2
Efeito Adverso (Aspectos Demográficos)	“(…) a pessoa (Aluno) que está interessada mesmo no conteúdo, não importa se a pessoa é jovem, é velha, é magro, é gordo, a cor da pele, não importa nada disso. Se a pessoa (Professor) demonstrar o conhecimento, né, a facilidade no trato, facilidade na explanação, na aplicação dos exemplos, aquele conteúdo se torna interessante e o professor se torna interessante, independente da beleza, da atratividade física”. (Professor 1)	1

Quadro 21: Evidências empíricas do caso 4 no nível do curso

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *Variável não agrupada no construto; **Nova Variável.

Tabela 12: Variáveis de composição demandadas em nível do curso no caso 4

Variável	Variáveis Membro							Variáveis Gestor							Variáveis Equipe							
	Estr.		Não Estruturadas					Estr.		Não Estruturadas					Estr.		Não Estruturadas					
	C	P1	P2	P3	G1	G2	G3	C	P1	P2	P3	G1	G2	G3	C	P1	P2	P3	G1	G2	G3	F
CI_Ded	3x						x						x									5
TPACK/CAC_ConPe	9x	x	x	x		x	x															1
TPACK/CAC_ConCo	5x		x	x																		7
Des_NovVar_GesExp	x																					1
CAC_CuiAluCar	x																					1
CAC_EntMot	x																					1
CTE_FacRelInt	3x			x		x				x		x	x									8
CTE_CapPlan	x		x						x	x				x								5
CTE/CAC_Com	x																					1
TPACK_ConIntConP	2x		x	x	x		x															6
CTD_ExpAcaPro		x			x	x						x										4
Des_NovVar_RelPesP		x	x		x	x	x															5
CAC_AvaDis		x	x		x	x	x															5
CTD_For						x						x										2
CRes_ProAcaDocDis						x																1
CTE_Coo								x	x			x		x								4
CTE_CapGesCon												x										1
HA_HabAdm											x											1
CTE_MonFeed											x											1
CTE_Lid											x											1
Int_PlanIntEns															x			x			x	3
AI_CarPes															x	x	x	x	x			5
AI_AspDem																	x	x				2
ES_ForEloSoc																		x				1
CR/ES_CarMemCen															x	x	x			x		4

4.5.3 Síntese do caso 4

Uma vez levantadas as evidências em todos os níveis de análise, o encadeamento dessas evidências é apresentado na Tabela 13. As variáveis de composição de equipes, inerentes ao caso 4, foram listadas de acordo com sua força (número de evidências identificado). Assim como no caso 3, verifica-se que a variável Experiências Acadêmicas e Profissionais apresentou o maior número de evidências (38), dentre todas as variáveis observadas. Em seguida, aparecem as variáveis Produção Acadêmica de Docentes e Discentes (17 evidências), e Conhecimentos de Pedagogia/Habilidades de Ensino (16 evidências). As variáveis Conhecimento de Conteúdo/Domínio dos Assuntos (9 evidências) e Facilidade em Relações Interpessoais (8 evidências) também se mostraram proeminentes na instituição. As demais variáveis apresentaram 7 evidências ou menos. Para melhor compreensão do uso das variáveis no caso 4 e nos construtos/agrupamentos propostos, é apresentada a Figura 14.

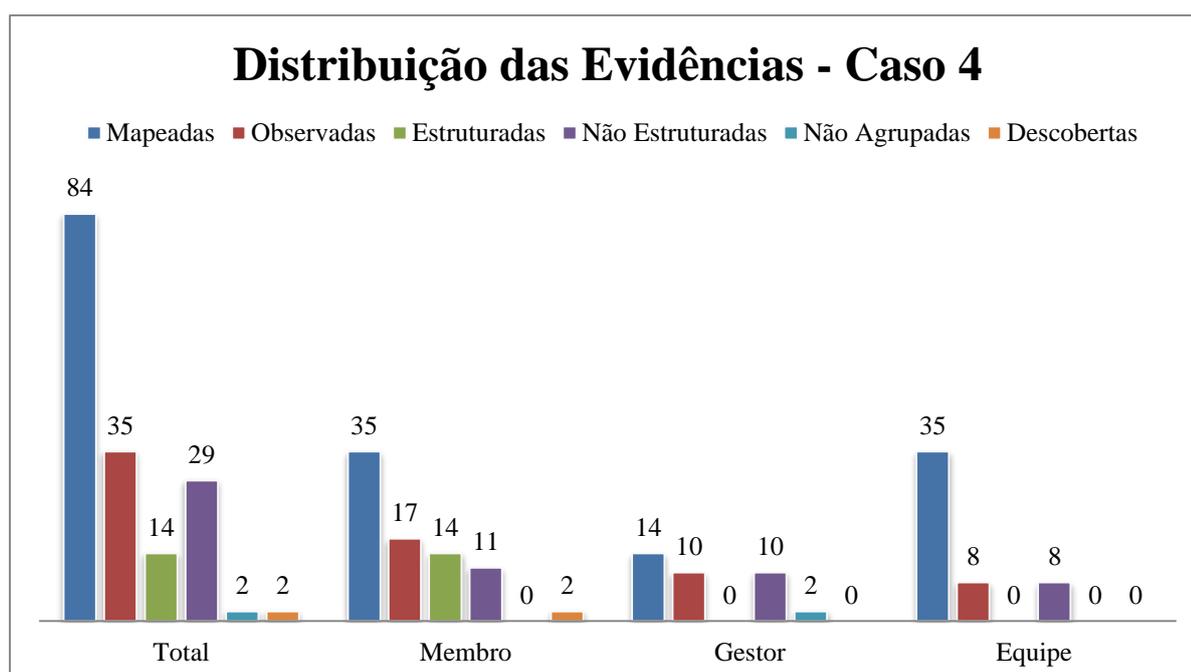


Figura 14: Síntese do uso de variáveis de composição de equipes no caso 4
Fonte: Elaboração própria.

O modelo teórico inicial propõe o agrupamento de 35 variáveis de composição no construto Membro. Ao todo, no caso 4, foram verificadas 17 variáveis de composição. Destas, 14 variáveis foram identificadas em formato estruturado. Dentre as 17 variáveis de composição

observadas, no construto Membro, 2 não haviam sido previstas no modelo (Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição; e Gestão de Expectativas).

No construto Gestor, foram previstas 14 variáveis no modelo inicial. No caso 4, foram identificadas 10 variáveis, todas em formato não estruturado. Duas variáveis (Experiência Acadêmica e Profissional, e Formação), agrupadas inicialmente no construto Membro, também foram observadas no construto Gestor.

Quanto ao construto Equipe, o modelo teórico inicial propõe o agrupamento de 35 variáveis. Destas, foram encontradas 8 variáveis, todas em formato não estruturado.

Em síntese, das 84 possibilidades de variáveis de composição do modelo teórico inicial, no caso 4, foram verificadas 35 variáveis. Destas, apenas 14 foram identificadas em formato estruturado e 29 em forma não estruturada. Duas variáveis, que haviam sido previstas pelo modelo, em outro construto, foram verificadas em um agrupamento alternativo. Por fim, foram descobertas 2 variáveis não previstas no modelo teórico inicial.

Tabela 13: Tabela síntese do caso 4

Variável	Variáveis Membro						Variáveis Gestor						Variáveis Equipe						F		
	Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas			Estruturadas			Não Estruturadas					
	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C			
CTD_ExpAcaPro	x		33x			3x													38		
CRes_ProAcaDocDis			16x			x													17		
TPACK/CAC_ConPed			2x	9x		5x													16		
TPACK/CAC_ConCon			2x	5x		2x													9		
CTE_FacRelInt				3x		2x						3x							8		
TPACK_ConIntConPed		x		2x		4x													7		
CTE_CapPlan		x		x		x						3x							6		
CTD_For	2x		x			x						x							5		
CAC_ConPer			5x																5		
CTE_Coo										x		4x							5		
Des_NovVar_RelPesP						5x													5		
CAC_AvaDis						5x													5		
AI_CarPes																		5x	5		
CI_Ded				3x		x													4		
CR/ES_CarMemCen																			4x	4	
Int_PlanIntEns																			3x	3	
ES_Con																			3x	3	
CTE/CAC_Com		x		x																2	
AI_AspDem																				2x	2
DCP_AliDinAmb																				2x	2
CRes_ParEveRel		x																			1
Des_NovVar_GesExp				x																	1
CAC_CuiAluCar				x																	1
CAC_EntMot				x																	1
CTE_CapGesCon													x								1
HA_HabAdm														x							1
CTE_MonFeed															x						1

4.6 Síntese dos resultados

Inicialmente, no que diz respeito às etapas do processo de composição de equipes apresentadas na aplicação do modelo teórico inicial, apenas o caso 2 apresentou estrutura aderente, que contempla todas as etapas previstas no modelo para a composição de equipes dos cursos de educação executiva. Os demais casos (1, 3 e 4), apresentaram estrutura parcialmente aderente, uma vez que, conforme as evidências, não contemplaram a etapa de definição de subgrupos. Entre os casos, as etapas do processo diferem, principalmente nas etapas de Planejamento e Avaliação de Desempenho, em termos dos profissionais e áreas responsáveis pela sua execução.

Quanto à força das variáveis identificadas, o Quadro 22 apresenta uma síntese das ocorrências das variáveis, considerando todos os casos estudados.

Variável	Caso 1 (F)	Caso 2 (F)	Caso 3 (F)	Caso 4 (F)	Total (F)
CTD_ExpAcaPro	9	8	13	38	68
TPACK/CAC_ConPed	10	6	10	16	42
TPACK/CAC_ConCon	10	8	9	9	36
CAC_AvaDis	9	10	10	5	34
CTE_FacRelInt	11	7	5	8	31
CI_Ded	9	8	8	4	29
CTD_For	5	8	9	5	27
CTE_CapPlan	9	1	6	6	22
Des_NovVar_RelPesPro	6	3	6	5	20
AI_CarPes	6	4	5	5	20
ES_Con	6	4	6	3	19
Cres_ProAcaDocDis		1		17	18
CR/ES_CarMemCen	5	2	4	4	15
AI_AspDem	5	4	4	2	15
TPACK_ConIntConPed	2	2	4	7	15
ES_ForEloSoc	5	3	5	1	14
CAC_CuiAluCar	6	3	3	1	13
CTE_CapGesCon	1	4	6	1	12
HA_HabAdm	4	2	3	1	10
CTE_Coo	2	1	2	5	10
FT_EvoTar	1	4	5		10
Des_NovVar_CapAlu	5	2			7
CTE/CAC_Com	2		3	2	7
IAS_ComPer	1	1		5	7
Int_PlanIntEns	1	1	1	3	6
DCP_AliDinAmb	2	1		2	5
AI/CCC_Fam	2	3			5
MPG_AçõGerEmp	1	2	2		5

TPACK_ConTec	2		2		4
ES_AceRec	2	1		1	4
CAC_EntMot		2	1	1	4
CTE_MonFeed	2			1	3
CAC_TraBGes	2	1			3
IAS_CapReaTar	2	1			3
CRes_ParEveRel	1	1		1	3
HA_TemCon	1		2		3
MPG_RefImpCon	1	2			3
CTE_Lid		1	1	1	3
CTE_TomDec	1	1			2
Des_NovVar_GesExp			1	1	2
CTE_ComInf	1				1
FT_VarCon	1				1
Des_NovVar_Voc	1				1
Des_NovVar_Rep	1				1
PEAC_CapDomLin	1				1
IAS_ResExeTar	1				1
CCC_DisHisAçõInd	1				1
CAC_ConPer		1			1
Des_NovVar_ProCul		1			1
MPG_CriGruAtr		1			1
CR_InfLid		1			1
CR_InfMemMFra			1		1
Des_NovVar_MelCon			1		1
CRes_ConIndResApr			1		1
CTE_Adap			1		1
FT_DemPerEstAti			1		1

Quadro 22: Síntese das frequências das variáveis de composição de equipes

Fonte: Elaboração própria.

Nota: F = Frequência. **Variáveis em vermelho não foram observadas em todos os casos.

Considerando todos os estudos realizados, a variável que apresentou maior número de evidências foi a Experiência Acadêmica e Profissional (68), seguida das variáveis Conhecimentos de Pedagogia (42), Conhecimentos de Conteúdo (36), Avaliação de Discentes (34), Facilidade em Relações Interpessoais (31), Dedicção (29), Formação (27), e Capacidade de Planejamento (22). As demais variáveis observadas apresentaram 20 evidências ou menos.

As variáveis que apresentaram maior força em um único caso foram identificadas no caso 4: Experiência Acadêmica e Profissional (38), Produção Acadêmica de Docentes e Discentes (17), e Conhecimentos de Pedagogia (16).

No que diz respeito ao uso de variáveis de composição de equipes nos casos, a Figura 15 apresenta um panorama comparativo caso. As evidências, de forma geral, apresentaram padrão homogêneo, com exceção da diferença acentuada a menor apresentada no

caso 4, relacionada à observação de variáveis não estruturadas (29 verificadas no caso 4 contra 50 no caso 1, 45 no caso 2 e 41 no caso 3). Essa dispersão, conseqüentemente, reflete na disparidade encontrada nos totalizadores de variáveis (35 verificadas no caso 4 contra 54 no caso 1, 48 no caso 2 e 44 no caso 3). A possível implicação prática para os achados é a de que as universidades federais, representadas pelo caso 4, possuem menor potencial de estruturação de variáveis em seus processos de seleção e avaliação, dadas as suas particularidades.

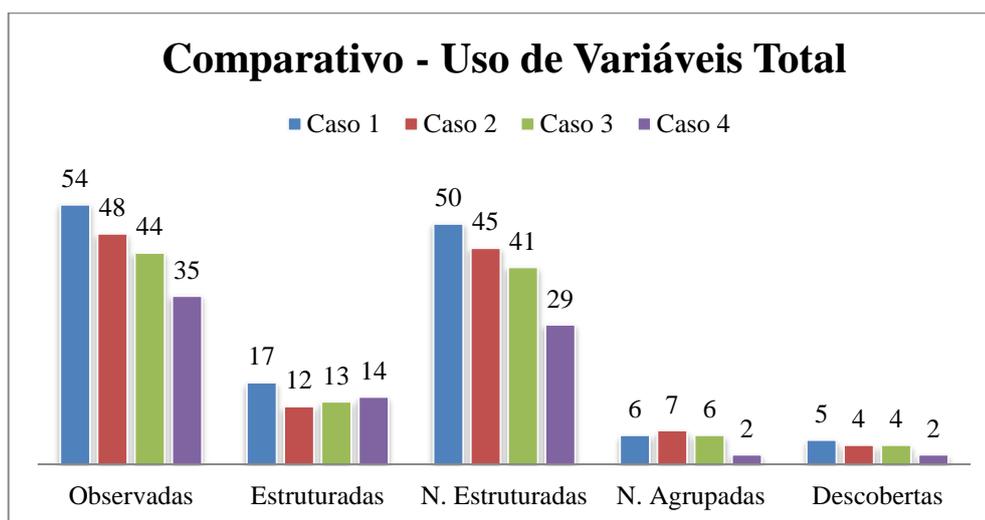


Figura 15: Comparativo do uso total de variáveis nos casos
Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao agrupamento Membro, as evidências são comparadas na Figura 16. A homogeneidade dos achados também é apresentada para o agrupamento, com exceção do uso de variáveis estruturadas no caso 4 que apresenta uma diferença acentuada a maior em relação aos demais casos (14 verificadas no caso 4 contra 8 no caso 1, 6 no caso 2 e 10 no caso 3). A implicação prática para os achados é a de que as universidades federais, representadas pelo caso 4, possuem maior estruturação de variáveis para escolha e avaliação de seus professores de educação executiva.

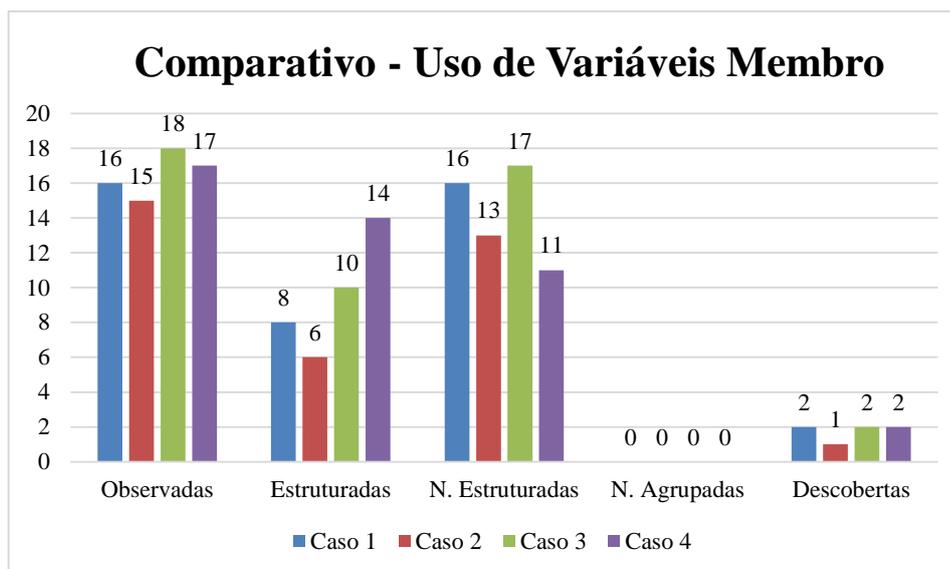


Figura 16: Comparativo do uso de variáveis consideradas para docentes
Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao agrupamento Gestor, as evidências são comparadas na Figura 17. Percebe-se variação entre as evidências de variáveis estruturadas e não estruturadas. Os achados indicam que há potencial de estruturação de variáveis em todos os casos. Tratando apenas das variáveis estruturadas, há uma diferença acentuada a menor nos achados das variáveis estruturadas dos casos 3 e 4 (1 e 0 variáveis identificadas, respectivamente) em relação aos achados dos casos 1 e 2 (8 e 4 variáveis identificadas, respectivamente). A implicação prática para os achados é a de que as instituições de ensino sem fins lucrativos, representadas pelos casos 3 e 4, não utilizam ou utilizam menos critérios formais para seleção e avaliação de gestores. Todavia, as evidências de variáveis que não haviam sido agrupadas inicialmente no construto Gestor indicam que os gestores são selecionados ou avaliados por critérios semelhantes aos utilizados para seleção e avaliação de professores, em todos os casos (6 evidências nos casos 1 e 2, 5 evidências no caso 3, e 2 evidências no caso 4).

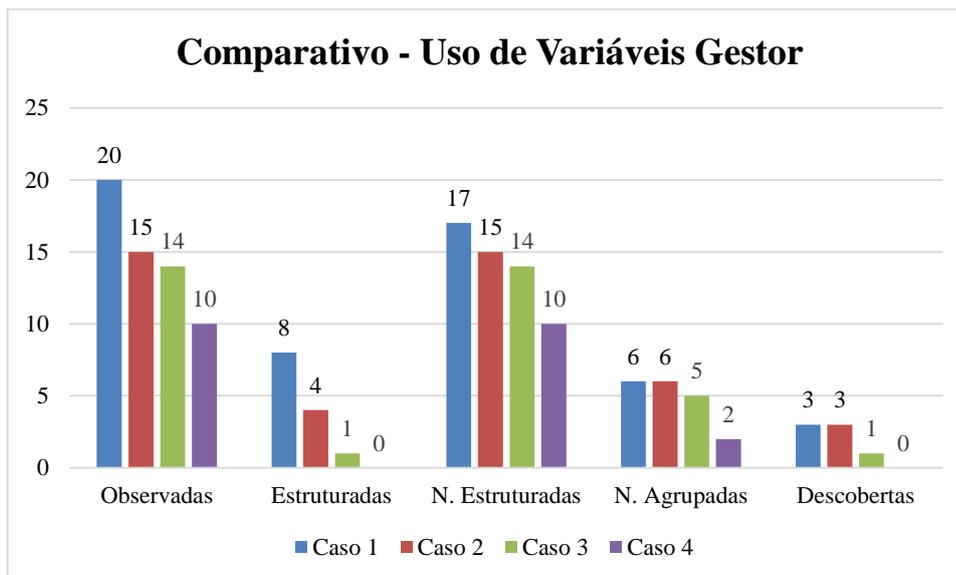


Figura 17: Comparativo do uso de variáveis consideradas para gestores
Fonte: Elaboração própria.

No que se refere ao agrupamento Equipe, as evidências são comparadas na Figura 18. Foi identificada a mesma variação, observada para o agrupamento Gestor, entre os achados em formato estruturado e os achados em formato não estruturado, indicando a existência do potencial de estruturação para todos os casos. Isso implica que há poucas ou nenhuma estruturação para os critérios relacionados às dinâmicas das equipes nos casos estudados, seja nos processos de seleção ou avaliação.

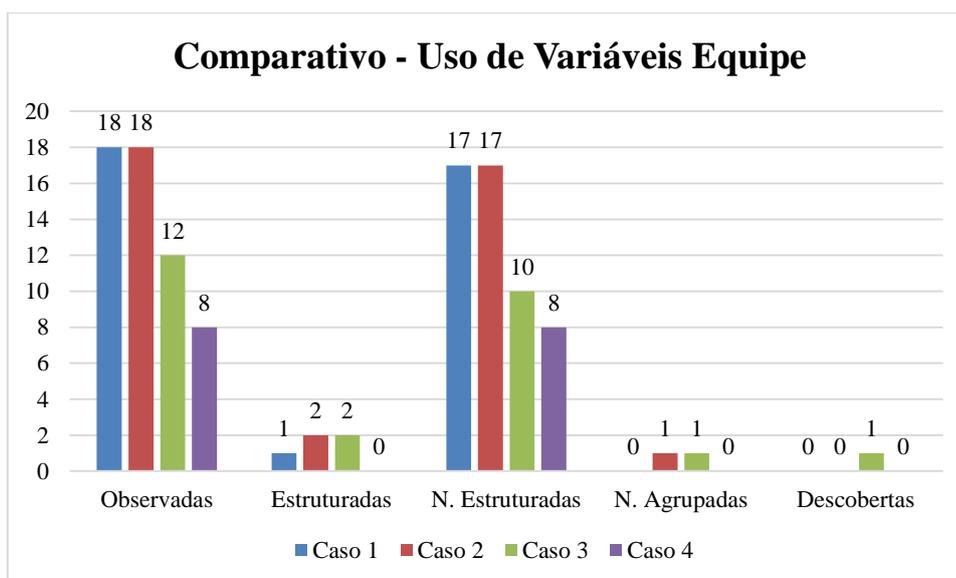


Figura 18: Comparativo do uso de variáveis consideradas para equipes
Fonte: Elaboração própria.

Adicionalmente, para comparação dos casos com base em indicadores de desempenho, foram utilizados os critérios apresentados no Quadro 23, que consolida os valores observados em cada caso do estudo.

	Nº F	Nº O	Nº A	Turn	% Des.	Prod. Acad.				Preço Médio	CI MEC	Estrato
						M	L	R	A			
C1	24	1	29	5%	10%	4	-	-	11	322	4	3
C2	-	2	39	-	-	-	-	-	-	415	3	4
C3	396	2	36	10%	11%	396	-	-	-	1.559	5	1
C4	22	2	35	11%	23%	20				746	4	2

Quadro 23: Parâmetros para estratificação dos casos

Fonte: Elaboração própria.

Nota: C = Caso; Nº F. = Número de alunos formados por ano ; Nº O. = Número de vezes em que o curso é ofertado anualmente; Nº A. = Número de alunos por turma; Turn = % médio de turnover docente nos cursos; % Des. = % médio de desistência de alunos; Prod. Acad. = Produção acadêmica, onde M = Monografias, L = Livros, R = Revistas, A = Artigos; Preço Médio = Preço médio praticado nos cursos da instituição; CI MEC = Conceito Institucional atribuído pelo MEC.

Para aferição dos estratos, e considerando que a instituição rotulada como Caso 2 não forneceu todos os dados demandados, foi arbitrado que as variáveis mais relevantes para a composição da variável desempenho são CI MEC, Preço Médio, e Produção Acadêmica. Desta forma, ao Caso 3 foi aferido o estrato 1, ao Caso 4 foi aferido o estrato 2, ao Caso 1 foi aferido o estrato 3 e, por fim, ao Caso 2 foi aferido o estrato 4.

Assim, considerando os estratos aferidos, a Tabela 14 apresenta o cruzamento das evidências do uso de variáveis de composição de equipes nos diferentes casos do estudo, utilizando os totalizadores extraídos das tabelas síntese de cada caso.

O Caso 3 (Estrato 1) apresentou um uso de 65 variáveis de composição de equipes, sendo 13 em formato não estruturado e 52 em formato não estruturado. O Caso 4 (Estrato 2) apresentou um uso de 51 variáveis de composição de equipes, sendo 22 em formato estruturado e 29 em formato não estruturado. O Caso 1 (Estrato 3) apresentou um uso de 78 variáveis de composição de equipes, sendo 16 em formato estruturado e 62 em formato não estruturado. Por fim, O Caso 2 (Estrato 4) apresentou um uso de 68 variáveis de composição de equipes, sendo 12 em formato estruturado e 56 em formato não estruturado. Assim, não foi observada uma associação direta entre os estratos e os usos de variáveis de composição de equipes.

Outro aspecto observado no estudo é o da não utilização de acreditadoras não governamentais dentre as instituições, para cursos de educação executiva. Em um dos casos, eram utilizados os critérios provenientes de acreditadoras não governamentais apenas para os cursos de graduação e pós graduação *stricto sensu*.

Uma vez apresentados os resultados obtidos por meio do estudo de campo, o próximo capítulo apresenta as reflexões acerca desses achados, sob a ótica do modelo teórico que serve de referência para este trabalho.

Tabela 14: Comparação do uso de variáveis de composição de equipes entre os casos do estudo

Casos	Estr.	Variáveis Membro						Variáveis Gestor						Variáveis Equipe								
		E			NE			E			NE			E			NE			TE	TN	T
R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C	R	I	C					
Caso 1	3	2	5	0	0	3	16	0	8	0	0	9	17	0	1	0	0	0	17	16	62	78
Caso 2	4	2	4	0	0	1	13	0	4	0	0	10	13	0	2	0	0	4	15	12	56	68
Caso 3	1	2	8	0	0	6	17	0	1	0	0	5	13	0	2	0	0	2	9	13	52	65
Caso 4	2	2	10	10	0	0	11	0	0	0	0	1	9	0	0	0	0	0	8	22	29	51

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Estr. = Estrato; E = Estruturadas; NE = Não Estruturadas; R = Regulatório; I = Institucional; C = Curso; TE = Total de Estruturadas; TN = Total de Não Estruturadas; T = Total Geral do Caso.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, será discutida a aderência das evidências empíricas aos dados. Inicialmente, serão analisados os aspectos relacionados às teorias de modelos de composição de equipes. Em seguida, serão discutidos os aspectos relacionados à teoria de combinação social. Logo após, a mesma discussão será feita no âmbito das teorias provenientes da educação. Na sequência, serão discutidas as evidências da relação entre as variáveis de composição de equipes e o desempenho das instituições. Por fim, mas não menos importante, serão apresentadas as considerações acerca do modelo teórico adotado como referência neste trabalho, incluindo as novas variáveis identificadas.

5.1 Considerações sobre as variáveis oriundas dos modelos de composição de equipes

Uma vez realizados os levantamentos e análises dos dados empíricos, tornou-se possível a análise dos dados sob a ótica das linhas teóricas. Conforme o desenho de pesquisa proposto, o Quadro 24 apresenta uma síntese das evidências no que diz respeito aos construtos oriundos das teorias de modelos de composição de equipes.

Construto	Variável	E	P ₀	P ₁
CCHOs Individuais	Habilidades cognitivas*	-	-	-
	Habilidades psicomotoras			
	Dedicação	x	x	x
CCHOs de Trabalho em Equipe	Adaptabilidade			x
	Compartilhamento de informações	x		x
	Monitoramento e <i>feedback</i>	x		x
	Liderança			x
	Facilidade em relações interpessoais	x	x	x
	Coordenação	x	x	x
	Comunicação	x	x	x
	Tomada de decisão	x	x	x
	Capacidade de planejamento	x	x	x
	Capacidade de gestão de conflitos	x	x	x
Perfil de Equipe/Agregação de CCHOs	Capacidades de domínio de linguagens e técnicas específicas			x
	Diversidade funcional			
	Tendências à criação de subgrupos homogêneos			

Contribuição Relativa	Influência do membro mais fraco			x
	Influência do líder			x
	Características de membros centrais			x
Fatores Temporais	Ciclo de vida de equipes			
	Evolução de tarefas			x
	Variações no contexto	x		x
	Demanda de perfil por estágio/atividade			x
Dinâmicas de Composição e Participação	Transferência de conhecimento			
	Alinhamento com dinâmicas do ambiente			x
	Flexibilidade			
	Ajuste às demandas			
	Instabilidade nas operações			
	Instabilidade no trabalho em equipe			

Quadro 24: Síntese das evidências empíricas relacionadas às variáveis oriundas dos modelos de composição de equipes

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *Variável excluída. **Variáveis em vermelho não foram observadas junto às evidências.

As informações apresentadas no quadro acima indicam que os construtos “CCHOs de Trabalho em Equipe” e “Contribuição Relativa” foram observados em sua totalidade, nas evidências do campo. Os demais construtos foram observados parcialmente. Das 19 variáveis observadas, 9 não foram observadas em formato estruturado, implicando em uma oportunidade de estruturação, que pode viabilizar a melhoria das ferramentas utilizadas na contratação e na avaliação dos profissionais da equipe. Assim, as evidências suportam a Proposição 2 do estudo (As variáveis dos Modelos de Composição de Equipes influenciam as decisões inerentes à composição de equipes).

Paralelamente, são indicados os momentos de uso das variáveis (P_0 e P_1). A partir da interpretação dos dados, verificou-se que 7 das variáveis observadas são ou deveriam ser consideradas na abertura de um curso. Adicionalmente, outras 12 variáveis são adicionadas ao modelo, na ocasião em que o curso passa a ter o seu primeiro ciclo de atividades finalizado, totalizando 19 variáveis. Todavia, em outro contexto, essa relação pode se alterar em virtude das mudanças que as variáveis sofrem.

5.2 Considerações sobre as variáveis oriundas dos modelos de combinação social

Conforme o desenho de pesquisa proposto, o Quadro 25 apresenta uma síntese das evidências no que diz respeito aos construtos oriundos das teorias de modelos de combinação social.

Construto	Variável	E	P₀	P₁
Atração Interpessoal	Características pessoais			x
	Aspectos demográficos			x
	Familiaridade			x
Influência do Ambiente Social	Capacidade para realização de tarefas			x
	Resultados de execução de tarefas			x
	Comportamento percebido			x
Estrutura Social	Força dos elos sociais			x
	Papéis sociais centrais			x
	Fluxo de informação			
	Acesso a recursos			x
	Conectividade	x		x
Motivação para Participação em Grupos	Ações para geração de empatia			x
	Criação de grupos atraentes			x
	Reforço de importância das contribuições individuais para a equipe			x
Condições para Comportamento Cooperativo	Reincidência (probabilidade de encontros)			x
	Capacidade de identificação entre indivíduos			
	Disponibilização de histórico de ações dos indivíduos			x

Quadro 25: Síntese das evidências empíricas relacionadas às variáveis oriundas dos modelos de combinação social

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Variável excluída. **Variáveis em vermelho não foram observadas junto às evidências.

Assim como o observado em relação às teorias de composição de equipes, as informações apresentadas no quadro acima indicam que os construtos “Atração Interpessoal”, “Influência do Ambiente Social”, e “Motivação para Participação em Grupos” foram observados em sua totalidade, nas evidências empíricas. Os demais construtos foram observados parcialmente. Das 15 variáveis observadas, apenas 1 foi observada em formato estruturado, também implicando em uma oportunidade de estruturação das demais variáveis, com vistas à melhoria das ferramentas utilizadas na contratação e na avaliação dos profissionais

da equipe. Logo, as evidências suportam a Proposição 3 do estudo (As variáveis de Combinação Social influenciam as decisões inerentes à composição das equipes).

No que diz respeito aos momentos de uso das variáveis (P_0 e P_1), infere-se que todas as variáveis observadas são ou deveriam ser consideradas a partir do encerramento do primeiro ciclo de um curso. Isso acontece em virtude do teor das variáveis de combinação social, que atuam sobretudo na esfera da equipe e consideram as suas dinâmicas para que sirvam de *input* ao modelo. No contexto estudado é preciso ter um registro inicial do comportamento apresentado pela equipe. Entretanto, essa relação também pode se alterar em virtude das mudanças que as variáveis sofrem.

5.3 Considerações sobre as variáveis do contexto da educação executiva brasileira

Conforme o desenho de pesquisa proposto, o Quadro 26 apresenta uma síntese das evidências no que diz respeito aos construtos oriundos das teorias da educação.

Construto	Variável	E	P ₀	P ₁
TPCK/TPACK	Conhecimentos de Pedagogia	x	x	x
	Conhecimentos de Conteúdo	x	x	x
	Conhecimentos de Tecnologia	x	x	x
	Conhecimento Integrado de Conteúdo e Pedagogia	x	x	x
	Conhecimento Integrado de Conteúdo e Tecnologia			
	Conhecimento Integrado de Pedagogia e Tecnologia			
	Conhecimento Integrado de Conteúdo, Pedagogia e Tecnologia			
Interdisciplinaridade	Planejamento integrado de ensino		x	x
	Colaboração em produções acadêmicas			
Características Tradicionais de Docentes	Formação	x	x	x
	Experiência acadêmica e profissional	x	x	x
	Realizações no âmbito educacional			
Características de Avaliações Comportamentais	Cuidado com alunos (<i>Caring</i>)	x		x
	Capacidade de Comunicação	x	x	x
	Entusiasmo/Motivação	x		x
	Inteligência			
	Domínio dos Assuntos	x	x	x
	Habilidades de Ensino	x	x	x
	Trabalha bem com o gestor			x

		Trabalha bem com a equipe docente			
		Contribuições Percebidas	x	x	x
		Avaliações de discentes	x	x	x
Contribuições aos Resultados		Contribuição individual aos resultados de aprendizagem			x
		Produção acadêmica de docentes e discentes	x	x	x
		Participações em eventos relevantes	x	x	x
Habilidades de Avaliação		Tempo de convívio			x
		Habilidades administrativas		x	x

Quadro 26: Síntese das evidências empíricas relacionadas às variáveis oriundas de teorias da educação

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Variável excluída. **Variáveis em vermelho não foram observadas junto às evidências.

De forma semelhante às demais teorias mostradas, as informações apresentadas no quadro acima indicam que os construtos “Contribuições aos Resultados” e “Habilidades de Avaliação” foram observados em sua totalidade, nas evidências do campo. Os demais construtos foram verificados parcialmente dentre as evidências. Das 19 variáveis observadas, 15 foram observadas em formato estruturado, mais uma vez implicando em uma oportunidade de estruturação das demais variáveis, com vistas à melhoria das ferramentas utilizadas na contratação e na avaliação dos profissionais da equipe. Neste sentido, as evidências suportam a Proposição 4 do estudo (As variáveis inerentes ao contexto da Educação Executiva Brasileira influenciam as decisões inerentes à composição de equipes).

Quanto aos momentos de uso das variáveis (P_0 e P_1), infere-se que 15 das 19 variáveis observadas são ou deveriam ser consideradas a partir do encerramento do primeiro ciclo de um curso. Adicionalmente, outras 4 variáveis são adicionadas ao modelo, quando o curso passa a ter o seu primeiro ciclo de atividades finalizado, totalizando as 19 variáveis. Contudo, em outro contexto, essa relação também pode se alterar em virtude das mudanças que as variáveis sofrem.

5.4 Considerações sobre a relação entre as variáveis de composição de equipes e o desempenho dos cursos

Considerando as premissas teóricas de que existe uma relação direta entre as variáveis de composição de equipes e o seu desempenho, foram realizados procedimentos de verificação dessa relação.

Uma vez realizados os procedimentos, não foi identificada a relação teórica prevista. Deste modo, a Proposição 5 do estudo (As variáveis de composição de equipes provenientes das teorias de Modelos de Composição de Equipes, Combinação Social e Educação estão relacionadas ao desempenho das equipes docentes) não foi confirmada. Dentre as possibilidades que levaram aos resultados obtidos, estão a existência de outras variáveis além das utilizadas neste trabalho, o design de pesquisa que não é adequado para verificação de relações causais entre variáveis, bem como a não inclusão de indicadores importantes que refletem o desempenho das equipes de cursos de educação executiva.

Uma vez levantadas essas questões, pondera-se que essa verificação não faz parte do escopo principal deste trabalho, que reside em identificar as variáveis relevantes para composição de equipes e descrever o seu processo inerente.

5.5 Considerações sobre os processos de composição de equipes docentes

Tendo em vista as comparações entre os eixos teóricos adotados neste trabalho e as evidências empíricas, bem como as evidências de novos componentes teóricos, a Figura 19 apresenta o ajuste da aplicação do modelo inicial de pesquisa.

A representação reforça a influência do contexto específico, nesse caso a educação executiva brasileira, no que se refere ao uso e à força das variáveis, bem como à execução das etapas do processo de composição de equipes. Esse argumento é aderente às evidências dos casos e suporta as variações encontradas em diferentes contextos.

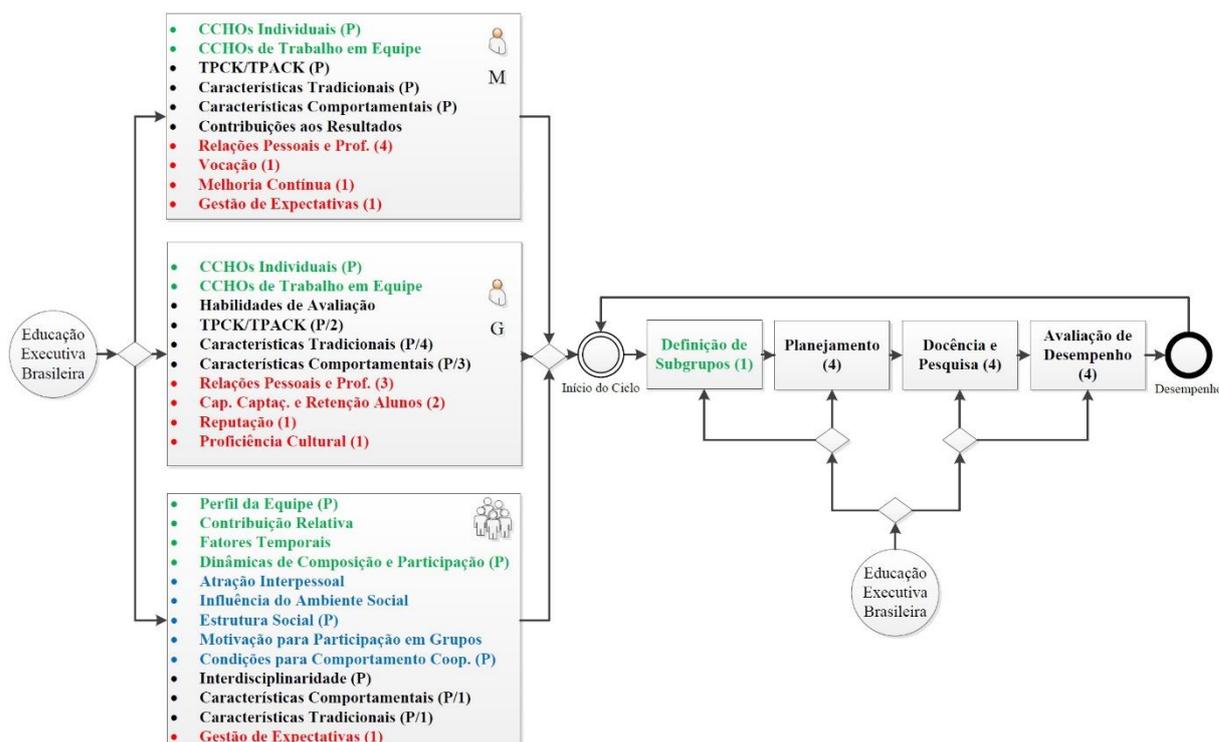


Figura 19: Aplicação do modelo teórico ajustada conforme as evidências empíricas

Fonte: Elaboração própria.

Nota: P = Construto com aderência parcial nas evidências empíricas; n = Número de casos aonde o construto/variável foi observado(a); M = Membro; G = Gestor.

No que diz respeito ao processo de composição de equipes, todas as etapas se mostraram totalmente aderentes aos dados (Observadas em todos os casos), com exceção da etapa de “Definição de Subgrupos” (Observada em 1 caso). Uma possível explicação é a de que os cursos de educação executiva se encontram em subestruturas organizacionais que primam exclusivamente pela atividade de docência e, portanto, não sentem a necessidade de dispor de outras subdivisões como as encontradas em cursos de graduação, por exemplo (Extensão, Iniciação Científica e etc.). A retroalimentação dos resultados de avaliações também foi manifestada nos casos. Em geral, os alunos avaliam os cursos e a instituição e, desta forma, essa informação passa a servir como heurística para o planejamento do novo ciclo de atividades, incluindo a composição das equipes dos cursos. Deste modo, infere-se que a Proposição 1 do estudo (O processo de composição de equipes docentes é composto por múltiplas etapas, ajustadas conforme a estrutura da instituição) foi confirmada.

Quanto ao agrupamento sugerido “Membro”, que agrupou variáveis das linhas teóricas de composição de equipes, e educação, os construtos “CCHOs de Trabalho em Equipe” e “Contribuições aos Resultados” foram observados em sua totalidade. As demais variáveis listadas inicialmente foram observadas de forma parcial junto às evidências dos casos. Assim,

infere-se que há base para proposição do agrupamento. Adicionalmente, as variáveis Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição (4 casos), Vocação (1 caso), Melhoria Contínua (1 caso), e Gestão de Expectativas (1 caso), foram observadas e aprofundam o entendimento acerca das variáveis consideradas para escolha dos membros docentes das equipes de educação executiva.

No que diz respeito ao agrupamento “Gestor”, que também agrupou variáveis das linhas teóricas de composição de equipes, e educação, os construtos “CCHOs de Trabalho em Equipe” e “Habilidades de Avaliação” foram observados em sua totalidade. O outro construto listado inicialmente (CCHOs Individuais) foi observado de forma parcial junto às evidências dos casos. Além destes, os construtos “TPCK/TPACK” (Parcialmente – 2 casos), “Características Tradicionais” (Parcialmente – 4 casos), e “Características Comportamentais” (Parcialmente – 3 casos), originalmente agrupados no construto “Membro”, também se mostraram proeminentes. Dessas evidências infere-se que a gestão de cursos de execução executiva também pode demandar habilidades inerentes às atividades de docência. Uma vez feitas as últimas ponderações, entende-se que há bases para proposição do agrupamento “Gestor”. Adicionalmente, as variáveis Relações Pessoais e Profissionais com Gestores e Professores da Instituição (3 casos), Capacidade de Captação e Retenção de Alunos (2 casos), Reputação (1 caso), e Proficiência Cultural (1 caso), foram observadas e também aprofundam o entendimento acerca das variáveis consideradas para escolha dos gestores das equipes de educação executiva.

Por fim, mas não menos importante, há o agrupamento “Equipe”, que considerou as variáveis das linhas teóricas de composição de equipes, de combinação social, e educação. Nesse caso, os construtos “Contribuição Relativa”, “Fatores Temporais”, “Atração Interpessoal”, “Influência do Ambiente Social”, e “Motivação para Participação em Grupos”, foram observados em sua totalidade. As demais variáveis listadas inicialmente foram observadas de forma parcial junto às evidências dos casos. Além da necessidade de considerar as variáveis de composição de equipes específicas do contexto, essas evidências trazem à tona a necessidade de inclusão das variáveis de combinação social nos modelos tradicionais de composição de equipes. Isso também fundamenta o agrupamento “Equipe”. Adicionalmente, a variável Gestão de Expectativas (1 caso) também foi observada e aprofunda o entendimento acerca das variáveis consideradas para montagem das equipes de educação executiva.

De forma geral, a identificação apenas parcial de algumas variáveis é compatível com a lógica encontrada nos SI. Neste sentido, os modelos contemplam variáveis que são importantes em certos contextos, enquanto que em outros não o são. Se tomados como

exemplos os SI mais robustos como os ERP (*Enterprise Resource Planning*), pode-se observar que seus algoritmos possuem um extenso número de variáveis que não são utilizados por uma empresa, mas que são utilizadas em outros contextos. A ideia é a de que se tenha uma ferramenta com grande poder de generalização/capilaridade.

A seguir, serão apresentadas as conclusões deste trabalho.

6 CONCLUSÕES

Considerando a questão de pesquisa deste trabalho (Como ocorre a construção de equipes na educação executiva brasileira e quais variáveis são consideradas relevantes no processo?), este trabalho apresentou uma representação processual que contempla as respectivas respostas e que, portanto, está endereçada aos seus objetivos inerentes.

Em primeiro lugar, essa representação processual, denominada neste trabalho como modelo teórico, permite a integração e consolidação de variáveis utilizadas para compreensão do mesmo fenômeno, a composição de equipes docentes. Tais elementos teóricos são oriundos de diferentes áreas de conhecimento (Estudos Organizacionais, Ciências da Computação, e Educação) e, juntos, apresentam maior poder de explicação.

As variáveis de combinação social, apresentadas principalmente no trabalho de Terveen e MacDonald (2005) apresentaram-se relevantes para o processo de composição de equipes. São variáveis que afetam o processo de composição, essencialmente, nas questões que envolvem as dinâmicas de equipes. Adicionalmente, as variáveis de composição específicas do contexto, nesse caso, a educação executiva brasileira, também se mostraram importantes ao longo dos resultados do estudo. Essas evidências trazem implicações para os modelos matemáticos das teorias de composição de equipes, que foram consolidadas por Mathieu et al. (2014). Dada a relevância de variáveis que não foram previstas, infere-se a necessidade de revisão destas métricas.

Segundo, esta pesquisa contribui ao identificar os elementos do processo e as variáveis que são consideradas para a composição de equipes na educação executiva brasileira. A identificação da forma em que as variáveis foram encontradas empiricamente (Estruturadas e Não Estruturadas) permitiu a identificação do potencial de aplicação das variáveis que ainda não se encontram em formato estruturado nas instituições.

Em termos gerais, o estudo demonstra que as instituições da educação executiva brasileira possuem potencial de estruturação de variáveis para seus processos de escolha e seleção de profissionais que atuam em equipes docentes.

Versando especificamente sobre as variáveis consideradas para escolha de professores, foi identificado que as universidades federais, representadas pelo caso 4, possuem um maior nível de estruturação de variáveis. Isso ocorre devido ao fato de que a maior parte dos professores de educação executiva, nessas instituições, são também professores do quadro permanente. Para se tornar um professor do quadro permanente, é necessário que o profissional

seja aprovado em concurso público. Nos concursos públicos para docentes, um número maior de variáveis estruturadas é considerado, em relação às demais instituições de ensino.

Em relação às variáveis utilizadas para escolha e avaliação de gestores, percebe-se que as instituições sem fins lucrativos, representadas pelos casos 3 e 4, praticamente não utilizam critérios estruturados nos cursos de educação executiva. No caso 3, uma instituição privada sem fins lucrativos, os coordenadores são avaliados pela instituição com base nas avaliações dadas aos docentes pelos alunos. Só há intervenções institucionais quando as avaliações dos docentes não atendem os critérios de performance previamente estabelecidos. No caso 4, uma universidade federal, os coordenadores, em geral, são autores dos projetos pedagógicos dos cursos de educação executiva e, praticamente, não possuem critérios a atender que estejam relacionados às suas escolhas ou avaliações. Além disso, em todos os casos, variáveis utilizadas para escolha de professores foram colocadas como também relevantes para a escolha de coordenadores, ainda que de forma não estruturada.

Quantos às variáveis utilizadas para potencializar as dinâmicas das equipes, é possível inferir, a partir dos estudos, que as instituições da educação executiva brasileira não utilizam critérios estruturados em seus processos. Esse ponto segue o padrão encontrado nas evidências gerais, em que se infere o potencial de estruturação encontrado nos achados não estruturados.

Esses achados viabilizam o desenvolvimento e aprimoramento dos instrumentos de seleção e avaliação de profissionais, incluindo variáveis não consideradas previamente, com vistas à construção e gerenciamento dos quadros de professores e gestores.

Além disso, foram identificados os momentos (P_0 e P_1) em que as variáveis passam a fazer parte do modelo teórico para construção das equipes docentes. Ao identificar os momentos de inclusão das variáveis no processo de composição de equipes, o estudo fornece indícios aos gestores para que estes sejam mais assertivos no uso de variáveis, assim como na estruturação de documentos utilizados em diferentes momentos da gestão de equipes docentes.

Ainda no que se refere aos elementos do processo, indicados no modelo teórico, de forma geral, o estudo indica aderência em relação às evidências. Todavia, há diferenças relevantes quando há a comparação entre um dos casos (Uma universidade federal) e os demais. Enquanto a composição de equipes se dá de forma mais flexível nas instituições privadas (Não há parâmetros fixos para composição das equipes dos cursos), em um dos casos a composição da equipe é parcialmente (70%) condicionada a um critério de utilização de professores que já fazem parte do quadro permanente. Em situações aonde esse critério se aplica, as variáveis de

composição de equipes de educação executiva poderiam ser mais utilizadas no momento da contratação/processo seletivo do quadro docente permanente.

Os resultados apresentados também demonstram um *gap* entre o número de variáveis de composição de equipes identificadas na literatura e o uso dessas variáveis nos casos estudados. No modelo proposto, a variável contexto exerce influência na utilização de variáveis de composição de equipes, levando em contas as influências dos ambientes interno e externo. Em virtude dessa influência, as instituições podem apresentar variações, no que diz respeito ao uso e à força das variáveis. Essa situação é comum a outros contextos e é refletida no desenvolvimento de ferramentas computacionais. Pacotes de *software* e sistemas parametrizáveis são comercializados para públicos abrangentes e consideram conjuntos extensos de variáveis, uma vez que clientes diferentes utilizam diferentes subconjuntos de variáveis.

Outra possível reflexão, no que diz respeito às diferenças no processo e no uso de variáveis de composição de equipes envolve a inclusão ou não dos alunos como parte das equipes de cursos de educação executiva. Uma vez que os alunos participam ativamente na construção do processo/produto ensino-aprendizagem, e que parte da mensuração do desempenho das equipes docentes é proveniente do desempenho dos alunos, a adição das variáveis inerentes aos conhecimentos, capacidades e habilidades dos alunos poderiam trazer outra perspectiva à compreensão do fenômeno de composição de equipes docentes. Isso poderia trazer implicações semelhantes àquelas encontradas em processos de desenvolvimento de produtos com participação de clientes, respeitadas as particularidades do contexto educacional. Neste caso, a *expertise* do cliente (alunos) é aliada à *expertise* da equipe de desenvolvimento de produtos (docentes) em um processo de desenvolvimento de produto (ensino-aprendizagem), gerando um produto (alunos formados e professores experientes).

Terceiro, este trabalho traz implicações do ponto de vista da gestão das equipes, principalmente no que diz respeito às considerações sobre sua composição, a partir da inclusão de novas variáveis ao modelo. Neste sentido há, ainda, benefícios no que diz respeito aos aspectos meritocráticos da gestão, uma vez que são colocados os elementos relevantes para escolha de professores, gestores e no balanceamento das equipes.

Em consonância com as evidências deste estudo, as escolhas de professores para formação de um quadro docente sofrem grande influência de aspectos de relacionamento/familiaridade entre contratante e contratado, seja por conveniência ou interesses pessoais dos gestores. Ao apresentar um modelo de composição de equipes para

educação executiva, o processo e os gestores passam a ter disponíveis, de forma operacional, os principais fatores que deveriam ser considerados para composição e manutenção dos grupos.

Quarto, este trabalho contribui com as definições operacionais de um conjunto de variáveis que possui o potencial de viabilizar o desenvolvimento de SI para suporte ao processo de composição de equipes. No atual cenário, esse tipo de ferramenta gerencial é escasso e as opções não contemplam muitas das variáveis aqui listadas em seus algoritmos. A definição de etapas e variáveis, tradicionalmente, é uma atividade que precede o desenvolvimento de *software*. Ao disponibilizar ferramentas computacionais para auxílio na tomada de decisão, os gestores poderão compor seus respectivos quadros de docentes de forma mais ágil, assertiva e fundamentada.

Por fim, as tabelas e outros instrumentos de análise utilizados neste trabalho oferecem aos gestores e acadêmicos um ferramental para verificação e auxílio nos processos de construção e avaliação de equipes docentes, no contexto da educação executiva brasileira. Com os instrumentos gerados a partir do estudo, e tendo como base os achados desta pesquisa, é possível inferir que estes têm o potencial de aprimorar a gestão de equipes docentes. Variáveis voltadas aos membros, aos gestores e às dinâmicas das equipes podem ser utilizadas para verificar aspectos gerais que dizem respeito às estruturas dos cursos.

A seguir, serão apresentadas as limitações e os direcionamentos para próximos estudos.

6.1 Limitações e estudos futuros

A primeira limitação aqui declarada diz respeito ao número de estudos de casos realizados nesta pesquisa. Apesar de estar dentro dos parâmetros de boas práticas, em termos de número de estudos, e ponderando que os aspectos regulatórios são generalizáveis a todos os cursos de educação executiva no Brasil, o contexto estudado é reconhecido como abrangente (Ex.: Ensino Presencial x EAD, Público x Privado, Especificidades Regionais) e demanda novas pesquisas para garantir a identificação de todos os seus elementos processuais e/ou variáveis inerentes ao fenômeno de composição de equipes.

Segundo, por mais que este trabalho apresente um conjunto de referenciais teóricos, proveniente de bases de periódicos reconhecidas no contexto acadêmico, é possível que teorias relevantes não tenham sido contempladas no modelo desenvolvido. Além disso, esta pesquisa

não contempla todas as posições e vertentes filosóficas e epistemológicas que se endereçam ao fenômeno de composição de equipes.

Terceiro, foram utilizadas inferências para composição do construto de desempenho. Com o design utilizado, não foi possível isolar o efeito das variáveis de composição de equipes e, portanto, as análises não viabilizaram a confirmação das relações previstas. Nesse ponto, ressalta-se ainda que uma das instituições participantes não enviou todos os dados demandados para compor o ranking de desempenho entre os casos, prejudicando a aplicação da metodologia prevista no projeto.

E, finalmente, no que diz respeito às limitações, é necessário ressaltar o viés dos respondentes. O ambiente estudado envolve aspectos de competição interna e externa entre profissionais e pode ter gerado omissões ou alterações das evidências com vistas à autoproteção, mesmo que o pacto de confidencialidade tenha sido premissa neste estudo.

Quanto às possibilidades de estudos futuros, inicialmente, fica evidenciada a necessidade de utilização de técnicas estatísticas, como a análise fatorial, para refinamento e confirmação do modelo teórico proposto. Isso permitiria a eliminação das sobreposições entre variáveis e traria mais evidências de que o modelo atende às premissas de parcimônia.

Outra possibilidade de estudo envolve a realização de experimentos computacionais com vistas a isolar os efeitos das variáveis de composição de equipes na relação com o desempenho dos cursos e instituições. Isso implicará, ainda, no desenvolvimento de um protótipo de sistema que terá contempladas as variáveis de composição identificadas nesta pesquisa.

Uma terceira proposta de estudo diz respeito ao desenvolvimento de escalas para transformação das variáveis não estruturadas em variáveis estruturadas, e tem relação direta com o desenvolvimento de novas ferramentas para contratação e avaliação de professores e gestores de equipes docentes, bem como com o redesenho dos modelos matemáticos propostos pela linha teórica de modelos de composição de equipes.

Uma quarta proposta de pesquisa envolve a construção de um modelo de composição de equipes de cursos que considere também as variáveis (Conhecimentos, capacidades, habilidades e etc.) do corpo discente.

Por fim, outra possibilidade de estudo futuro envolve a reaplicação do modelo teórico desenvolvido em diferentes níveis da educação e em diferentes contextos organizacionais, visando o seu refinamento e aprofundando as premissas sobre a influência do contexto no uso e na força das variáveis utilizadas na composição de equipes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARONSON, D.; BARROW, L.; SANDER, W. Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, v. 25, n. 1, p. 95-135, Jan 2007. ISSN 0734-306X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000243131800004 >.

ABEL, F. et al. Cross-system user modeling and personalization on the Social Web. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, v. 23, n. 2-3, p. 169-209, Apr 2013. ISSN 0924-1868. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000314504800004 >.

ADOMAVICIUS, G. et al. Incorporating contextual information in recommender systems using a multidimensional approach. *Acm Transactions on Information Systems*, v. 23, n. 1, p. 103-145, Jan 2005. ISSN 1046-8188. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000226933700005 >.

ADOMAVICIUS, G.; TUZHILIN, A. Toward the next generation of recommender systems: A survey of the state-of-the-art and possible extensions. *Ieee Transactions on Knowledge and Data Engineering*, v. 17, n. 6, p. 734-749, Jun 2005. ISSN 1041-4347. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000228453300002 >.

AGUINIS, H.; O'BOYLE, E. Star performers in twenty-first century organizations. *Personnel Psychology*, v. 67, n. 2, p. 313-350, Sum 2014. ISSN 0031-5826. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000334252500001 >.

ALBERTIN, A. L.; ALBERTIN, R. M. M. Avaliação de educação com base nas suas dimensões e componentes: Uma análise da avaliação oficial da pós graduação no Brasil. *Business Management Review (BMR)*, v. 4, p. 400-413, 2014.

ALCADIPANI, R.; BERTERO, C. O. A North American school overseas? Historiography of EAESP. *RAE - Revista de Administracao de Empresas*, v. 54, n. 2, p. 154-169, Mar-Apr 2014. ISSN 0034-7590. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000333773800004 >.

ALLEN, T. J. Managing the flow of technology. *Research Management*, v. 27, n. 3, p. 41-41, 1984. ISSN 0034-5334. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1984SQ14700009 >.

ALSALEH, S. et al. Grouping people in social networks using a weighted multi-constraints clustering method. IEEE International Conference on Fuzzy Systems (FUZZ-IEEE), 2012, Brisbane, AUSTRALIA. Jun 10-15.

ANCONA, D. G.; CALDWELL, D. F. Beyond task and maintenance - Defining external functions in groups. *Group & Organization Studies*, v. 13, n. 4, p. 468-494, Dec 1988. ISSN 0364-1082. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1988R474100004 >.

ARITZETA, A.; SWAILES, S.; SENIOR, B. Belbin's team role model: Development, validity and applications for team building. *Journal of Management Studies*, v. 44, n. 1, p. 96-118, Jan 2007. ISSN 0022-2380. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000243295800005 >.

ARROW, H.; CROSSON, S. Musical chairs - Membership dynamics in self-organized group formation. *Small Group Research*, v. 34, n. 5, p. 523-556, Oct 2003. ISSN 1046-4964. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000185376200001 >.

ARROW, H.; MCGRATH, J. E. Membership dynamics in groups at work - a theoretical framework. *Research in Organizational Behavior: an Annual Series of Analytical Essays and Critical Reviews*, v. 17, p. 373-411, 1995. ISSN 0191-3085. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1995BD01U00008 >.

ARROW, H. et al. Time, change, and development the temporal perspective on groups. *Small Group Research*, v. 35, n. 1, p. 73-105, Feb 2004. ISSN 1046-4964. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000187947700004 >.

ARTHUR, W. et al. Team task analysis: Identifying tasks and jobs that are team based. *Human Factors*, v. 47, n. 3, p. 654-669, Fal 2005. ISSN 0018-7208. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000233518200016 >.

ASHLOCK, D. et al. Preferential partner selection in an evolutionary study of Prisoner's Dilemma. *Biosystems*, v. 37, n. 1-2, p. 99-125, 1996. ISSN 0303-2647. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1996TQ32900009 >.

AYCAN, Z. et al. Impact of culture on human resource management practices: A 10-country comparison. *Applied Psychology-an International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, v. 49, n. 1, p. 192-221, Jan 2000. ISSN 0269-994X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000085228600010 >.

BADEA, C.; BRAUER, M.; RUBIN, M. The effects of winning and losing on perceived group variability. *Journal of Experimental Social Psychology*, v. 48, n. 5, p. 1094-1099, Sep 2012. ISSN 0022-1031. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000307611600012 >.

BARDRAM, J. E.; KJAER, R. E.; PEDERSEN, M. O. Context-aware user authentication - Supporting proximity-based login in pervasive computing. In: DEY, A. K.; SCHMIDT, A., et al (Ed.). *UbiComp 2003: Ubiquitous Computing*, v.2864, 2003. p.107-123. (Lecture Notes in Computer Science). ISBN 0302-97433-540-20301-X.

BARNETSON, B.; CUTRIGHT, M. Performance indicators as conceptual technologies. *Higher Education*, v. 40, n. 3, p. 277-292, Oct 2000. ISSN 0018-1560. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000165153400003 >.

BARRICK, M. R. et al. Relating member ability and personality to work-team processes and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, v. 83, n. 3, p. 377-391, Jun 1998. ISSN 0021-9010. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000074861200003 >.

BARRY, B.; STEWART, G. L. Composition, process, and performance in self-managed groups: The role of personality. *Journal of Applied Psychology*, v. 82, n. 1, p. 62-78, Feb 1997. ISSN 0021-9010. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1997WM80300005 >.

BARUA, A.; LEE, C. H. S.; WHINSTON, A. B. Incentives and computing systems for team-based organizations. *Organization Science*, v. 6, n. 4, p. 487-504, Jul-Aug 1995. ISSN 1047-7039. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1995RN13500009 >.

BASU, A.; KUMAR, A. Research commentary: Workflow management issues in e-business. *Information Systems Research*, v. 13, n. 1, p. 1-14, Mar 2002. ISSN 1047-7047. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000174453300002 >.

BEASTALL, L. Enchanting a disenchanted child: Revolutionising the means of education using Information and Communication Technology and e-learning. *British Journal of Sociology of Education*, v. 27, n. 1, p. 97-110, Feb 2006. ISSN 0142-5692. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000233850800007 >.

BELL, S. T. Deep-level composition variables as predictors of team performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, v. 92, n. 3, p. 595-615, May 2007. ISSN 0021-9010. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000246257600001 >.

BELL, S. T. et al. Getting Specific about Demographic Diversity Variable and Team Performance Relationships: A Meta-Analysis. *Journal of Management*, v. 37, n. 3, p. 709-743, May 2011. ISSN 0149-2063. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000289142300003 >.

BEYDOUN, G.; KULTCHITSKY, R.; MANASSEH, G. Evolving semantic web with social navigation. *Expert Systems with Applications*, v. 32, n. 2, p. 265-276, Feb 2007. ISSN 0957-4174. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000242979100001 >.

BLACK, T. *Doing quantitative research in the social sciences: an integrated approach to research design, measurement and statistics*. Sage, 1999.

BOELEN, C.; WOOLLARD, B. Social accountability and accreditation: A new frontier for educational institutions. *Medical Education*, v. 43, n. 9, p. 887-894, Sep 2009. ISSN 0308-0110. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000269190500011 >.

BONNER, E. P. Investigating practices of highly successful mathematics teachers of traditionally underserved students. *Educational Studies in Mathematics*, v. 86, n. 3, p. 377-399, Jul 2014. ISSN 0013-1954. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000337090800004 >.

BORGATTI, S. P.; EVERETT, M. G. Models of core/periphery structures. *Social Networks*, v. 21, n. 4, p. 375-395, Oct 1999. ISSN 0378-8733. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000085200300004 >.

BORGATTI, S. P. et al. Network Analysis in the Social Sciences. *Science*, v. 323, n. 5916, p. 892-895, Feb 2009. ISSN 0036-8075. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000263295400030 >.

BORGHANS, L. et al. The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, v. 43, n. 4, p. 972-1059, Fal 2008. ISSN 0022-166X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000260841400008 >.

BRUCE, B. C.; LEVIN, J. A. Educational technology: Media for inquiry, communication, construction, and expression. *Journal of Educational Computing Research*, v. 17, n. 1, p. 79-102, 1997. ISSN 0735-6331. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000074066400005 >.

BULLER, P. F.; BELL, C. H. Effects of team building and goal-setting on productivity - A field experiment. *Academy of Management Journal*, v. 29, n. 2, p. 305-328, Jun 1986. ISSN 0001-4273. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1986C455000005 >.

BURKE, R. Hybrid recommender systems: Survey and experiments. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, v. 12, n. 4, p. 331-370, Nov 2002. ISSN 0924-1868. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000179499600001 >.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. London: Heinemann, 1979.

BURSZTYN, M.; DRUMMOND, J. Sustainability science and the university: Pitfalls and bridges to interdisciplinarity. *Environmental Education Research*, v. 20, n. 3, p. 313-332, May 2014. ISSN 1350-4622. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000333951100002 >.

BYRNE, D. Interpersonal-attraction and attitude similarity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 62, n. 3, p. 713-&, 1961. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A19610515600005 >.

BYRNE, D.; CLORE, G. L.; WORCHEL, P. Effect of economic similarity – Dissimilarity on interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 4, n. 2, p. 220-&, 1966. ISSN 0022-3514. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A19668144200014 >.

BYRNE, D.; LONDON, O.; REEVES, K. Effects of physical attractiveness sex and attitude similarity on interpersonal attraction. *Journal of Personality*, v. 36, n. 2, p. 259-&, 1968. ISSN 0022-3506. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1968B344300007 >.

BYRNE, D.; WONG, T. J. Racial prejudice, interpersonal-attraction, and assumed dissimilarity of attitudes. *Journal of Abnormal Psychology*, v. 65, n. 4, p. 246-&, 1962. ISSN 0021-843X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1962C049100003 >.

CARRER-NETO, W. et al. Social knowledge-based recommender system. Application to the movies domain. *Expert Systems with Applications*, v. 39, n. 12, p. 10990-11000, Sep 2012. ISSN 0957-4174. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000305863300067 >.

CAZELLA, S. C.; REATEGUI, E. B.; BEHAR, P. Recommendation of learning objects applying collaborative filtering and competencies. *Key Competencies in the Knowledge Society*, v. 324, p. 35-43, 2010. ISSN 1868-4238. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000306343100004 >.

CECHINEL, C. et al. Evaluating collaborative filtering recommendations inside large learning object repositories. *Information Processing & Management*, v. 49, n. 1, p. 34-50, Jan 2013. ISSN 0306-4573. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000313466600003 >.

CHANG, I. C.; LIU, C. C.; CHEN, K. C. The push, pull and mooring effects in virtual migration for social networking sites. *Information Systems Journal*, v. 24, n. 4, p. 323-346, Jul 2014. ISSN 1350-1917. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000337558400003 >.

CHEN, Y. L.; CHENG, L. C.; CHUANG, C. N. A group recommendation system with consideration of interactions among group members. *Expert Systems with Applications*, v. 34, n. 3, p. 2082-2090, Apr 2008. ISSN 0957-4174. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000253183700051 >.

CHIOU, M. J.; CHEN, R. C. Tracking learning paths to improve e-learners' learning strategies and performance. *Proceedings of the Tenth International Conference on Information and Management Sciences*, v. 10, p. 249-251, 2011. ISSN 1539-2023. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000320736100044 >.

CHOI, B. C. K.; PAK, A. W. P. Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, v. 29, n. 6, p. 351-364, Dec 2006. ISSN 0147-958X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000243885500003 >.

CHOI, W. H. et al. Acoustic and visual signal based context awareness system for mobile application. *Ieee Transactions on Consumer Electronics*, v. 57, n. 2, p. 738-746, May 2011. ISSN 0098-3063. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000293728700059 >.

CLARK, M. S.; MILLS, J. Interpersonal-attraction in exchange and communal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 37, n. 1, p. 12-24, 1979. ISSN 0022-3514. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1979GJ74000002 >.

COCHRAN, J. K.; MACKULAK, G. T.; SAVORY, P. A. Simulation project characteristics in industrial settings. *Interfaces*, v. 25, n. 4, p. 104-113, Jul-Aug 1995. ISSN 0092-2102. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1995RQ30100009 >.

COHEN, D. et al. Livemaps for collection awareness. *International Journal of Human-Computer Studies*, v. 56, n. 1, p. 7-23, Jan 2002. ISSN 1071-5819. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000174049700002 >.

COHEN, S. G.; BAILEY, D. E. What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, v. 23, n. 3, p. 239-290, 1997. ISSN 0149-2063. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1997XN79900003 >.

CONDIE, S.; LEFGREN, L.; SIMS, D. Teacher heterogeneity, value-added and education policy. *Economics of Education Review*, v. 40, p. 76-92, Jun 2014. ISSN 0272-7757. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000337772000005 >.

COOKE, N. J. et al. Measuring team knowledge: A window to the cognitive underpinnings of team performance. *Group Dynamics-Theory Research and Practice*, v. 7, n. 3, p. 179-199, Sep 2003. ISSN 1089-2699. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000185464600001 >.

CRAWFORD, E. R.; LEPINE, J. A. A configural theory of team processes: Accounting for the structure of taskwork and teamwork. *Academy of Management Review*, v. 38, n. 1, p. 32-48, Jan 2013. ISSN 0363-7425. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000312571900003 >.

CROSS, M.; MUNGADI, R.; ROUHANI, S. From policy to practice: Curriculum reform in South African education. *Comparative Education*, v. 38, n. 2, p. 171-187, May 2002. ISSN 0305-0068. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000176097300005 >.

CRUM, R. M. et al. Population-based norms for the mini-mental-state-examination by age and educational-level. *Jama-Journal of the American Medical Association*, v. 269, n. 18, p. 2386-2391, May 1993. ISSN 0098-7484. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1993LA67500032 >.

DALGAARD, T.; HUTCHINGS, N. J.; PORTER, J. R. Agroecology, scaling and interdisciplinarity. *Agriculture Ecosystems & Environment*, v. 100, n. 1, p. 39-51, Nov 2003. ISSN 0167-8809. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000186822100003 >.

DANIELS, M. A.; GREGURAS, G. J. Exploring the Nature of Power Distance: Implications for Micro- and Macro-Level Theories, Processes, and Outcomes. *Journal of Management*, v. 40, n. 5, p. 1202-1229, Jul 2014. ISSN 0149-2063. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000337638600002 >.

DE CAMPOS, L. M. et al. Managing uncertainty in group recommending processes. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, v. 19, n. 3, p. 207-242, Aug 2009. ISSN 0924-1868. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000267665600002 >.

DE MONTJOYE, Y. A. et al. The Strength of the Strongest Ties in Collaborative Problem Solving. *Scientific Reports*, v. 4, Jun 2014. ISSN 2045-2322. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000337888100001 >.

DELLO-IACOVO, B. Curriculum reform and 'Quality Education' in China: An overview. *International Journal of Educational Development*, v. 29, n. 3, p. 241-249, May 2009. ISSN 0738-0593. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000265902600007 >.

DESMARAIS-FRANTZ, A.; AIMEUR, E. *Community cooperation in recommender systems*. 2005. 229-236 ISBN 0-7695-2430-3. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000234336900035 >.

DEVINE, D. J.; PHILIPS, J. L. Do smarter teams do better - A meta-analysis of cognitive ability and team performance. *Small Group Research*, v. 32, n. 5, p. 507-532, Oct 2001. ISSN 1046-4964. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000176975000001 >.

DIEBERGER, A. Supporting social navigation on the World Wide Web. *International Journal of Human-Computer Studies*, v. 46, n. 6, p. 805-825, Jun 1997. ISSN 1071-5819. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1997XE24500008 >.

DIEKMANN, A. et al. Reputation Formation and the Evolution of Cooperation in Anonymous Online Markets. *American Sociological Review*, v. 79, n. 1, p. 65-85, Feb 2014. ISSN 0003-1224. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000336992700004 >.

DOKIC, J. Common sense and metaperception: A practical model. *Res Philosophica*, v. 91, n. 2, p. 241-259, Apr 2014. ISSN 2168-9105. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000336637600005 >.

DORLING, D.; BARFORD, A.; NEWMAN, M. WORLDMAPPER: The world as you've never seen it before. *Ieee Transactions on Visualization and Computer Graphics*, v. 12, n. 5, p. 757-764, Sep-Oct 2006. ISSN 1077-2626. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000241383300014 >.

DOYLE, E.; O'FLAHERTY, J. The impact of education level and type on moral reasoning. *Irish Educational Studies*, v. 32, n. 3, p. 377-393, Sep 2013. ISSN 0332-3315. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000324670100007 >.

DRISCOLL, A. et al. Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. *Teaching Sociology*, v. 40, n. 4, p. 312-331, Oct 2012. ISSN 0092-055X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000309282100002 >.

DUARTE, A. M. Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, v. 54, n. 6, p. 781-794, Dec 2007. ISSN 0018-1560. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000250236300001 >.

DUQUE, L. C.; DUQUE, J. C.; SURINACH, J. Learning outcomes and dropout intentions: An analytical model for Spanish universities. *Educational Studies*, v. 39, n. 3, p. 261-284, Jul 2013. ISSN 0305-5698. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000321812500002 >.

EAGLY, A. H. et al. What is beautiful is good, but - A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin*, v. 110, n. 1, p. 109-128, Jul 1991. ISSN 0033-2909. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1991FW27400006 >.

EDMONDSON, A.; BOHMER, R.; PISANO, G. Speeding up team learning. *Harvard Business Review*, v. 79, n. 9, p. 125+, Oct 2001. ISSN 0017-8012. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000171251100015 >.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case-study research. *Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, p. 532-550, Oct 1989. ISSN 0363-7425. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1989AV14400005 >.

ELLIS, J. B. et al. *Task and Social Visualization in Software Development: evaluation of a prototype*. 2007. 577-586 ISBN 978-1-59593-593-9. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000267123300069 >.

FARRIS, G. F.; LIM, F. G. Effects of performance on leadership, cohesiveness, influence, satisfaction, and subsequent performance. *Journal of Applied Psychology*, v. 53, n. 6, p. 490-&, 1969. ISSN 0021-9010. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1969F100300009 >.

FARZAN, R.; BRUSILOVSKY, P. AnnotatEd: A social navigation and annotation service for web-based educational resources. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, v. 14, n. 1, p. 3-32, 2008. ISSN 1361-4568. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000207587800002 >.

FEITOSA, D. D. et al. Computer-assisted recommendation for monographs advisory based on informational profile and teachers' advisory capacity. *Informacao & Sociedade-Estudos*, v. 21, n. 3, p. 131-143, 2011. ISSN 0104-0146. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000299881000011 >.

FIGG, C.; JAMANI, K. J. Exploring teacher knowledge and actions supporting technology-enhanced teaching in elementary schools: Two approaches by pre-service teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 27, n. 7, p. 1227-1246, 2011. ISSN 1449-3098. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000298317400012 >.

FIRESTONE, I. J.; KAPLAN, K. J. Gradients of attraction as a function of fit between social setting and stimulus person characteristics - Studies of differentiation of attitude. *Journal of Experimental Social Psychology*, v. 12, n. 6, p. 539-551, 1976. ISSN 0022-1031. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1976CK34500004 >.

FISCHER, G. User modeling in human-computer interaction. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, v. 11, n. 1-2, p. 65-86, 2001. ISSN 0924-1868. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000167855200006 >.

FLYVBJERG, B. Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, v. 12, n. 2, p. 219-245, Apr 2006. ISSN 1077-8004. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000235894100001 >.

FORGAS, J. P. Affect in social judgments and decisions - A multiprocess model. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 25, p. 227-275, 1992. ISSN 0065-2601. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1992MH00600005 >.

_____. Mood and judgment - The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin*, v. 117, n. 1, p. 39-66, Jan 1995. ISSN 0033-2909. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1995QC13500003 >.

FOSTER, J. Collaborative information seeking and retrieval. *Annual Review of Information Science and Technology*, v. 40, p. 329-356, 2006. ISSN 0066-4200. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000233732800009 >.

FREYNE, J. et al. Collecting community wisdom: Integrating social search & social navigation. In: PUERTA, A. e LAU, T., 2007 International Conference on Intelligent User Interfaces, 2007. p.52-61.

FRIEDMAN, E. J.; RESNICK, P. The social cost of cheap pseudonyms. *Journal of Economics & Management Strategy*, v. 10, n. 2, p. 173-199, Sum 2001. ISSN 1058-6407. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000168871600001 >.

FRITZ, J. Classroom walls that talk: Using online course activity data of successful students to raise self-awareness of underperforming peers. *Internet and Higher Education*, v. 14, n. 2, p. 89-97, Mar 2011. ISSN 1096-7516. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000288887800004 >.

FUNDAÇÃO CAPES. *Competências*. Fundação CAPES – Ministério da Educação. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acesso-ainformacao/5418-competencias>>. Acesso em 19 de Jul de 2014.

GABARRO, J. J. The development of working relationships. In: *Intellectual Teamwork*. GALAGUER, J.; KRAUT, R. E.; EGIDO, C. Eds. Lawrence Erlbaum Associates, p. 79-110.

GABEL, S. Some conceptual problems with critical pedagogy. *Curriculum Inquiry*, v. 32, n. 2, p. 177-201, Sum 2002. ISSN 0362-6784. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000175953600005 >.

GARCIA, I.; SEBASTIA, L.; ONAINDIA, E. On the design of individual and group recommender systems for tourism. *Expert Systems with Applications*, v. 38, n. 6, p. 7683-7692, Jun 2011. ISSN 0957-4174. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000288343900143 >.

GELFAND, D. M. Influence of self-esteem on rate of verbal-conditioning and social matching behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, v. 65, n. 4, p. 259-&, 1962. ISSN 0021-843X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1962C049100004 >.

GERSTICK, C. J. G. Time and transition in work teams - Toward a new model of group development. *Academy of Management Journal*, v. 31, n. 1, p. 9-41, Mar 1988. ISSN 0001-4273. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1988M330900001 >.

GHAITH, G.; YAGHI, H. Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, v. 13, n. 4, p. 451-458, May 1997. ISSN 0742-051X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1997WY03100007 >.

GIESE, J. L. et al. Advancing the aesthetic middle principle: Trade-offs in design attractiveness and strength. *Journal of Business Research*, v. 67, n. 6, p. 1154-1161, Jun 2014. ISSN 0148-2963. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000334085300014 >.

GIKANDI, J. W.; MORROW, D.; DAVIS, N. E. Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, v. 57, n. 4, p. 2333-2351, Dec 2011. ISSN 0360-1315. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000295860100014 >.

GILBERT, E.; KARAHALIOS, K. CodeSaw: A social visualization of distributed software development. In: BARANAUSKAS, C.; PALANQUE, P., *et al* (Ed.). *Human-Computer Interaction - Interact 2007, Pt 2, Proceedings*, v.4663, 2007. p.303-316. (Lecture Notes in Computer Science). ISBN 0302-9743978-3-540-74799-4.

_____. Using social visualization to motivate social production. *Ieee Transactions on Multimedia*, v. 11, n. 3, p. 413-421, Apr 2009. ISSN 1520-9210. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000264632300007 >.

GLADSTEIN, D. L. Groups in context - A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, v. 29, n. 4, p. 499-517, 1984. ISSN 0001-8392. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1984AAE0700001 >.

GLENN, N. D. Trend in differences in attitudes and behavior by educational level. *Sociology of Education*, v. 39, n. 3, p. 255-275, 1966. ISSN 0038-0407. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1966ZE37000003 >.

GOLDHABER, D. Everyone's doing it, but what does teacher testing tell us about teacher effectiveness? *Journal of Human Resources*, v. 42, n. 4, p. 765-794, Fal 2007. ISSN 0022-166X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000251401700003 >.

GORDON, J. More than canons: Teacher knowledge and the literary domain of the secondary English curriculum. *Educational Research*, v. 54, n. 4, p. 375-390, 2012. ISSN 0013-1881. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000310606300002 >.

GRADY, K. L. et al. Team management of patients with heart failure - A statement for healthcare professionals from the Cardiovascular Nursing Council of the American Heart Association. *Circulation*, v. 102, n. 19, p. 2443-2456, Nov 2000. ISSN 0009-7322. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000165169200020 >.

GRANOVET, M. S. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, 1973. ISSN 0002-9602. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1973P772600003 >.

GRAY, P. H. The effects of knowledge management systems on emergent teams: Towards a research model. *Journal of Strategic Information Systems*, v. 9, n. 2-3, p. 175-191, Sep 2000. ISSN 0963-8687. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000165866600005 >.

GREVET, C. et al. *Design and evaluation of a social visualization aimed at encouraging sustainable behavior*. 43rd Hawaii International Conference on Systems Sciences Vols 1-5: 1017-1024 p. 2010.

GROSSMAN, G. M.; ONKOL, P. E.; SANDS, M. Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, v. 27, n. 2, p. 138-150, Mar 2007. ISSN 0738-0593. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000244410100003 >.

GRUBER, M. et al. Configurations of resources and capabilities and their performance implications: An exploratory study on technology ventures. *Strategic Management Journal*, v. 31, n. 12, p. 1337-1356, Dec 2010. ISSN 0143-2095. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000284012800004 >.

GURALNICK, M. J.; GOTTMAN, J. M.; HAMMOND, M. A. Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 17, n. 4, p. 625-651, Oct-Dec 1996. ISSN 0193-3973. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1996WD72000008 >.

HANANI, U.; SHAPIRA, B.; SHOVAL, P. Information filtering: Overview of issues, research and systems. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, v. 11, n. 3, p. 203-259, Aug 2001. ISSN 0924-1868. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000169222500001 >.

HARDIN, G. Extensions of "The Tragedy of the Commons". *Science*, v. 280, n. 5364, p. 682-683, May 1998. ISSN 0036-8075. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000073415600029 >.

HARRIS, C. M.; MCMAHAN, G. C.; WRIGHT, P. M. Talent and time together Emerald The impact of human capital and overlapping tenure on unit performance. *Personnel Review*, v. 41, n. 4, p. 408-427, 2012. ISSN 0048-3486. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000306499900001 >.

HARRIS, D. N. et al. Mix and match: What principals really look for when hiring teachers. *Education Finance and Policy*, v. 5, n. 2, p. 228-246, Spr 2010. ISSN 1557-3060. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000281805700005 >.

HARRIS, D. N.; SASS, T. R. Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, v. 95, n. 7-8, p. 798-812, Aug 2011. ISSN 0047-2727. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000291289800026 >.

_____. Skills, productivity and the evaluation of teacher performance. *Economics of Education Review*, v. 40, p. 183-204, Jun 2014. ISSN 0272-7757. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000337772000012 >.

HARRISON, D. A.; PRICE, K. H.; BELL, M. P. Beyond relational demography: Time and the effects of surface- and deep-level diversity on work group cohesion. *Academy of Management Journal*, v. 41, n. 1, p. 96-107, Feb 1998. ISSN 0001-4273. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000072013300008 >.

HATCH, S. L. et al. Life in and after the Armed Forces: social networks and mental health in the UK military. *Sociology of Health & Illness*, v. 35, n. 7, p. 1045-1064, Sep 2013. ISSN 0141-9889. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000323652400005 >.

HECK, R. H. Examining the relationship between teacher quality as an organizational property of schools and students' achievement and growth rates. *Educational Administration Quarterly*, v. 43, n. 4, p. 399-432, Oct 2007. ISSN 0013-161X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000249996100001 >.

HERLOCKER, J. L. et al. Evaluating collaborative filtering recommender systems. *Acm Transactions on Information Systems*, v. 22, n. 1, p. 5-53, Jan 2004. ISSN 1046-8188. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000188554900002 >.

HESLIN, R. Predicting group task effectiveness from member characteristics. *Psychological Bulletin*, v. 62, n. 4, p. 248-256, 1964. ISSN 0033-2909. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1964WG45300003 >.

HILLER, N. J.; DAY, D. V.; VANCE, R. J. Collective enactment of leadership roles and team effectiveness: A field study. *Leadership Quarterly*, v. 17, n. 4, p. 387-397, Aug 2006. ISSN 1048-9843. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000239679800005 >.

HINCHLIFFE, G. Education or pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, v. 35, n. 1, p. 31-45, Feb 2001. ISSN 0309-8249. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000168324500004 >.

HIRSCHFELD, R. R. et al. Becoming team players: Team members' mastery of teamwork knowledge as a predictor of team task proficiency and observed teamwork effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, v. 91, n. 2, p. 467-474, Mar 2006. ISSN 0021-9010. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000236386100017 >.

HOGG, M. A.; TURNER, J. C. Interpersonal-attraction, social identification and psychological group formation. *European Journal of Social Psychology*, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1985. ISSN 0046-2772. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1985ABX3900004 >.

HOLME, J. J. et al. Assessing the effects of high school exit examinations. *Review of Educational Research*, v. 80, n. 4, p. 476-526, Dec 2010. ISSN 0034-6543. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000285095300002 >.

HORA, M.; HOLDEN, J. Exploring the role of instructional technology in course planning and classroom teaching: Implications for pedagogical reform. *Journal of Computing in Higher Education*, v. 25, n. 2, p. 68-92, Aug 2013. ISSN 1042-1726. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000320874800002 >.

HORA, M. T.; FERRARE, J. J. Instructional systems of practice: A multidimensional analysis of math and science undergraduate course planning and classroom teaching. *Journal of the Learning Sciences*, v. 22, n. 2, p. 212-257, Apr 2013. ISSN 1050-8406. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000316780000003 >.

HORN, S. A. Interdisciplinary engagement as an acculturation process: The case of Japanese studies. *Social Science Japan Journal*, v. 16, n. 2, p. 251-277, Sum 2013. ISSN 1369-1465. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000321735600003 >.

HORNBAEK, K.; HERTZUM, M. The notion of overview in information visualization. *International Journal of Human-Computer Studies*, v. 69, n. 7-8, p. 509-525, Jul 2011. ISSN 1071-5819. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000292660300004 >.

HSIAO, I. H. et al. Progressor: Social navigation support through open social student modeling. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, v. 19, n. 2, p. 112-131, Jun 2013. ISSN 1361-4568. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000327838400003 >.

_____. Comparative social visualization for personalized e-learning. *Proceedings of the International Working Conference on Advanced Visual Interfaces*, p. 303-307, 2012. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000323214900050 >.

HUANG, F. L.; MOON, T. R. Is experience the best teacher? A multilevel analysis of teacher characteristics and student achievement in low performing schools. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, v. 21, n. 3, p. 209-234, Aug 2009. ISSN 1874-8597. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000207962000003 >.

HUBERMAN, A. M.; MILES, M. B. Drawing valid meaning from qualitative data - Some techniques of data reduction and display. *Quality & Quantity*, v. 17, n. 4, p. 281-339, 1983. ISSN 0033-5177. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1983RD11200003 >.

HULLAND, J. Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, v. 20, n. 2, p. 195-204, Feb 1999. ISSN 0143-2095. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000078278700005 >.

HUMPHREY, S. E. et al. Personality configurations in self-managed teams: A natural experiment on the effects of maximizing and minimizing variance in traits. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 41, n. 7, p. 1701-1732, Jul 2011. ISSN 0021-9029. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000292648500006 >.

HUMPHREY, S. E.; MORGESON, F. P.; MANNOR, M. J. Developing a theory of the strategic core of teams: A role composition model of team performance. *Journal of Applied Psychology*, v. 94, n. 1, p. 48-61, Jan 2009. ISSN 0021-9010. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000262740300005 >.

HUNT, P. et al. Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, v. 69, n. 3, p. 315-332, Spr 2003. ISSN 0014-4029. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000181507100004 >.

HUSTON, T. L.; LEVINGER, G. Interpersonal-attraction and relationships. *Annual Review of Psychology*, v. 29, p. 115-156, 1978. ISSN 0066-4308. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1978EM59900005 >.

HYLAND, K. The presentation of self in scholarly life: Identity and marginalization in academic homepages. *English for Specific Purposes*, v. 30, n. 4, p. 286-297, Oct 2011. ISSN 0889-4906. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000295243400005 >.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicociais2014/default_tab_xls.shtm. Recuperado em 03/11/2015.

JABLONOVER, R. S. et al. Evaluation of a national curriculum reform effort for the medicine core clerkship. *Journal of General Internal Medicine*, v. 15, n. 7, p. 484-491, Jul 2000. ISSN 0884-8734. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000088302700007 >.

JAFFEE, D. Asynchronous learning: Technology and pedagogical strategy in a distance learning course. *Teaching Sociology*, v. 25, n. 4, p. 262-277, Oct 1997. ISSN 0092-055X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1997YF59300001 >.

JAMISON, A.; KOLMOS, A.; HOLGAARD, J. E. Hybrid learning: An integrative approach to engineering education. *Journal of Engineering Education*, v. 103, n. 2, p. 253-273, Apr 2014. ISSN 1069-4730. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000335012000004 >.

JAMSA-JOUNELA, S. L. Future trends in process automation. *Annual Reviews in Control*, v. 31, n. 2, p. 211-220, 2007. ISSN 1367-5788. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000251951600004 >.

JEFFREY, L. M. Learning orientations: Diversity in higher education. *Learning and Individual Differences*, v. 19, n. 2, p. 195-208, Jun 2009. ISSN 1041-6080. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000265972300004 >.

JEPSEN, C. Teacher characteristics and student achievement: Evidence from teacher surveys. *Journal of Urban Economics*, v. 57, n. 2, p. 302-319, Mar 2005. ISSN 0094-1190. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000227561700005 >.

JOHNSON, R. D.; HORNIK, S.; SALAS, E. An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, v. 66, n. 5, p. 356-369, May 2008. ISSN 1071-5819. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000255697100004 >.

JONES, G. R.; GEORGE, J. M. The experience and evolution of trust: Implications for cooperation and teamwork. *Academy of Management Review*, v. 23, n. 3, p. 531-546, Jul 1998. ISSN 0363-7425. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000075127800013 >.

JOSANG, A.; ISMAIL, R.; BOYD, C. A survey of trust and reputation systems for online service provision. *Decision Support Systems*, v. 43, n. 2, p. 618-644, Mar 2007. ISSN 0167-9236. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000244829000023 >.

KAEFER, F.; BENDOLY, E. Measuring the impact of organizational constraints on the success of business-to-business e-commerce efforts: A transactional focus. *Information & Management*, v. 41, n. 5, p. 529-541, May 2004. ISSN 0378-7206. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000220947600001 >.

KANE, T. J.; ROCKOFF, J. E.; STAIGER, D. O. What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, v. 27, n. 6, p. 615-631, Dec 2008. ISSN 0272-7757. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000261872500001 >.

KARAU, S. J.; WILLIAMS, K. D. Social loafing - A metaanalytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 65, n. 4, p. 681-706, Oct 1993. ISSN 0022-3514. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1993MA59900006 >.

KARSETH, B.; SIVESIND, K. Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, v. 45, n. 1, p. 103-120, Mar 2010. ISSN 0141-8211. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000274242200008 >.

KAUTZ, H.; SELMAN, B.; SHAH, M. Referral web: Combining social networks and collaborative filtering. *Communications of the Acm*, v. 40, n. 3, p. 63-65, Mar 1997. ISSN 0001-0782. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1997WL14100016 >.

KEARNEY, E.; GEBERT, D.; VOELPEL, S. C. When and how diversity benefits teams: The importance of team members' need for cognition. *Academy of Management Journal*, v. 52, n. 3, p. 581-598, Jun 2009. ISSN 0001-4273. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000267355100009 >.

KIM, T. et al. Meeting mediator: Enhancing group collaboration using sociometric feedback. Cscw: 2008 Acm Conference on Computer Supported Cooperative Work, Conference Proceedings, 2008. p.457-466.

KOBSA, A. Generic user modeling systems. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, v. 11, n. 1-2, p. 49-63, 2001. ISSN 0924-1868. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000167855200005 >.

KOEDEL, C.; MIHALY, K.; ROCKOFF, J. E. Value-added modeling: A review. *Economics of Education Review*, v. 47, p. 180-195, Aug 2015. ISSN 0272-7757. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000359171800012 >.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; YAHYA, K. Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, v. 49, n. 3, p. 740-762, Nov 2007. ISSN 0360-1315. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000247852800012 >.

KOH, E.; LIM, J. Using online collaboration applications for group assignments: The interplay between design and human characteristics. *Computers & Education*, v. 59, n. 2, p. 481-496, Sep 2012. ISSN 0360-1315. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000305036400028 >.

KOH, J. H. L.; CHAI, C. S.; TAY, L. Y. TPACK-in-Action: Unpacking the contextual influences of teachers' construction of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, v. 78, p. 20-29, Sep 2014. ISSN 0360-1315. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000341675100003 >.

KOH, J. H. L.; CHAI, C. S.; TSAI, C. C. Demographic factors, TPACK constructs, and teachers' perceptions of constructivist-oriented TPACK. *Educational Technology & Society*, v. 17, n. 1, p. 185-196, Jan 2014. ISSN 1436-4522. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000332752000016 >.

KOLLOCK, P. Design principles for online communities: Lessons from early settlements. In: (Ed.). *Ieee 1997 Virtual Reality Annual International Symposium, Proceedings, 1997*. p.152-152. (Proceedings of the Ieee Virtual Reality Annual International Symposium). ISBN 1087-8270 0-7803-3948-7.

_____. Social dilemmas: The anatomy of cooperation. *Annual Review of Sociology*, v. 24, p. 183-214, 1998. ISSN 0360-0572. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000075625800008 >.

KONSTANTOPOULOS, S. Teacher effects, value-added models, and accountability. *Teachers College Record*, v. 116, n. 1, Jan 2014. ISSN 0161-4681. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000335812800004 >.

KOZLOWSKI, S. W. J.; ILGEN, D. R. Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science*, p. 77-124, Dec 2006. ISSN 0956-7976. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000243264200002 >.

KURENKOVA, I. V. The educational results in practice teaching. *Russian Education and Society*, v. 55, n. 6, p. 15-25, Jun 2013. ISSN 1060-9393. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000320108600002 >.

LANGLOIS, J. H. et al. Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, v. 126, n. 3, p. 390-423, May 2000. ISSN 0033-2909. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000086976200005 >.

LARREAMENDY-JOERNS, J.; LEINHARDT, G. Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, v. 76, n. 4, p. 567-605, Win 2006. ISSN 0034-6543. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000245791200005 >.

LATTUCA, L. R. Learning interdisciplinarity - Sociocultural perspectives on academic work. *Journal of Higher Education*, v. 73, n. 6, p. 711+, Nov-Dec 2002. ISSN 0022-1546. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000179011100002 >.

LATTUCA, L. R.; VOIGHT, L. J.; FATH, K. Q. Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *Review of Higher Education*, v. 28, n. 1, p. 23-+, Fal 2004. ISSN 0162-5748. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000223971600002 >.

LAVERDE, A. C.; CIFUENTES, Y. S.; RODRIGUEZ, H. Y. R. Toward an instructional design model based on learning objects. *Etr&D-Educational Technology Research and Development*, v. 55, n. 6, p. 671-681, Dec 2007. ISSN 1042-1629. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000250132800007 >.

LAW, W. W. Understanding China's curriculum reform for the 21st century. *Journal of Curriculum Studies*, v. 46, n. 3, p. 332-360, May 2014. ISSN 0022-0272. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000334722700005 >.

LEI, J.; ZHAO, Y. Technology uses and student achievement: A longitudinal study. *Computers & Education*, v. 49, n. 2, p. 284-296, Sep 2007. ISSN 0360-1315. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000247810000011 >.

LEPINE, J. A. et al. A review of research on personality in teams: Accounting for pathways spanning levels of theory and analysis. *Human Resource Management Review*, v. 21, n. 4, p. 311-330, Dec 2011. ISSN 1053-4822. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000294940800006 >.

LEWIS, K. et al. Group cognition, membership change, and performance: Investigating the benefits and detriments of collective knowledge. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 103, n. 2, p. 159-178, Jul 2007. ISSN 0749-5978. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000247795400001 >.

LEYDESDORFF, L. Betweenness centrality as an indicator of the interdisciplinarity of scientific journals. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, v. 58, n. 9, p. 1303-1319, Jul 2007. ISSN 1532-2882. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000247578600006 >.

LI, A. T.; LIN, J. W. Constructing core competency indicators for clinical teachers in Taiwan: A qualitative analysis and an analytic hierarchy process. *Bmc Medical Education*, v. 14, Apr 2014. ISSN 1472-6920. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000334469400001 >.

LI, Q. Z.; WU, Y. F. B. People search: Searching people sharing similar interests from the Web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, v. 59, n. 1, p. 111-125, Jan 2008. ISSN 1532-2882. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000252423000011 >.

LIEBERMAN, H.; FRY, C.; WEITZMAN, L. Exploring the Web with reconnaissance agents. *Communications of the Acm*, v. 44, n. 8, p. 69-75, Aug 2001. ISSN 0001-0782. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000170206000017 >.

LIEVROUW, L. A. New media, mediation, and communication study. *Information Communication & Society*, v. 12, n. 3, p. 303-325, 2009. ISSN 1369-118X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000207871000002 >.

LIN, N.; YE, X. L.; ENSEL, W. M. Social support and depressed mood: A structural analysis. *Journal of Health and Social Behavior*, v. 40, n. 4, p. 344-359, Dec 1999. ISSN 0022-1465. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000084518700002 >.

LING, K. et al. Using social psychology to motivate contributions to online communities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 10, n. 4, Jul 2005. ISSN 1083-6101. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000237112400010 >.

LIU, L. W.; LECUE, F.; MEHANDJIEV, N. Semantic content-based recommendation of software services using context. *Acm Transactions on the Web*, v. 7, n. 3, Sep 2013. ISSN 1559-1131. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000329437500006 >.

LOERTSCHER, J. Using assessment to improve learning in the biochemistry classroom. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, v. 38, n. 3, p. 188-189, May-Jun 2010. ISSN 1470-8175. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000279041300009 >.

LOPEZ, O. S. Classroom diversification: A strategic view of educational productivity. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, p. 28-80, Mar 2007. ISSN 0034-6543. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000244731800002 >.

LORD, R. G.; DINH, J. E. What have we learned that is critical in understanding leadership perceptions and leader-performance relations? *Industrial and Organizational Psychology-Perspectives on Science and Practice*, v. 7, n. 2, p. 158-177, Jun 2014. ISSN 1754-9426. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000334694500002 >.

LU, H. P.; WANG, S. M. The role of Internet addiction in online game loyalty: An exploratory study. *Internet Research*, v. 18, n. 5, p. 499-519, 2008. ISSN 1066-2243. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000261445700004 >.

MACDUFFIE, J. P. Human-resource bundles and manufacturing performance - Organizational logic and flexible production systems in the world auto industry. *Industrial & Labor Relations Review*, v. 48, n. 2, p. 197-221, Jan 1995. ISSN 0019-7939. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:A1995QA91400001 >.

MAJOR, C. H.; PALMER, B. Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge. *Higher Education*, v. 51, n. 4, p. 619-647, Jun 2006. ISSN 0018-1560. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000236752700007 >.

MALINOWSKI, J.; WEITZEL, T.; KEIM, T. Decision support for team staffing: An automated relational recommendation approach. *Decision Support Systems*, v. 45, n. 3, p. 429-447, Jun 2008. ISSN 0167-9236. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000257566900005 >.

MARGERUM-LEYS, J.; MARX, R. W. The nature and sharing of teacher knowledge of technology in a student teacher/mentor teacher pair. *Journal of Teacher Education*, v. 55, n. 5, p. 421-437, Nov-Dec 2004. ISSN 0022-4871. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000224632000004 >.

MARKS, M. A.; MATHIEU, J. E.; ZACCARO, S. J. A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, v. 26, n. 3, p. 356-376, Jul 2001. ISSN 0363-7425. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000169921700006 >.

MARTIN, R. A. Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, v. 127, n. 4, p. 504-519, Jul 2001. ISSN 0033-2909. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000170928600003 >.

MARTINEZ, L.; PEREZ, L. G.; BARRANCO, M. A multigranular linguistic content-based recommendation model. *International Journal of Intelligent Systems*, v. 22, n. 5, p. 419-434, May 2007. ISSN 0884-8173. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000245604300003 >.

MARTINEZ-TORRES, M. R. A procedure to design a structural and measurement model of Intellectual Capital: An exploratory study. *Information & Management*, v. 43, n. 5, p. 617-626, Jul 2006. ISSN 0378-7206. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000239478200006 >.

MASTHOFF, J.; GATT, A. In pursuit of satisfaction and the prevention of embarrassment: Affective state in group recommender systems. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, v. 16, n. 3-4, p. 281-319, Sep 2006. ISSN 0924-1868. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000240914200005 >.

MATHIEU, J. E. et al. A review and integration of team composition models: Moving toward a dynamic and temporal framework. *Journal of Management*, v. 40, n. 1, p. 130-160, Jan 2014. ISSN 0149-2063. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000328331000005 >.

_____. Team role experience and orientation: A measure and tests of construct validity. *Group & Organization Management*, v. 40, n. 1, p. 6-34, Feb 2015. ISSN 1059-6011.

MATHIEU et al (2013) *apud* MATHIEU, J. E. et al. A review and integration of team composition models: Moving toward a dynamic and temporal framework. *Journal of Management*, v. 40, n. 1, p. 130-160, Jan 2014. ISSN 0149-2063. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000328331000005 >.

MATON, K. Cumulative and segmented learning: Exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education*, v. 30, n. 1, p. 43-57, 2009. ISSN 0142-5692. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000262512500004 >.

MAY, H.; HUFF, J.; GOLDRING, E. A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 23, n. 4, p. 417-439, 2012. ISSN 0924-3453. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000310551100004 >.

MAY, H.; SUPOVITZ, J. A. Capturing the cumulative effects of school reform: An 11-year study of the impacts of America's choice on student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 28, n. 3, p. 231-257, Fal 2006. ISSN 0162-3737. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000246383600003 >.

MAYSTON, D. J. Measuring and managing educational performance. *Journal of the Operational Research Society*, v. 54, n. 7, p. 679-691, Jul 2003. ISSN 0160-5682. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000183826500001 > .

MENTIS, M. Navigating the e-learning terrain: Aligning technology, pedagogy and context. Proceedings of the 3rd International Conference on E-Learning, 2008. p.301-308.

MEYER, B. et al. On the same side of the faultline: Inclusion in the leader's subgroup and employee performance. *Journal of Management Studies*, v. 52, n. 3, p. 354-380, May 2015. ISSN 0022-2380. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000352579800002 > .

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Resolução Nº 1, de 08 de junho de 2007*. 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em 16 de Nov de 2014.

MIRONOV, V. V. Reflections on the reform of education. *Russian Journal of General Chemistry*, v. 83, n. 6, p. 1212-1225, Jun 2013. ISSN 1070-3632. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000321777600040 > .

MOHAMMED, S.; ANGELL, L. C. Surface and deep-level diversity in workgroups: Examining the moderating effects of team orientation and team process on relationship conflict. *Journal of Organizational Behavior*, v. 25, n. 8, p. 1015-1039, Dec 2004. ISSN 0894-3796. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000225352700007 > .

MOHAMMED, S.; HARRISON, D. A. The clocks that time us are not the same: A theory of temporal diversity, task characteristics, and performance in teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 122, n. 2, p. 244-256, Nov 2013. ISSN 0749-5978. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000328719500013 > .

MOOIJ, T. Design of educational and ICT conditions to integrate differences in learning: Contextual learning theory and a first transformation step in early education. *Computers in Human Behavior*, v. 23, n. 3, p. 1499-1530, May 2007. ISSN 0747-5632. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000244288900032 > .

MORGAN, B. B.; SALAS, E.; GLICKMAN, A. S. An analysis of team evolution and maturation. *Journal of General Psychology*, v. 120, n. 3, p. 277-291, Jul 1993. ISSN 0022-1309. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:A1993NB43700006 > .

MORGESON, F. P.; REIDER, M. H.; CAMPION, M. A. Selecting individuals in team settings: The importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel Psychology*, v. 58, n. 3, p. 583-611, Fal 2005. ISSN 0031-5826. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000231574000001 > .

MORILLO, F.; BORDONS, M.; GOMEZ, I. Interdisciplinarity in science: A tentative typology of disciplines and research areas. *Journal of the American Society for Information Science and*

Technology, v. 54, n. 13, p. 1237-1249, Nov 2003. ISSN 1532-2882. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000185851200005 >.

MUCK, P. M. Development of Situational Judgment Tests: Conceptual considerations and empirical findings. *Zeitschrift Fur Arbeits-Und Organisationspsychologie*, v. 57, n. 4, p. 185-205, 2013. ISSN 0932-4089. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000324693000003 >.

MUMFORD, T. V. et al. The Team Role Test: Development and validation of a team role knowledge situational judgment test. *Journal of Applied Psychology*, v. 93, n. 2, p. 250-267, Mar 2008. ISSN 0021-9010. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000254057000002 >.

NEWCOMB, T. M. The prediction of interpersonal-attraction. *American Psychologist*, v. 11, n. 11, p. 575-586, 1956. ISSN 0003-066X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1956CCJ8700001 >.

NICHOLLS, G. New lecturers' constructions of learning, teaching and research in higher education. *Studies in Higher Education*, v. 30, n. 5, p. 611-625, Oct 2005. ISSN 0307-5079. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000231474000007 >.

NISAR, T. M. Implementation constraints in social enterprise and community Public Private Partnerships. *International Journal of Project Management*, v. 31, n. 4, p. 638-651, May 2013. ISSN 0263-7863. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000317372800014 >.

NISSANI, M. Ten cheers for interdisciplinarity: The case for interdisciplinary knowledge and research. *Social Science Journal*, v. 34, n. 2, p. 201-216, 1997. ISSN 0362-3319. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1997XA63700007 >.

NOGUERA, J. M. et al. A mobile 3D-GIS hybrid recommender system for tourism. *Information Sciences*, v. 215, p. 37-52, Dec 2012. ISSN 0020-0255. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000308390600003 >.

NWEZEH, C. M. T. The impact of internet use on teaching, learning and research activities in Nigerian universities: A case study of Obafemi Awolowo University. *Electronic Library*, v. 28, n. 5, p. 688-701, 2010. ISSN 0264-0473. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000285526700005 >.

O'CONNOR, M. et al. PolyLens: A recommender system for groups of users. *Ecscw 2001: Proceedings of the Seventh European Conference on Computer Supported Cooperative Work*, p. 199-218, 2001. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000175528200011 >.

O'NEILL, T. A.; ALLEN, N. J. Personality and the prediction of team performance. *European Journal of Personality*, v. 25, n. 1, p. 31-42, Jan-Feb 2011. ISSN 0890-2070. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000287163900004 >.

O'NEILL, T. A.; GOFFIN, R. D.; GELLATLY, I. R. The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Revisiting the Teamwork-KSA Test's validity. *International Journal of Selection and*

Assessment, v. 20, n. 1, p. 36-52, Mar 2012. ISSN 0965-075X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000300687900006 >.

OLIARO, L.; TROTTER, C. A comparison of on-campus and off-campus (or distance) social work education. *Australian Social Work*, v. 63, n. 3, p. 329-344, 2010. ISSN 1447-0748. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000281065800007 >.

OLSON, C. A. Survey burden, response rates, and the tragedy of the commons. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, v. 34, n. 2, p. 93-95, Spr 2014. ISSN 0894-1912. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000337622500001 >.

OULASVIRTA, A. et al. Interpreting and acting on mobile awareness cues. *Human-Computer Interaction*, v. 22, n. 1-2, p. 97-135, 2007. ISSN 0737-0024. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000247246700004 >.

OZGUNGOR, S.; DURU, E. Relationship of instructor and course characteristics to students evaluations. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, v. 29, n. 2, p. 175-188, 2014. ISSN 1300-5340. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000336822800012 >.

PAPACHARISSI, Z. The presentation of self in virtual life: Characteristics of personal home pages. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, v. 79, n. 3, p. 643-660, Fal 2002. ISSN 1077-6990. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000179016600007 >.

PAPATHEOCHAROUS, E. et al. Towards implicit user modeling based on artificial intelligence, cognitive styles and web interaction data. *International Journal on Artificial Intelligence Tools*, v. 23, n. 2, Apr 2014. ISSN 0218-2130. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000334693400004 >.

PEARSALL, M. J.; ELLIS, A. P. J. The effects of critical team member assertiveness on team performance and satisfaction. *Journal of Management*, v. 32, n. 4, p. 575-594, Aug 2006. ISSN 0149-2063. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000239338200005 >.

PECCHINENDA, A. et al. The Pleasantness of Visual Symmetry: Always, Never or Sometimes. *Plos One*, v. 9, n. 3, Mar 2014. ISSN 1932-6203. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000333355300112 >.

PEETERS, M. A. G. et al. Personality and team performance: A meta-analysis. *European Journal of Personality*, v. 20, n. 5, p. 377-396, Aug 2006. ISSN 0890-2070. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000240149900003 >.

PELLED, L. H.; EISENHARDT, K. M.; XIN, K. R. Exploring the black box: An analysis of work group diversity, conflict, and performance. *Administrative Science Quarterly*, v. 44, n. 1, p. 1-28, Mar 1999. ISSN 0001-8392. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000079452100001 >.

PINTO, M. B.; PINTO, J. K.; PRESCOTT, J. E. Antecedents and consequences of project team cross-functional cooperation. *Management Science*, v. 39, n. 10, p. 1281-1297, Oct 1993. ISSN 0025-1909. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1993MD61500015 >.

PORCEL, C. et al. A hybrid recommender system for the selective dissemination of research resources in a Technology Transfer Office. *Information Sciences*, v. 184, n. 1, p. 1-19, Feb 2012. ISSN 0020-0255. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000297403400001 >.

PORTAL MEC. *Estrutura Organizacional*. Ministério da Educação e Cultura. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=1174>. Acesso em 19 de Jul de 2014.

PORTAL MEC. *História*. Ministério da Educação e Cultura. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional-o-mec/historia>>. Acesso em 16 de Set de 2015.

PORTELA, M. C.; CAMANHO, A. S.; KESHVARI, A. Assessing the evolution of school performance and value-added: Trends over four years. *Journal of Productivity Analysis*, v. 39, n. 1, p. 1-14, Feb 2013. ISSN 0895-562X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000313121700001 >.

PRASAD, M. V. N.; MCCARTHY, J. F. A multi-agent system for meting out influence in an intelligent environment. *Sixteenth National Conference on Artificial Intelligence (Aaai-99)/Eleventh Innovative Applications of Artificial Intelligence (Iaai-99)*, p. 884-890, 1999. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000089853000124 >.

PSYCHARIS, S. et al. The impact of the computational inquiry based experiment on metacognitive experiences, modelling indicators and learning performance. *Computers & Education*, v. 72, p. 90-99, Mar 2014. ISSN 0360-1315. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000330928800009 >.

QUIJANO-SANCHEZ, L. et al. Social factors in group recommender systems. *Acm Transactions on Intelligent Systems and Technology*, v. 4, n. 1, Jan 2013. ISSN 2157-6904. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000321962000008 >.

RAENTO, M.; OULASVIRTA, A. Designing for privacy and self-presentation in social awareness. *Personal and Ubiquitous Computing*, v. 12, n. 7, p. 527-542, Oct 2008. ISSN 1617-4909. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000259008600004 >.

RAMOS-VILLAGRASA, P. J.; NAVARRO, J.; GARCIA-IZQUIERDO, A. L. Chaotic dynamics and team effectiveness: Evidence from professional basketball. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, v. 21, n. 5, p. 778-802, 2012. ISSN 1359-432X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000309715600006 >.

REBER, R.; SCHWARZ, N.; WINKIELMAN, P. Processing fluency and aesthetic pleasure: Is beauty in the perceiver's processing experience? *Personality and Social Psychology Review*, v. 8, n. 4, p. 364-382, 2004. ISSN 1088-8683. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000225198300003 >.

REHM, M.; ANDRE, E.; NISCHT, M. Let's come together - Social navigation behaviors of virtual and real humans. In: MAYBURY, M.; STOCK, O., *et al* (Ed.). *Intelligent Technologies for Interactive Entertainment, Proceedings*, v.3814, 2005. p.124-133. (Lecture Notes in Computer Science). ISBN 0302-97433-540-30509-2.

RESNICK, P. et al. The value of reputation on eBay: A controlled experiment. *Experimental Economics*, v. 9, n. 2, p. 79-101, Jun 2006. ISSN 1386-4157. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000238016100001 >.

RICE, S. M. Working to maximise the effectiveness of a staffing mix: What holds more and less effective teachers in a school, and what drives them away? *Educational Review*, v. 66, n. 3, p. 311-329, Jul 2014. ISSN 0013-1911. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000335195500004 >.

RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, v. 73, n. 2, p. 417-458, Mar 2005. ISSN 0012-9682. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000227125400003 >.

ROBINSON, E. et al. Social matching of food intake and the need for social acceptance. *Appetite*, v. 56, n. 3, p. 747-752, Jun 2011. ISSN 0195-6663. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000291912700029 >.

ROBINSON, M.; ROUSSEAU, N. Re-imagining teacher education: Connecting the spaces between vision, context and curriculum. *Education as Change*, v. 16, n. 1, p. 97-111, 2012. ISSN 1682-3206. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000306166500008 >.

ROCKOFF, J. E. The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, v. 94, n. 2, p. 247-252, May 2004. ISSN 0002-8282. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000222423100046 >.

ROMERO, N. et al. Connecting the family with awareness systems. *Personal and Ubiquitous Computing*, v. 11, n. 4, p. 299-312, 2007. ISSN 1617-4909. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000246339700008 >.

ROOKS, D.; WINKLER, C. Learning interdisciplinarity: Service learning and the promise of interdisciplinary teaching. *Teaching Sociology*, v. 40, n. 1, p. 2-20, Jan 2012. ISSN 0092-055X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000298994800002 >.

ROSENFELD, P. L. The potential of transdisciplinary research for sustaining and extending linkages between the health and social-sciences. *Social Science & Medicine*, v. 35, n. 11, p. 1343-1357, Dec 1992. ISSN 0277-9536. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1992JZ95900004 >.

SAEGERT, S.; SWAP, W.; ZAJONC, R. B. Exposure, context, and interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 25, n. 2, p. 234-242, 1973. ISSN 0022-3514. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1973O765100009 >.

SAFOUTIN, M. J. et al. A design attribute framework for course planning and learning assessment. *Ieee Transactions on Education*, v. 43, n. 2, p. 188-199, May 2000. ISSN 0018-9359. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000088107300016 >.

SALAS, E. et al. The effect of team building on performance - An integration. *Small Group Research*, v. 30, n. 3, p. 309-329, Jun 1999. ISSN 1046-4964. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000080638400003 >.

SANCHEZ, O. P.; SANCHEZ, L. H. A. O desafio da avaliação de equipes de alta capacitação e autonomia: O caso do credenciamento de docentes na pós-graduação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 16, n. 1 Mar 2010. ISSN 1414-4077.

SARA, Z. et al. Knowledge transfer in health care informatics education: Quality, efficiency and measurability. *Orvosi Hetilap*, v. 154, n. 32, p. 1269-1276, Aug 2013. ISSN 0030-6002. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000322819000004 >.

SARRICO, C. S. et al. Assessing quality and evaluating performance in higher education: Worlds apart or complementary views? *Minerva*, v. 48, n. 1, p. 35-54, Mar 2010. ISSN 0026-4695. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000276435400003 >.

SASS, T. R.; SEMYKINA, A.; HARRIS, D. N. Value-added models and the measurement of teacher productivity. *Economics of Education Review*, v. 38, p. 9-23, Feb 2014. ISSN 0272-7757. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000333494900002 >.

SCHAFERMEYER, M.; ROSENKRANZ, C.; HOLTEN, R. The impact of business process complexity on business process standardization: An empirical study. *Business & Information Systems Engineering*, v. 4, n. 5, p. 261-270, Oct 2012. ISSN 1867-0202. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000311678800004 >.

SCHOEN, H. L. et al. Teacher variables that relate to student achievement when using a standards-based curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 34, n. 3, p. 228-259, May 2003. ISSN 0021-8251. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000184964900004 >.

SCHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 8-22, 1986.

SCHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations for a new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SCHUMACHER, M. et al. Aided virtual team building system: Zooming in on web 2.0 tools and competence management. *Collaborative Networks for a Sustainable World*, v. 336, p. 346-355, 2010. ISSN 1868-4238. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000292750400041 >.

SCHUMMER, J. Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and patterns of research collaboration in nanoscience and nanotechnology. *Scientometrics*, v. 59, n. 3, p. 425-465, 2004. ISSN 0138-9130. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000220004200008 >.

SERVA, M. A.; FULLER, M. A.; MAYER, R. C. The reciprocal nature of trust: A longitudinal study of interacting teams. *Journal of Organizational Behavior*, v. 26, n. 6, p. 625-648, Sep 2005. ISSN 0894-3796. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000231318800002 >.

SHEA, P.; BIDJERANO, T. Learning presence as a moderator in the community of inquiry model. *Computers & Education*, v. 59, n. 2, p. 316-326, Sep 2012. ISSN 0360-1315. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000305036400015 >.

SHEPARD, L. A. Using assessment to improve learning. *Educational Leadership*, v. 52, n. 5, p. 38-43, Feb 1995. ISSN 0013-1784. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1995QF73000009 >.

SHULMAN, L. Developing and testing a practice theory - An interactional perspective. *Social Work*, v. 38, n. 1, p. 91-97, Jan 1993. ISSN 0037-8046. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1993KJ57100013 >.

SPINK, K. S.; CARRON, A. V. The effects of team building on the adherence patterns of female exercise participants. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, v. 15, n. 1, p. 39-49, Mar 1993. ISSN 0895-2779. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1993KP19900003 >.

STARK, J. S. et al. Faculty reflect on course planning. *Research in Higher Education*, v. 29, n. 3, p. 219-240, 1988. ISSN 0361-0365. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1988T991000002 >.

STATHIS, K.; DE BRUIJN, O.; MACEDO, S. Living memory: Agent-based information management for connected local communities. *Interacting with Computers*, v. 14, n. 6, p. 663-688, Dec 2002. ISSN 0953-5438. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000179625900003 >.

STAW, B. M. Attribution of causes of performance - General alternative interpretation of cross-sectional research on organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, v. 13, n. 3, p. 414-432, 1975. ISSN 0030-5073. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1975AE61000009 >.

STEVENS, M. J.; CAMPION, M. A. Staffing work teams: Development and validation of a selection test for teamwork settings. *Journal of Management*, v. 25, n. 2, p. 207-228, 1999. ISSN 0149-2063. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000080310500005 >.

STIEBER, N. Learning from interdisciplinarity - Introduction. *Journal of the Society of Architectural Historians*, v. 64, n. 4, p. 417-418, Dec 2005. ISSN 0037-9808. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000233924200001 >.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STROEBE, W. et al. Effects of physical attractiveness, attitude similarity, and sex on various aspects of interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 18, n. 1, p. 79-&, 1971. ISSN 0022-3514. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:A1971J153300008 >.

SUMMERS, J. K.; HUMPHREY, S. E.; FERRIS, G. R. Team member change, flux in coordination, and performance: Effects of strategic core roles, information transfer, and cognitive ability. *Academy of Management Journal*, v. 55, n. 2, p. 314-338, Apr 2012. ISSN 0001-4273. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000303443700004 >.

SUN, L. L.; VASSILEVA, J. Social visualization encouraging participation in online communities. In: DIMITRIADIS, Y. A.; ZIGURS, I., et al (Ed.). *Groupware: Design, Implementation, and Use*, v.4154, 2006. p.349-363. (Lecture Notes in Computer Science). ISBN 0302-97433-540-39591-1.

TAN, G. W. H. et al. Determinants of mobile learning adoption: An empirical analysis. *Journal of Computer Information Systems*, v. 52, n. 3, p. 82-91, Spr 2012. ISSN 0887-4417. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000303784700009 >.

TANNENBAUM, S. I. et al. Teams are changing: Are research and practice evolving fast enough? *Industrial and Organizational Psychology-Perspectives on Science and Practice*, v. 5, n. 1, p. 2-24, Mar 2012. ISSN 1754-9426. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000299829700002 >.

TAO, X. H.; THENG, Y. L.; TING, T. Web user modeling via negotiating information foraging agent. *Human-Computer Interaction - Interact 2009, Pt I*, v. 5726, p. 436-439, 2009. ISSN 0302-9743. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:000270899000049 >.

TERVEEN, L; MACDONALD, D. W. Social matching: A framework and research agenda. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, v. 12, n. 3, September 2005.

TERVEEN, L. et al. PHOAKS: A system for sharing recommendations. *Communications of the Acm*, v. 40, n. 3, p. 59-62, Mar 1997. ISSN 0001-0782. Disponível em: < <Go to ISI>://WOS:A1997WL14100015 >.

THE FREE DICTIONARY. *Definition of Skill*. The Free Dictionary by Farlex. 2014. Disponível em: < <http://www.thefreedictionary.com/skill>>. Acesso em 29 de Jun de 2014.

THE FREE DICTIONARY. *Definition of Knowledge*. The Free Dictionary by Farlex. 2014. Disponível em: < <http://www.thefreedictionary.com/knowledge>>. Acesso em 29 de Jun de 2014.

THE FREE DICTIONARY. *Definition of Ability*. The Free Dictionary by Farlex. 2014. Disponível em: < <http://www.thefreedictionary.com/ability>>. Acesso em 29 de Jun de 2014.

TIWANA, A.; MCLEAN, E. R. Expertise integration and creativity in information systems development. *Journal of Management Information Systems*, v. 22, n. 1, p. 13-43, Sum 2005. ISSN 0742-1222. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000230525900002 >.

TODD, P. E.; WOLPIN, K. I. On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement. *Economic Journal*, v. 113, n. 485, p. F3-F33, Feb 2003. ISSN 0013-0133. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000181379100002 >.

TSENG, K. H. et al. Attitudes towards knowledge transfer in the context of web problem-based learning integrated circuits course - From the perspective of high school students. *Icalt: 2009 Ieee International Conference on Advanced Learning Technologies*, p. 709-710, 2009. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000274264300199 >.

TULBURE, C. Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Teachers for the Knowledge Society*, v. 11, 2011. ISSN 1877-0428. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000298549400031 >.

TWIDALE, M. B.; NICHOLS, D. M. Computer supported cooperative work in information search and retrieval. *Annual Review of Information Science and Technology*, v. 33, p. 259-319, 1998. ISSN 0066-4200. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000080621700010 >.

TZINER, A.; EDEN, D. Effects of crew composition on crew performance - Does the whole equal the sum of its parts. *Journal of Applied Psychology*, v. 70, n. 1, p. 85-93, 1985. ISSN 0021-9010. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1985ADN9100009 >.

UCBASARAN, D. et al. Entrepreneurial founder teams: Factors associated with member entry and exit. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 28, n. 2, p. 107-127, Win 2003. ISSN 1042-2587. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000220142600001 >.

VALLACHER, R. R.; WEGNER, D. M.; FREDERICK, J. The presentation of self through action identification. *Social Cognition*, v. 5, n. 3, p. 301-322, 1987. ISSN 0278-016X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1987L316500006 >.

VAN LEEUWEN, E.; VAN KNIPPENBERG, D. How a group goal may reduce social matching in group performance: Shifts in standards for determining a fair contribution of effort. *Journal of Social Psychology*, v. 142, n. 1, p. 73-86, Feb 2002. ISSN 0022-4545. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000174367900006 >.

VAN VELZEN, C. et al. Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 28, n. 2, p. 229-239, Feb 2012. ISSN 0742-051X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000300528100009 >.

VASCONCELOS, F. C. Estratégias acadêmicas, interdisciplinaridade e os requisitos organizacionais da produção do conhecimento. *Revista de Administração Pública*, v.46, n. 6, p. 1429-1435, 2012.

VASSILEVA, J.; SUN, L. L. An improved design and a case study of a social visualization encouraging participation in Online communities. In: HAAKE, J. M.; OCHOA, S. F., *et al* (Ed.). *Groupware: Design, Implementation, and Use, Proceedings*, v.4715, 2007. p.72-86. (Lecture Notes in Computer Science). ISBN 0302-9743978-3-540-74811-3.

_____. Evolving a social visualization design aimed at increasing participation in a class-based online community. *International Journal of Cooperative Information Systems*, v. 17, n. 4, p. 443-466, Dec 2008. ISSN 0218-8430. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000261167700003 >.

WALUMBWA, F. O.; LAWLER, J. J.; AVOLIO, B. J. Leadership, individual differences, and work-related attitudes: A cross-culture investigation. *Applied Psychology-an International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, v. 56, n. 2, p. 212-230, Apr 2007. ISSN 0269-994X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000244881300002 >.

WANG, G. A. et al. ExpertRank: A topic-aware expert finding algorithm for online knowledge communities. *Decision Support Systems*, v. 54, n. 3, p. 1442-1451, Feb 2013. ISSN 0167-9236. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000316516000020 >.

WANG, Y. S. Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management*, v. 41, n. 1, p. 75-86, Oct 2003. ISSN 0378-7206. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000185524800007 >.

WARREN, J. R.; EDWARDS, M. R. High school exit examinations and high school completion: Evidence from the early 1990s. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 27, n. 1, p. 53-74, Spr 2005. ISSN 0162-3737. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000228681900003 >.

WARREN, J. R.; JENKINS, K. N.; KULICK, R. B. High school exit examinations and state-level completion and GED rates, 1975 through 2002. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 28, n. 2, p. 131-152, Sum 2006. ISSN 0162-3737. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000246383400002 >.

WAYNE, A. J.; YOUNGS, P. Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, v. 73, n. 1, p. 89-122, Spr 2003. ISSN 0034-6543. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000183209200003 >.

WEBBER, S. S.; DONAHUE, L. M. Impact of highly and less job-related diversity on work group cohesion and performance: A meta-analysis. *Journal of Management*, v. 27, n. 2, p. 141-162, 2001. ISSN 0149-2063. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000168423300002 >.

WEINGART, L. R. How did they do that? The ways and means of studying group process. *Research in Organizational Behavior*, v. 19, p. 189-239, 1997. ISSN 0191-3085. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1997BH47E00004 >.

WELLMAN, B. et al. Computer networks as social networks: Collaborative work, telework, and virtual community. *Annual Review of Sociology*, v. 22, p. 213-238, 1996. ISSN 0360-0572. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:A1996VD45500009 >.

WHARTON-MCDONALD, R.; PRESSLEY, M.; HAMPSTON, J. M. Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, v. 99, n. 2, p. 101-128, Nov 1998. ISSN 0013-5984. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000076640100001 >.

WIEMAN, C. Good science and business practices also yield positive educational results. *Laser Focus World*, v. 40, n. 4, p. 66-67, Apr 2004. ISSN 0740-2511. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000221021800027 >.

WILKERSON, L.; IRBY, D. M. Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, v. 73, n. 4, p. 387-396, Apr 1998. ISSN 1040-2446. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000073189700011 >.

WILSON, M.; SCALISE, K. Assessment to improve learning in higher education: The BEAR assessment system. *Higher Education*, v. 52, n. 4, p. 635-663, Dec 2006. ISSN 0018-1560. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000240018000003 >.

WISWALL, M. The dynamics of teacher quality. *Journal of Public Economics*, v. 100, p. 61-78, Apr 2013. ISSN 0047-2727. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000317871200005 >.

WON, M.; PIPEK, V. Sharing knowledge on knowledge - The eXact Peripheral Expertise Awareness System. *Journal of Universal Computer Science*, v. 9, n. 12, p. 1388-1397, 2003. ISSN 0948-695X. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000231431800004 >.

WOOD JR, T.; CRUZ, J. F. P. MBAs: cinco discursos em busca de uma nova narrativa. *Cadernos EBAPE*, v. 12, n.1, p. 27-44, 2014.

WU, H. C. et al. Div-clustering: Exploring active users for social collaborative recommendation. *Journal of Network and Computer Applications*, v. 36, n. 6, p. 1642-1650, Nov 2013. ISSN 1084-8045. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000328523000024 >.

XU, B. et al. Content-based recommendation in E-commerce. In: GERVASI, O.; GAVRILOVA, M. L., et al (Ed.). *Computational Science and Its Applications - Iccsa 2005, Pt 2*, v.3481, 2005. p.946-955. (Lecture Notes in Computer Science). ISBN 0302-97433-540-25861-2.

XU, L. D. Enterprise systems: State-of-the-Art and future trends. *Ieee Transactions on Industrial Informatics*, v. 7, n. 4, p. 630-640, Nov 2011. ISSN 1551-3203. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000296728600009 >.

XU, M. et al. Intelligent agent systems for executive information scanning, filtering and interpretation: Perceptions and challenges. *Information Processing & Management*, v. 47, n. 2, p. 186-201, Mar 2011. ISSN 0306-4573. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000288407300004 >.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 4ª. Ed. Bookman: Porto Alegre, 2010.

YING, X. Y. et al. Group laziness: The effect of social loafing on group performance. *Social Behavior and Personality*, v. 42, n. 3, p. 465-471, 2014. ISSN 0301-2212. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000334280200011 >.

YORKE, M. Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, v. 45, n. 4, p. 477-501, Jun 2003. ISSN 0018-1560. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000183202000005 >.

YURDAKUL, I. K. Examining technopedagogical knowledge competencies of preservice teachers based on ICT usage. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, n. 40, p. 397-408, 2011. ISSN 1300-5340. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000292177600036 >.

ZELETI, F. A.; MUSTONEN-OLLILA, E. ICT education and access: As strategies to generate and distribute eGovernment content. *Proceedings of the 11th European Conference on E-government*, p. 10-16, 2011. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000300256400002 >.

ZIMMER, R. et al. Charter school authorizers and student achievement. *Education Finance and Policy*, v. 9, n. 1, p. 59-85, Win 2014. ISSN 1557-3060. Disponível em: <<Go to ISI>://WOS:000329351400003 >.

APÊNDICE A - Protocolo do estudo de caso

1. Introdução ao estudo de caso e finalidade do protocolo

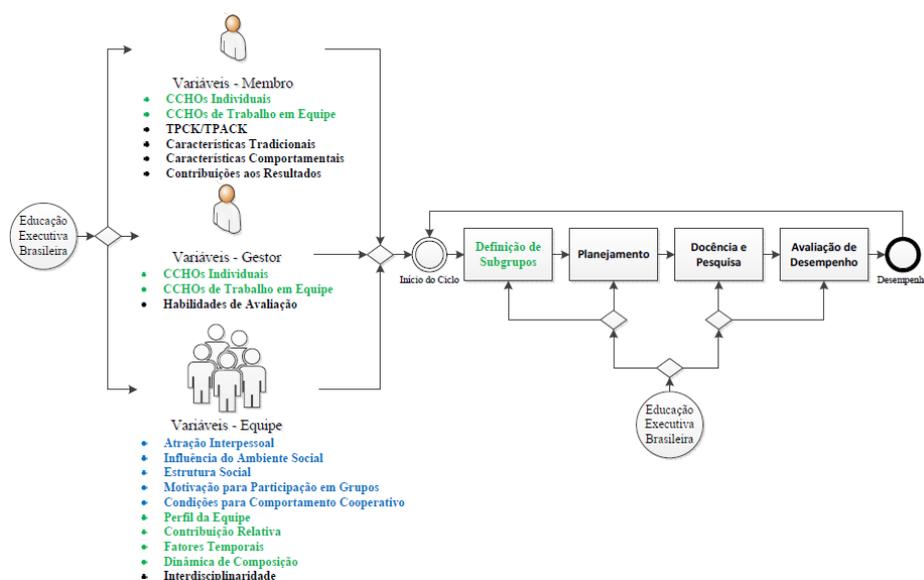
a) Questões e proposições do estudo de caso

Questão de Pesquisa: Como ocorre a construção de equipes na educação executiva brasileira e quais variáveis são consideradas no processo?

Proposições:

- O processo de composição de equipes docentes é composto por múltiplas etapas, ajustadas conforme a estrutura da instituição;
- As variáveis dos Modelos de Composição de Equipes influenciam as decisões inerentes à composição de equipes;
- As variáveis de Combinação Social influenciam as decisões inerentes à composição das equipes;
- As variáveis inerentes ao contexto da Educação Executiva Brasileira influenciam as decisões inerentes à composição de equipes;
- As variáveis de composição de equipes provenientes das teorias de Modelos de Composição de Equipes, Combinação Social e Educação estão relacionadas ao desempenho das equipes docentes.

b) Estrutura teórica para o estudo de caso



c) Papel do protocolo na orientação do investigador do estudo de caso

O presente documento tem o objetivo de servir como uma agenda padronizada para a linha de investigação, garantindo que as questões de pesquisa sejam abordadas de forma semelhante nos casos estudados.

2. Procedimentos de coleta de dados

a) Locais a serem visitados e contatos

Serão visitadas 04 (quatro) instituições de ensino superior que ofertam cursos de educação executiva no Brasil. Em cada instituição, serão realizadas entrevistas com gestores, coordenadores e professores que atuam nesses cursos.

b) Plano de coleta de dados

Para composição dos casos, serão consideradas três unidades integradas de análise (Regulatória, Institucional e Curso) na busca de evidências (dados) estruturadas e não estruturadas acerca do uso de variáveis de composição de equipes, das etapas e atores do processo de composição de equipes e resultados dos cursos. O quadro abaixo sintetiza as evidências esperadas para cada caso.

Unidade de Análise	Fonte de Dados	Evidências Esperadas
Regulatória	Documentos do MEC que regulamentam e avaliam a educação executiva brasileira	Indicadores estruturados que refletem critérios de qualidade das equipes dos cursos de educação executiva
	Documentos de demais agências acreditadoras que avaliam cursos da educação executiva brasileira	Indicadores estruturados que refletem critérios de qualidade das equipes dos cursos de educação executiva
Institucional	Documentos institucionais relacionados aos critérios de escolha e avaliação dos professores e gestores nos cursos de educação executiva	Indicadores estruturados que refletem critérios de qualidade das equipes dos cursos de educação executiva da instituição
	Entrevistas com os responsáveis pela gestão institucional da educação executiva	Indicadores não estruturados acerca da avaliação da qualidade das equipes dos cursos e dos resultados dos cursos
		Descrição dos processos de criação de cursos de

		educação executiva, composição do quadro de docentes para cada ciclo de atividades (P ₀ e maior) e escolha de coordenadores de cursos de educação executiva
	Portal do INEP	CI - Conceito Institucional baseado nas avaliações do Ministério da Educação e Cultura. Engloba diversos critérios, inclusive corpo docente, para avaliar a qualidade da instituição
Curso	Documentos dos cursos relacionados aos critérios de escolha e avaliação dos professores nos cursos de educação executiva	Indicadores estruturados que refletem os critérios para escolha, contratação e avaliação de docentes que atuam/atuarão nos cursos
	Entrevistas com coordenadores de cursos de educação executiva/Consultas ao Website institucional	Indicadores não estruturados que refletem os critérios para escolha, contratação e avaliação de docentes que atuam/atuarão nos cursos
		Descrição do processo de composição do quadro docente dos cursos
		% de desistência discente por ano
		<i>Turnover</i> anual de professores nos cursos
		Produção acadêmica anual nos cursos
		Preço das mensalidades dos cursos
		Número de alunos por turma
		Número de vezes em que o curso é ofertado anualmente
	Número de alunos formados anualmente	
Entrevistas com professores de cursos de educação executiva	Indicadores não estruturados acerca da avaliação dos gestores dos cursos	
	Indicadores não estruturados que refletem	

		os critérios para escolha, contratação e avaliação de docentes que atuam/atuarão nos cursos
--	--	---

- c) Preparação esperada anterior às visitas aos locais

Revisar a definição operacional das variáveis do estudo, o modelo inicial de pesquisa, as fontes de dados e as evidências esperadas para os trabalhos de campo.

3. Esboço do relatório de estudo de caso

- a) Introdução
- b) Fundamentação Teórica
- c) Metodologia
- d) Resultados
- e) Análise dos Resultados
- f) Conclusões

4. Questões de estudo de caso

Declaração de Confidencialidade: Eu, Douglas de Lima Feitosa, autor da pesquisa “**COMBINAÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DE EQUIPES**: um estudo sobre os fatores relevantes para o processo de composição de equipes na educação executiva brasileira” e aluno vinculado ao Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV/EAESP), declaro que todos os indivíduos e instituições participantes deste trabalho terão suas identidades omitidas, exceto quando manifestarem-se formalmente a favor da divulgação de suas identidades nos relatórios e demais documentos oriundos do estudo. Declaro, ainda, que todos os dados provenientes das entrevistas e documentos fornecidos pelos participantes serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, incluindo a apresentação e composição de relatórios de pesquisa e a publicação em veículos de comunicação científica e empresarial.

- a) Questão de Nível 2: O processo de composição de equipes docentes é composto por múltiplas etapas que são ajustadas conforme a estrutura da instituição?
 - Fontes: Coordenadores Gerais e Coordenadores de cursos de educação executiva

Questão de Nível 1: Como ocorre a escolha/contratação de coordenadores para cursos recém criados (P_0)?

Questão de Nível 1: Como ocorre a escolha/contratação de coordenadores para cursos já criados (P_1 ou maior)?

Questão de Nível 1: Como ocorre a escolha/contratação de docentes para composição do quadro?

Questão de Nível 1: Quanto dura um ciclo de atividades (Semestre? Ano?)?

Questão de Nível 1: Quais atividades são desenvolvidas por coordenadores em um ciclo de atividades (Planejamento pedagógico, Docência, Pesquisa, Avaliação de desempenho)?

Questão de Nível 1: Quais atividades são desenvolvidas por professores em um ciclo de atividades (Planejamento pedagógico, Docência, Pesquisa, Avaliação de desempenho)?

Questão de Nível 1: Há a formação de subgrupos de docentes para apoio na gestão das atividades de Planejamento, Docência e Pesquisa, e Avaliação de Desempenho?

b) Questão de Nível 2: Quais critérios/variáveis de composição de equipes são considerados no nível de membro (docente)?

- Fontes: Documentos nos níveis de análise Regulatório, Institucional e Curso; Entrevistas com Coordenadores e Professores.

Questão de Nível 1: Quais qualidades um docente precisa ter para ser contratado pela instituição (CV e demais competências)?

Questão de Nível 1: Quais qualidades um docente precisa ter para se manter na instituição (competências adicionais)?

Questão de Nível 1: Quais competências são importantes para atuação em sala de aula?

Questão de Nível 1: Como deve ser a postura/comportamento do professor em relação aos demais professores, coordenadores e alunos?

Questão de Nível 1: Como os professores são avaliados? Quais aspectos são avaliados objetiva e subjetivamente?

Questão de Nível 1: O desempenho do docente no ciclo de atividades é relevante para sua manutenção no próximo ciclo de atividades? Como esse desempenho é medido?

c) Questão de Nível 2: Quais critérios/variáveis de composição de equipes são considerados no nível de gestor (coordenador)?

- Fontes: Documentos nos níveis de análise Regulatório, Institucional e Curso; Entrevistas com Coordenador Geral, Coordenadores e Professores.

Questão de Nível 1: Quais qualidades um coordenador precisa ter para ser contratado pela instituição (CV e demais competências)?

Questão de Nível 1: Quais qualidades um coordenador precisa ter para se manter na instituição (competências adicionais)?

Questão de Nível 1: Como deve ser a postura/comportamento do coordenador em relação aos demais coordenadores, professores e alunos?

Questão de Nível 1: Em se tratando de gestão dos cursos, por parte do coordenador, quais competências e qualidades são necessárias para que se atinjam os objetivos do curso?

Questão de Nível 1: Quais competências um coordenador deve dominar para que esteja apto a avaliar uma equipe de professores?

Questão de Nível 1: Como é medido o desempenho do coordenador?

d) Questão de Nível 2: Quais critérios/variáveis de composição de equipes são considerados no nível de equipe?

- Fontes: Documentos nos níveis de análise Regulatório, Institucional e Curso; Entrevistas com Coordenadores e Professores

Questão de Nível 1: Descreva, brevemente, a equipe de profissionais que atua no curso? (Perfil da Equipe)

Questão de Nível 1: Há iniciativas para aproximação e cooperação entre professores do quadro? Há estímulos para que o professor mantenha ou melhore produtividade da equipe? Se sim, quais? (Motivação para participação em grupos)

Questão de Nível 1: Há o planejamento conjunto de atividades entre professores? Se sim, para quais atividades e como acontece? (Interdisciplinaridade)

Questão de Nível 1: Personalidade, simpatia, caráter, confiabilidade, senso de humor e atratividade física são características relevantes para as relações existentes entre coordenadores e professores? (Atração interpessoal)

Questão de Nível 1: Idade, nível de formação escolar, etnia, gênero, estado civil, profissão e renda são características relevantes para as relações existentes entre coordenadores e professores? (Atração interpessoal)

Questão de Nível 1: Os coordenadores e professores do curso se reúnem com frequência?
(Atração interpessoal/Condições para Comportamento Cooperativo)

Questão de Nível 1: O que leva um professor a ser visto como um bom profissional no curso?
(Influência do ambiente)

Questão de Nível 1: O que leva um coordenador a ser visto como um bom profissional no curso?
(Influência do ambiente)

Questão de Nível 1: Há algum benefício ou desvantagem em contar com um profissional que já atua no curso por um período prolongado? (Estrutura Social)

Questão de Nível 1: O grupo conta com profissionais que servem como referência para os demais membros? Se sim, o que leva o profissional a ser uma referência? (Estrutura Social)

Questão de Nível 1: Pode-se dizer que há membros mais importantes que outros na equipe? O que leva um profissional a ser mais ou menos importante para o curso? (Contribuição Relativa)

Questão de Nível 1: Como se dá o acesso aos recursos da instituição por parte dos profissionais dos cursos? Quais recursos são disponibilizados? (Estrutura Social)

Questão de Nível 1: Quais são os meios de comunicação utilizados pelos profissionais dos cursos? Como são divulgadas as informações inerentes às atividades do ciclo? (Estrutura Social)

Questão de Nível 1: As informações acerca dos professores (CV) e suas atividades estão disponíveis para os demais membros da equipe? E as informações acerca do gestor, estão disponíveis? (Condições para Comportamento Cooperativo)

Questão de Nível 1: Como o curso se prepara frente às mudanças em termos pedagógicos e regulatórios ao longo do tempo? (Fatores Temporais)

Questão de Nível 1: Quais as vantagens ou desvantagens das mudanças na composição da equipe do curso? (Dinâmicas de Composição e Participação)

e) Questão de Nível 2: Como é medido o desempenho da equipe?

- Fontes: Documentos nos níveis de análise Regulatório, Institucional e Curso; Entrevistas com Coordenadores.

Questão de Nível 1: Como o desempenho dos cursos é medido?

Questão de Nível 1: Quais resultados dos cursos estão relacionados aos trabalhos das equipes de professores?

Questão de Nível 1: Há relação entre os resultados do curso e os resultados da instituição? Se sim, como isso acontece?

Questão de Nível 1: Quantas vezes o curso é ofertado a cada ano?

Questão de Nível 1: Quantas turmas são abertas em cada oferta?

Questão de Nível 1: Qual é o número de alunos por turma?

Questão de Nível 1: Qual é o número aproximado de alunos formados anualmente? Questão de Nível 1: Qual é o % aproximado de desistência de alunos?

Questão de Nível 1: É feito algum controle acerca da produção acadêmica dos cursos? Qual foi a produção acadêmica do curso/equipe no último ciclo de atividades?

Questão de Nível 1: Qual é o % anual de *turnover* de professores do curso por ano?

Questão de Nível 1: Qual é o preço da mensalidade do curso?

f) Questão de Nível 4: Como ocorre a construção de equipes na educação executiva brasileira e quais variáveis são consideradas no processo?

- Fontes: Evidências de todos os casos do estudo.

Questão de Nível 3: As instituições possuem um processo de composição de equipes com as mesmas etapas?

Questão de Nível 3: Há diferenças no uso de variáveis de composição nos níveis Regulatório, Institucional e Curso entre os casos?

Questão de Nível 3: Há diferenças no uso de variáveis de composição estruturadas entre os casos?

Questão de Nível 3: Há diferenças no uso de variáveis de composição não estruturadas entre os casos?

Questão de Nível 3: As variáveis de combinação social são consideradas no processo de composição de equipes?

Questão de Nível 3: As variáveis de contexto (Educação Executiva Brasileira) são consideradas no processo de composição de equipes?

Questão de Nível 3: Cursos com melhores indicadores de desempenho realizam um maior uso das variáveis de composição de equipes?

APÊNDICE B - Códigos de Análise Iniciais do Estudo de Caso

Construto	Variável	Código Variável
CCHOs Individuais	Habilidades cognitivas	Removida
	Habilidades psicomotoras	CI_HabPsic
	Dedicação	CI_Ded
CCHOs de Trabalho em Equipe	Adaptabilidade	CTE_Adap
	Compartilhamento de informações	CTE_ComInf
	Monitoramento e <i>feedback</i>	CTE_MonFeed
	Liderança	CTE_Lid
	Facilidade em relações interpessoais	CTE_FacRelInt
	Coordenação	CTE_Coo
	Comunicação*	CTE/CAC_Com
	Tomada de decisão	CTE_TomDec
	Capacidade de planejamento	CTE_CapPlan
	Capacidade de gestão de conflitos	CTE_CapGesCon
	Perfil de Equipe/Agregação de CCHOs	Capacidades de domínio de linguagens e técnicas específicas
Diversidade funcional		PEAC_DivFun
Tendências à criação de subgrupos homogêneos		PEAC_TenCriSubHom
Contribuição Relativa	Influência do membro mais fraco	CR_InfMemMFra
	Influência do líder	CR_InfLid
	Características de membros centrais*	CR/ES_CarMemCen
Fatores Temporais	Ciclo de vida de equipes	FT_CicVidEqu
	Evolução de tarefas	FT_EvoTar
	Variações no contexto	FT_VarCon
	Demanda de perfil por estágio/atividade	FT_DemPerEstAti
Dinâmicas de Composição e Participação	Transferência de conhecimento	DCP_TraCon
	Alinhamento com dinâmicas do ambiente	DCP_AliDinAmb
	Flexibilidade	DCP_Fle
	Ajuste às demandas	DCP_AjuDem
	Instabilidade nas operações	DCP_InsOpe
	Instabilidade no trabalho em equipe	DCP_InsTraEqu
Atração Interpessoal	Características pessoais	AI_CarPes
	Aspectos demográficos	AI_AspDem
	Familiaridade*	AI/CCC_Fam

Influência do Ambiente Social	Capacidade para realização de tarefas	IAS_CapReaTar
	Resultados de execução de tarefas	IAS_ResExeTar
	Comportamento percebido	IAS_ComPer
Estrutura Social	Força dos elos sociais	ES_ForEloSoc
	Papéis sociais centrais*	CR/ES_CarMemCen
	Fluxo de informação	ES_FluInf
	Acesso a recursos	ES_AceRec
	Conectividade	ES_Con
Motivação para Participação em Grupos	Ações para geração de empatia	MPG_AçõGerEmp
	Criação de grupos atraentes	MPG_CriGruAtr
	Reforço de importância das contribuições individuais para a equipe	MPG_RefImpCon
Condições para Comportamento Cooperativo	Reincidência (probabilidade de encontros)*	AI/CCC_FamRei
	Capacidade de identificação entre indivíduos	CCC_CapIdeInd
	Disponibilização de histórico de ações dos indivíduos	CCC_DisHisAçõInd
TPCK/TPACK	Conhecimentos de Pedagogia*	TPACK/CAC_ConPed
	Conhecimentos de Conteúdo*	TPACK/CAC_ConCon
	Conhecimentos de Tecnologia	TPACK_ConTec
	Conhecimento Integrado de Conteúdo e Pedagogia	TPACK_ConIntConPed
	Conhecimento Integrado de Conteúdo e Tecnologia	TPACK_ConIntConTec
	Conhecimento Integrado de Pedagogia e Tecnologia	TPACK_ConIntPedTec
	Conhecimento Integrado de Conteúdo, Pedagogia e Tecnologia	TPACK_ConIntConPedTec
Interdisciplinaridade	Planejamento integrado de ensino	Int_PlanIntEns
	Colaboração em produções acadêmicas	Int_ColProAca
Características Tradicionais de Docentes	Formação	CTD_For
	Experiência acadêmica e profissional	CTD_ExpAcaPro
	Realizações no âmbito educacional	CTD_ReaAmbEdu
Características de Avaliações Comportamentais	Cuidado com alunos (<i>Caring</i>)	CAC_CuiAluCar

	Capacidade de Comunicação*	CTE/CAC_Com
	Entusiasmo/Motivação	CAC_EntMot
	Inteligência	CAC_Int
	Domínio dos Assuntos*	TPACK/CAC_ConCon
	Habilidades de Ensino*	TPACK/CAC_ConPed
	Trabalha bem com o gestor	CAC_TraBGes
	Trabalha bem com a equipe docente	CAC_TraBEquDoc
	Contribuições Percebidas	CAC_ConPer
	Avaliações de discentes	CAC_AvaDis
Contribuições aos Resultados	Contribuição individual aos resultados de aprendizagem	CRes_ConIndResApr
	Produção acadêmica de docentes e discentes	CRes_ProAcaDocDis
	Participações em eventos relevantes	CRes_ParEveRel
Habilidades de Avaliação	Tempo de convívio	HA_TemCon
	Habilidades administrativas	HA_HabAdm
Descobertas	Novo Conceito	Des_NovCon
	Nova Variável	Des_NovVar
	Nova Relação	Des_NovRel
Explicações Alternativas	Efeito Contrário	EA_EfeCon
	Efeito Adverso	EA_EfeAdv
	Relação Não Prevista	EA_RelNPre

*Códigos que englobam duas ou mais variáveis