

O desafio do método e da política comparada no Brasil: uma experiência com ensino de QCA

The challenge of the method and the comparative politics in Brazil: an experience with the teaching of QCA

Manoel Leonardo Santos ¹
João Carlos Amoroso Botelho ²

Resumo: Desde a década de 1990, tem havido um debate intenso na Ciência Política sobre os fundamentos da inferência causal baseada em estudos de um ou poucos casos, com foco na validade desses métodos frente às análises inferenciais baseadas em técnicas estatísticas. Como resultado, se desenvolveu um pensamento inovador sobre desenhos de pesquisa *small-n* e a utilização dos *set-theoretic methods*. Nesse contexto, Charles Ragin e colaboradores elaboraram um protocolo de análise comparativa que ficou conhecido como QCA. Em resumo, esses métodos oferecem um protocolo comparativo para analisar configurações causais de forma sistemática. No Brasil, a aplicação de QCA é recente, o que tem motivado iniciativas para sua introdução. Nesse sentido, três experiências de ensino de QCA foram realizadas em programas de pós-graduação em Ciência Política de universidades federais do país entre 2013 e 2015. O artigo se propõe a verificar os resultados desses esforços, explorar os fatores que mais contribuíram para esses resultados e avaliar propostas para a expansão do ensino e do uso do método comparado no Brasil. A partir da verificação da aprendizagem, por meio da realização de um *survey* e de grupos focais com os egressos, foi possível identificar quais foram os resultados dos cursos e quais são os maiores desafios na tarefa de introduzir para pesquisadores iniciantes os métodos de QCA. Pôde-se concluir que a iniciativa de oferecer cursos de QCA foi, no geral, bem sucedida. Contudo, há ainda muito por fazer na tarefa de introduzir e difundir o método comparado no Brasil.

¹ Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco e professor adjunto do Departamento de Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais.

² Doutor em Ciência Política pela Universidad de Salamanca, da Espanha, e professor adjunto da Área de Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Goiás.

Palavras-chave: Política comparada; *Set-theoretic methods*; QCA; Ensino; Brasil.

Abstract: Since the 1990s, there has been an intense debate in Political Science on the foundations of causal inference based on studies of one or a few cases, focusing on the validity of these methods versus inferential analyzes based on statistical techniques. As a result, an innovative thinking about small-n research designs and the use of set-theoretic methods was developed. In this context, Charles Ragin and colleagues developed a comparative analysis protocol known as QCA. In summary, these methods provide a comparative protocol for analyzing causal configurations in a systematic way. In Brazil, the application of QCA is recent, which has motivated initiatives for its introduction. In this sense, three experiences of teaching QCA were carried out in graduate programs in Political Science of Brazilian federal universities between 2013 and 2015. The paper intends to verify the results of these efforts, to explore the factors that contributed the most to these results, and to evaluate proposals for the expansion of teaching and the use of the comparative method in Brazil. Employing a survey and focus groups with the students, it was possible to identify the results of the courses and what are the major challenges in the task of introducing the QCA methods to beginner researchers. It was concluded that the initiative to offer QCA courses was, on the whole, successful. However, much remains to be done in introducing and diffusing the comparative method in Brazil.

Key Words: Comparative politics; *Set-theoretic methods*; QCA; Teaching; Brazil.

1. Introdução

Desde meados da década de 1990, os estudos de política comparada têm sido marcados por um intenso debate teórico e metodológico sobre os fundamentos da inferência causal baseada em desenhos de pesquisa com um ou poucos casos. No centro do debate, está o problema da validade desses métodos frente às análises inferenciais baseadas em técnicas estatísticas (King, Keohane e Verba, 1994). Como resultado desse debate, tem se constituído um pensamento inovador com respeito a diversos aspectos metodológicos relevantes sobre desenhos de pesquisa *small-n*. Esse debate chegou ao Brasil e, embora incipiente, deu origem a algumas contribuições.

Especialmente para desenhos de pesquisa com um ou poucos casos, Rezende (2011b) chama a atenção para as “razões emergentes para a validade dos

estudos de caso na ciência política comparada”. No mesmo ano, e de forma não menos importante, esse autor contribuiu novamente ao debate sugerindo que voltemos os olhos com seriedade para “a ‘nova metodologia qualitativa’ e as condições essenciais de demarcação entre desenhos de pesquisa na ciência política comparada” (Rezende, 2011a), em alusão à expressão cunhada por Mahoney (2010).

No contexto da “nova metodologia qualitativa”, uma das bases desse pensamento é a utilização dos *set-theoretic methods*, que podem ser resumidos como uma abordagem com a qual se analisa a realidade social por meio de três procedimentos principais: 1) os dados consistem em *scores* de pertencimento a determinado conjunto; 2) as relações entre fenômenos sociais são modeladas em termos de relações entre conjuntos; e 3) os resultados são apresentados em termos de condições de necessidade e suficiência, com ênfase na complexidade causal (Schneider e Wagemann, 2012).

Como parte dessa abordagem, Charles Ragin e seus colaboradores elaboraram um protocolo de análise comparativa, que ficou conhecido como QCA (*Qualitative Comparative Analysis*) e foi ganhando variantes (*CrispSetQCA*, *MultiValueQCA* e *FuzzySetQCA*). Em resumo, essas técnicas oferecem “um protocolo comparativo para analisar configurações causais de forma sistemática e controlada” (Pérez-Liñán, 2010). A principal vantagem dos métodos configuracionais é que dão conta do fenômeno da multicausalidade, ou seja, a combinação de variáveis que pode levar à ocorrência de um resultado, diferentemente das técnicas estatísticas tradicionais, que testam separadamente o efeito de uma variável explicativa sobre uma variável explicada.

Assim, é possível, por exemplo, verificar se certa variável à qual se reputa poder explicativo precisa se apresentar em combinação com outra (s) para levar ao resultado esperado e entender sob que mecanismos causais esse resultado se produz. São métodos, portanto, que favorecem o aprofundamento nos casos de estudo e o teste de teorias, já que, quanto a esse último ponto, é a teoria que fundamenta os *thresholds*, os patamares para definir o grau de pertencimento do

caso em cada variável.

No Brasil, a aplicação de QCA é recente, o que tem motivado iniciativas para sua introdução³. Nesse sentido, três experiências de ensino de QCA foram realizadas em programas de pós-graduação em Ciência Política de universidades federais brasileiras entre 2013 e 2015. O artigo se propõe a: 1) verificar os resultados dos cursos; 2) explorar os fatores explicativos que mais contribuíram para esses resultados; e 3) apontar caminhos para a expansão do ensino e da utilização do método comparado no país.

Com a verificação posterior da aprendizagem, por meio da realização de um *survey* e de grupos focais com os egressos, foi possível identificar quais foram os resultados dos cursos e quais são os maiores desafios enfrentados na tarefa de introduzir para pesquisadores iniciantes os métodos de QCA como alternativa aos desenhos de pesquisa comparada.

A partir de agora, o artigo se estrutura em sete seções. Na primeira, se faz uma reflexão sobre o estado da política comparada no Brasil. Na segunda e na terceira, são apresentadas, respectivamente, a metodologia e a amostra, levando em conta variáveis relacionadas à formação dos alunos. Na quarta, se busca aferir em que medida os métodos de QCA foram apropriados pelos alunos e como se autoavaliaram em relação ao desempenho nos cursos. Na quinta, são testados, por meio de análise multivariada, os determinantes para a apropriação do método. Na sexta, são discutidas algumas propostas para o ensino e a difusão da política comparada e das técnicas de QCA no âmbito da pós-graduação em Ciência Política no Brasil. As conclusões sumarizam os resultados.

2. Uma breve reflexão sobre os estudos comparados no Brasil

Há muito o estado da política comparada no Brasil gera preocupação aos que trabalham nessa área. Um artigo de Lucio Rennó para o boletim da seção de política comparada da American Political Science Association (APSA) dá uma

³ Uma iniciativa que tem ocorrido com regularidade é a oferta de um curso de QCA na IPSA Summer School, realizada anualmente na Universidade de São Paulo (USP) desde 2010.

dimensão da situação.

“Comparative politics should not be a major area of concentration for Brazilian political scientists. None of the major graduate programs in the country offers comparative politics as a field of study, no specific courses on comparative methods have been offered in the recent past, there are no manuals in Portuguese explaining the comparative method, and there is absolutely no funding for graduate students to do fieldwork abroad and little or none for researchers with PhDs”. (Rennó, 2012, p.6).

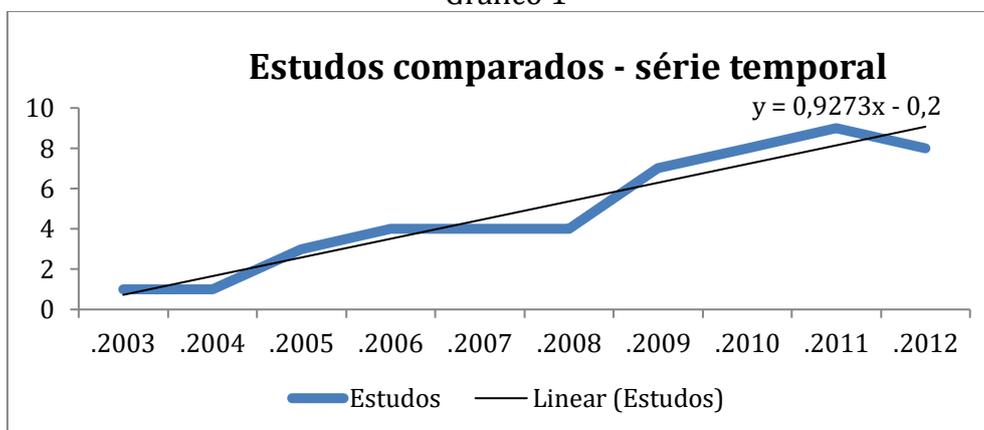
Na sequência da sua argumentação, o autor conclui:

“Hence, even though there are more publications in comparative politics in Brazil than one expects at first, it still significantly lags behind in comparative perspective with the United States. Not to mention that there are no journals exclusively oriented toward comparative politics in Brazil, whereas abroad one should mention at least the journals Comparative Political Studies and Comparative Politics”. (Rennó, 2012, p. 7).

Para embasar suas afirmações, Rennó se utiliza de um levantamento dos estudos comparados que foram publicados entre 2007 e 2011 em periódicos brasileiros classificados na área de Ciência Política e Relações Internacionais. Ampliando o levantamento para o período de 2003 a 2012, os resultados são semelhantes. O gráfico 1 mostra que o percentual de estudos comparados, em relação ao total de artigos publicados nas revistas selecionadas⁴, tem crescido, como sugere Rennó (2012), embora eles ainda sejam poucos em números absolutos.

⁴ As publicações selecionadas, todas classificadas nos extratos A1 e A2 da área de Ciência Política e Relações Internacionais na época do levantamento, foram a *Brazilian Administration Review* (BAR), a *Brazilian Political Science Review* (BPSR), a *Dados - Revista de Ciências Sociais*, a *Opinião Pública*, a *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (RBCS), a *Revista Brasileira de Política Internacional* (RBPI) e a *Revista de Sociologia e Política* (RSP).

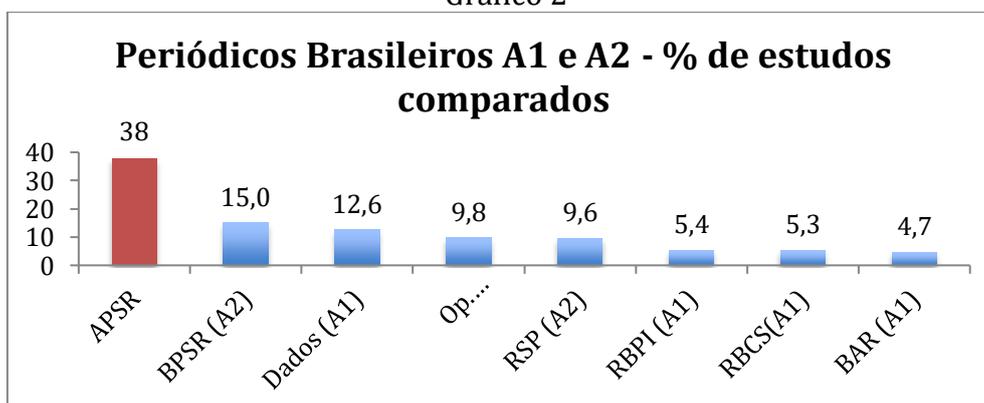
Gráfico 1



Fonte: Elaboração própria

Analisando os periódicos em separado, é possível observar que, na revista em que os estudos comparados estão mais presentes, a *Brazilian Political Science Review*, eles representam 15% de tudo que é publicado (ver gráfico 2). No principal periódico da Ciência Política estadunidense, a *American Political Science Review* (APSR), 38% dos artigos publicados são comparativos.

Gráfico 2



Fonte: Elaboração própria

Em suma, o quadro pode ser descrito como marcado, de um lado, por um interesse crescente da Ciência Política brasileira em fazer comparação e, de outro, pela presença tímida dos estudos comparados nos periódicos nacionais da área.

Esse panorama serviu de estímulo para as iniciativas de ensino do método comparativo que são o principal referencial empírico deste trabalho.

A primeira das três iniciativas foi uma disciplina de 60 horas/aula oferecida em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), para estudantes de mestrado e doutorado. Em 2014 e 2015, foram realizados dois cursos abertos de curta duração, com carga de 20 horas, nos programas de pós-graduação em Ciência Política da UFG (Universidade Federal de Goiás) e da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)⁵, para alunos de graduação e mestrado na primeira e de graduação, mestrado e doutorado na segunda. A partir de agora, o artigo tratará de avaliar essas experiências.

3. Survey e grupos focais: caracterização da amostra e estratégias metodológicas

O questionário do *survey* foi disponibilizado online para todos os participantes das três edições do curso pouco depois de encerradas as aulas. No total, foram 13 alunos na UFMG, 14 na UFG e 49 na UFPE. Desse universo de 76 convidados, 56 responderam, sendo que 51 respostas foram completas, o que representa uma amostra de 67,1% da população. As proporções nesse grupo de 51 respondentes foram de 21,6% que haviam feito o curso na UFMG, 25,5% na UFG e 52,9% na UFPE, o que não significa que, necessariamente, estivessem vinculados na época a cada uma dessas instituições, já que também houve participantes externos. A desproporcionalidade tanto entre o número de alunos de cada edição quanto entre os percentuais de respondentes exige uma ponderação nos dados para evitar que algum grupo esteja sobre-representado nos resultados. A tabela 1 resume os dados da amostra e o peso de cada grupo.

A coluna 2 mostra o número de participantes por edição do curso, sendo

⁵ Na UFPE, o curso foi oferecido como parte da primeira edição da Escuela de Métodos y Análisis Sociopolítica (EMAS) no Brasil. A EMAS é realizada periodicamente na Universidad de Salamanca, da Espanha.

que o total é a população. Já a coluna 3 exibe o número respectivo de respondentes, sendo que o total é a amostra (67,1% da população). Na coluna 4, estão os percentuais de respondentes para cada edição. A coluna 5 mostra os percentuais de participantes de cada edição para a população (participantes da edição i /total de participantes*100). Na coluna 6, está a diferença entre o percentual de respondentes de cada edição para a amostra e o percentual de participantes de cada edição para a população. Ela resume a desproporcionalidade entre o percentual de respondentes de cada edição em relação ao percentual de participantes de cada edição. Por fim, a última coluna exibe o peso que foi atribuído a cada caso, considerando o grupo ao qual faz parte. Esse cálculo é dado pela divisão do percentual de participantes de cada edição pelo percentual de respondentes de cada edição. Os egressos da UFMG e da UFG que responderam ao *survey* estão sobrerrepresentados na amostra, enquanto os egressos da UFPE estão sub-representados. A desproporcionalidade pode ser conferida na última coluna. Em uma situação de proporcionalidade perfeita, o valor do peso para cada caso deveria ser 1, ou seja, todos os casos teriam a mesma probabilidade de participar da amostra (1:1). Portanto, os valores de peso abaixo de zero indicam que esses casos estão sobrerrepresentados e, portanto, contribuirão menos no cálculo dos resultados (são os egressos da UFMG e da UFG). Já para os egressos da UFPE, o valor acima de 1 indica que os casos desse grupo estão sub-representados na amostra e terão uma contribuição maior na totalização dos resultados.

Tabela 1 - População, amostra e ponderação

	População (N)	Respondente (N)	Respondentes (%)	Total (%)	Diferença	Peso
UFMG	13	11	21,6	17,1	4,463	0,793
UFG	14	13	25,5	18,4	7,069	0,723
UFPE	49	27	52,9	64,4	-11,533	1,218
Total	76	51	100,0	100,0		1,000

Fonte: *Survey* com os egressos

Duas advertências são necessárias quanto à validade das inferências dos resultados da amostra para a população: 1) como não há garantia quanto à aleatoriedade da amostra, as generalizações para a população devem ser interpretadas com reserva; 2) existe um claro viés de seleção da população e, conseqüentemente, da amostra. Visto que se trata de estudantes que realizaram o curso, entendemos que essa população é um subgrupo dos alunos, professores e pesquisadores da pós-graduação em Ciência Política no Brasil. Portanto, a população e a amostra consideradas não representam o conjunto dos estudantes, professores e pesquisadores dos programas de pós-graduação em Ciência Política no país. A esse grupo, chamaremos de “público mais interessado em métodos”. Assim, inferências com base nesta pesquisa não são válidas para todo o universo de alunos, professores e pesquisadores da pós-graduação em Ciência Política no Brasil.

Os grupos focais foram realizados como uma estratégia metodológica complementar de análise e exploração dos dados do *survey*. Foram realizados dois grupos focais, um com os egressos do curso da UFG e outro com os da UFPE⁶. Submetemos os resultados do *survey* à interpretação dos próprios egressos. Ao mesmo tempo em que foram instigados a analisar os resultados, foram estimulados a dar sugestões e apresentar suas impressões sobre o curso. Parte dos resultados e das conclusões a que chegamos foi interpretada à luz das opiniões qualitativas colhidas nesses grupos focais.

4. Perfil acadêmico dos alunos

Quanto ao perfil dos respondentes, quase a totalidade (94,1%) foi de estudantes, sendo só 5,9% de professores e pesquisadores, e 44,9% tinham até 25 anos. Trata-se, portanto, de um público predominantemente jovem e iniciante. Esse perfil se reflete no nível de formação dos participantes. Entre as respostas válidas

⁶ Por dificuldades logísticas, não foi possível realizar um grupo focal com os egressos do curso realizado na UFMG.

sobre o tema, 52,4% tinham a graduação como formação completa mais alta até o momento da realização do curso de QCA, 22,3% o mestrado, e 8,9% o doutorado. Os 16,3% restantes responderam que tinham a pós-graduação lato sensu.

No que diz respeito ao estágio do percurso formativo, 67,3% afirmaram que à época do curso estavam matriculados em programas de pós-graduação, sendo 47,4% deles no mestrado e 19,9% no doutorado. Os demais 32,7% estão distribuídos entre os doutores com formação completa e os estudantes de graduação, com curso em andamento. Quanto à área de formação, 79,6% afirmaram que era a de Ciência Política, 4,1% a de Relações Internacionais, e 2,0% a de Sociologia. Houve ainda 14,3% de outras áreas de conhecimento.

Outro aspecto verificado pelo *survey* se refere ao vínculo com grupos de pesquisa. Entendemos que esse vínculo tem um papel fundamental na formação dos estudantes, especialmente os de pós-graduação. Do total de respondentes, pouco mais da metade (54%) afirmou estar vinculados a grupos de pesquisa. Quando se trata de alunos de mestrado, o percentual sobe para 56,5%. Por outro lado, entre os estudantes de doutorado, o percentual cai para 40%. As proporções ligeiramente superiores a 50% no geral e entre os estudantes de graduação e, sobretudo, o percentual de 40% entre os alunos de doutorado chamam a atenção. É possível afirmar que cerca da metade dos respondentes que cursavam a pós-graduação faziam seus trabalhos por conta própria, sem um vínculo formal com grupos de pesquisa.

4.1. Background em métodos e técnicas de pesquisa

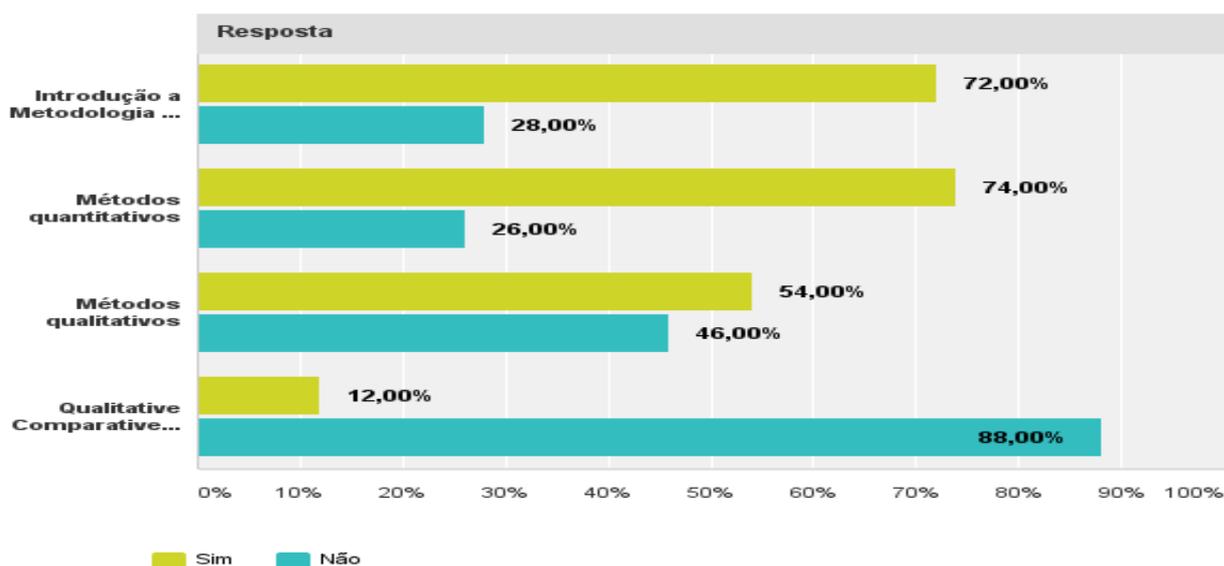
O conhecimento prévio em metodologia de pesquisa também é um aspecto relevante do perfil dos respondentes. Os que afirmaram que haviam feito algum curso de métodos e técnicas de pesquisa até então foram 82,6%, com uma carga horária média acumulada de 161 horas/aula. Apesar do percentual alto de alunos com alguma formação prévia em metodologia e da carga horária acumula relativamente alta, uma análise mais detida dos dados mostra aspectos distintos.

A diferença entre os respondentes com graduação, mestrado e

especialização lato sensu não é grande. A média da carga horária acumulada indicada pelos respondentes com graduação completa foi de 146,8 horas, contra 132,3 para os especialistas e 158,2 para os mestres. Isso mostra a fragilidade do ensino de metodologia na pós-graduação em Ciência Política no Brasil. A diferença maior só apareceu entre os respondentes com doutorado completo, que acumulavam 300,2 horas em metodologia.

AO RESPONDER SOBRE O TIPO DE CURSO DE METODOLOGIA E A CARGA HORÁRIA ACUMULADA, OS ALUNOS EXIBIRAM UM PERFIL QUE TAMBÉM APONTA UM VIÉS NA FORMAÇÃO EM MÉTODOS. HÁ UM PREDOMÍNIO DOS MÉTODOS QUANTITATIVOS SOBRE OS QUALITATIVOS, COMO SE PODE VER NO GRÁFICO 3. ENQUANTO 74% DOS RESPONDENTES HAVIAM FEITO CURSO DE MÉTODOS QUANTITATIVOS, 54% HAVIAM CURSADO MÉTODOS QUALITATIVOS.

Gráfico 3 - Formação em metodologia



Fonte: *Survey* com os egressos

Em temas de carga horária, 26% tinham acima de 90 horas em métodos quantitativos, contra 8% que acumulavam a mesma carga em métodos qualitativos. O que se nota, então, é uma deficiência da base metodológica, sobretudo em

O desafio do método e da política comparada no Brasil: uma experiência com ensino de QCA | Manoel Leonardo Santos e João Carlos Amoroso Botelho | 132-162

métodos qualitativos. No geral, metade dos respondentes afirmou ter acumulado até 120 horas em metodologia. Considerando a estrutura curricular predominante no ensino superior no Brasil, isso corresponde a apenas duas disciplinas de métodos.

Os resultados de outra questão formulada no *survey* corroboram a interpretação sobre deficiência da base metodológica. Perguntados sobre se consideravam “*adequada a carga horária dedicada a métodos e técnicas de pesquisa nos cursos de graduação e pós-graduação em Ciência Política no país*”, 93,3% dos respondentes afirmaram que a carga horária não é adequada.

QUANTO AOS MÉTODOS DE QCA ESPECIFICAMENTE, SÓ 12% JÁ HAVIAM FEITO UM CURSO DESSAS TÉCNICAS. TODOS OS RESPONDENTES QUE JÁ HAVIAM FEITO CURSO DE QCA ERAM DOUTORES OU ESTAVAM NO DOUTORADO. OU SEJA, NO NÍVEL DE MESTRADO, NÃO HAVIA QUEM JÁ TIVESSE FEITO UM CURSO DE QCA. EM TERMOS DE CARGA HORÁRIA, TODOS OS RESPONDENTES HAVIAM ACUMULADO, NO MÁXIMO, 20 HORAS NESSE MÉTODO.

AS RESPOSTAS A OUTRA QUESTÃO VÃO NA MESMA LINHA. PARA A PERGUNTA “*ATÉ A REALIZAÇÃO DO CURSO DE QCA VOCÊ JÁ HAVIA OUVIDO FALAR NESSA METODOLOGIA*”, 70% RESPONDERAM QUE NUNCA HAVIAM OUVIDO FALAR. SE CONSIDERAMOS QUE O DEBATE SOBRE INFERÊNCIAS CAUSAIS EM MÉTODOS QUALITATIVOS DATA DA DÉCADA DE 1990, ESSE DADO CHAMA A ATENÇÃO.

Em suma, o quadro descritivo do perfil dos respondentes mostra uma população jovem, em formação e constituída predominantemente por pós-graduandos em Ciência Política. Em relação ao envolvimento com pesquisa, os alunos têm um grau relativamente baixo de compromisso institucional com grupos de pesquisa. Ao mesmo tempo, foi identificado um background insatisfatório e com viés quantitativo na formação em métodos e técnicas de pesquisa. Foi, portanto, com essa população que as iniciativas de ensino de QCA foram realizadas. A

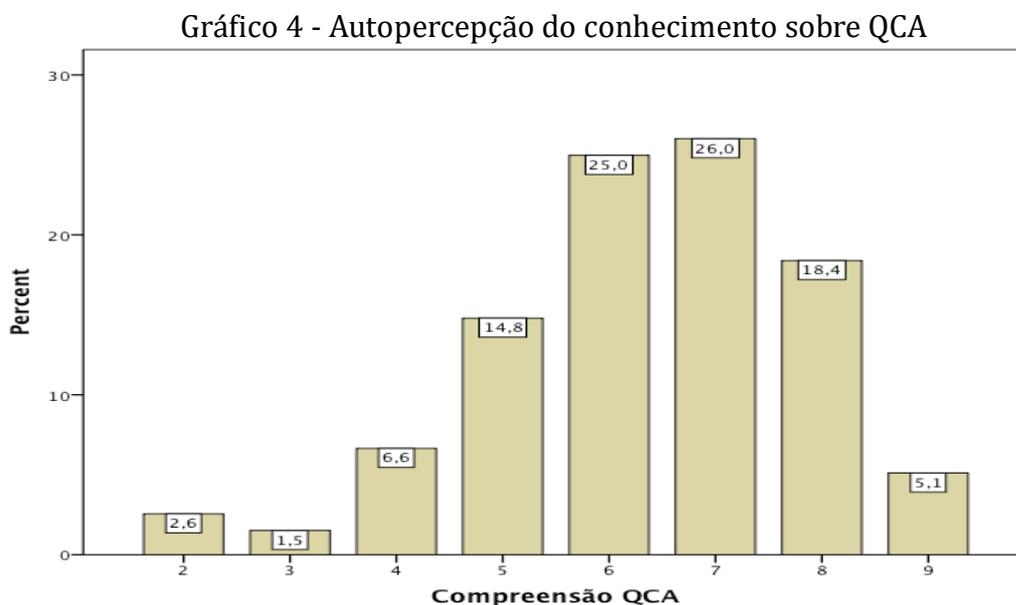
O desafio do método e da política comparada no Brasil: uma experiência com ensino de QCA | Manoel Leonardo Santos e João Carlos Amoroso Botelho | 132-162

próxima seção discute os resultados desses esforços.

4.2. Sobre a apropriação do método

Para verificar em que medida os alunos se apropriaram dos métodos de QCA, foram inseridas cinco perguntas, buscando aferir, com base na autoavaliação, dois aspectos: 1) os conhecimentos adquiridos; e 2) as habilidades em operar dois *softwares* utilizados no curso, o Tosmana e o FsQCA.

A pergunta que solicitava uma autoavaliação do grau de compreensão foi formulada nos seguintes termos: “Assinale o valor que melhor retrata seu grau de compreensão sobre QCA [na escala de 1 a 10, em que 1 significa nenhuma compreensão sobre QCA, e 10, muita compreensão sobre QCA]”. O gráfico 4 mostra a distribuição das respostas. Se consideramos 7 como um grau de compreensão suficiente, temos um resultado em que 50% assinalaram valores de 2 a 6 e a outra metade escolheu valores de 7 a 9.



Fonte: Survey com os egressos

O valor médio atribuído quanto aos conhecimentos sobre QCA foi de 6,3. Levando em conta as respostas sobre cada variante, a que teve a melhor média de

compreensão foi o *Crisp Set*, com 6,7. Sobre as demais variantes, foram 5,7 para *Multivalúe* e 5,9 para *Fuzzy Set*. Essa variação é de certa forma esperada, já que a variante *Crisp Set* mereceu mais atenção nos cursos do que as demais.

Para captar a autopercepção sobre o grau de habilidade em operar os *softwares* usados no curso, foi formulada a seguinte pergunta: “*Para cada software indicado, assinale o valor que melhor retrata seu grau de habilidades para operar os respectivos programas [na escala de 1 a 10, em que 1 significa nenhuma habilidade, e 10, muita habilidade]*”. O resultado mostrou que a capacidade de usar o FsQCA teve a maior média, com 5,4. O valor atribuído pelo respondente para suas habilidades com o *Tosmana* foi de 4,5. Se tomamos, mais uma vez, 7 como um grau satisfatório, temos, para o FsQCA, que mais da metade dos alunos (55,6%) se atribuiu nota abaixo de 7, enquanto que 44,4% se atribuíram valores de 7 em diante. É um resultado desanimador considerando que em todas as aulas foram apresentadas estratégias de uso do software, com a replicação de análises a partir dos exemplos dados em sala.

O grau de apropriação do método ainda foi aferido com uma última pergunta, formulada nos seguintes termos: *Você se considera apto a levar adiante um projeto de pesquisa que envolva uma questão que possa ser empiricamente solucionável por meio da Análise Qualitativa Comparativa?* Embora os respondentes tenham sido severos nas auto-percepções sobre seus conhecimentos e habilidades com QCA, como visto nas perguntas anteriores, 68,3% afirmaram que se consideravam aptos a levar adiante um projeto de pesquisa com uso de QCA.

Esse resultado foi relativizado nos grupos focais com egressos de duas edições do curso. Alguns participantes desses grupos avaliaram que as respostas da maioria indicando que se sentem aptos e pretendem empregar QCA são mais bem manifestações de uma expectativa de que seja assim. De fato, é o desejo de usar a técnica que expressa melhor a resposta. Nos grupos focais, participantes também comentaram que só será possível confirmar a aptidão quando houver a necessidade usá-la. As respostas à outra pergunta do *survey* mostraram que o percentual dos que pretendem elaborar algum trabalho com o uso de QCA foi de

66,7%, próximo dos 68,3% que afirmaram estar aptos.

Em última análise, se é verdade que a autopercepção sobre o conhecimento de QCA sugere um grau limitado, também é verdade que o curso despertou o interesse dos alunos para o método. O resultado de que dois terços pretendem usar o método é uma evidência clara disso. Nos grupos focais, essa intenção e a avaliação da relevância da técnica para estudos futuros ficaram evidentes. Outras evidências colhidas com o *survey* ajudam a sustentar essa afirmação. Perguntados se, depois do curso, haviam consultado a bibliografia ou explorado os *softwares* estudados, 42,9% responderam que haviam consultado a bibliografia e 32,2% afirmaram que haviam explorado o FsQCA. Foi só o retorno ao Tosmana que se mostrou inexpressivo, pois 17,9% responderam que haviam voltado a explorar esse *software*.

De forma geral, os resultados em termos de apropriação do método com a realização dos cursos são bons. Os valores da autopercepção sobre o conhecimento de QCA são abaixo do esperado, mas deve-se levar em consideração o caráter subjetivo dessa avaliação. De fato, o que se vê nas distribuições de frequência é uma variância bastante significativa entre as respostas.

Essa variância pode ser explicada, ao menos em parte, por três características dos respondentes: seu perfil acadêmico, sua base prévia em metodologia e, claro, sua dedicação e seu desempenho no próprio curso. Com a intenção de refinar a avaliação dos resultados das iniciativas de ensino de QCA, a análise daqui em diante busca explicar esses resultados de forma mais sistemática. Para tanto, se propõe um modelo explicativo tendo como variável dependente um indicador sintético da apropriação do método pelos alunos e como variáveis independentes os indicadores das três dimensões acima mencionadas.

4.3. Um indicador sintético para avaliar a apropriação do método

Considerando as mesmas cinco perguntas que informaram a análise descritiva, nota-se que suas respostas estão fortemente correlacionadas. A matriz de correlação abaixo mostra o coeficiente e a significância estatística dessas

correlações.

Tabela 2 - Matriz de correlação das questões sobre a apropriação do método

		Aptidão em usar QCA	Compreender QCA	Aplicar QCA	Habilidade em FsQCA	Habilidade em Tosmana
Aptidão em usar QCA	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	,355* 0,013	,299* 0,045	,380** 0,008	,387** 0,006
Compreender QCA	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,355* 0,013	1	,427** 0,003	,642** 0	,375** 0,008
Aplicar QCA	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,299* 0,045	,427** 0,003	1	,313* 0,035	0,204 0,176
Habilidade em FsQCA	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,380** 0,008	,642** 0,001	,313* 0,035	1	,624** 0,001
Habilidade em Tosmana	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,387** 0,006	,375** 0,008	0,204 0,176	,624** 0,001	1

Fonte: Elaboração própria

A inspeção da matriz de correlação mostra que só as variáveis *Habilidade em Tosmana* e intenção de *Aplicar QCA* em projetos futuros não estão correlacionadas. Esse padrão sugere que é possível usar a análise de componentes principais, para reduzir todas as variáveis a um indicador sintético.

Como visto, quase todas as variáveis estão correlacionadas, embora com diferentes coeficientes de correlação e significâncias estatísticas. A literatura recomenda que, no que se refere ao padrão de correlação entre as variáveis, a maior parte dos coeficientes seja superior a 0,3, independentemente do sinal (Tabachnick e Fidell, 2007 *apud* Figueiredo Filho et al, 2014). O que se observa, portanto, é que a matriz de correlação sugere que sejam retiradas da análise de componentes principais a variável *Habilidade em Tosmana* ou a variável *Aplicar QCA*. Considerando que a variável *Habilidade em Tosmana* é menos significativa do ponto de vista das nossas intenções explicativas com o modelo, optamos por retirá-la. Por fim, tomando ao pé da letra a regra sugerida, teríamos que considerar insuficiente a correlação de 0,299 entre as variáveis *Aplicar QCA* e *Aptidão para*

usar QCA, mas, dada a proximidade do coeficiente do valor limite e a relevância dessas variáveis, resolvemos mantê-las. Essas evidências sugerem que somos capazes de sintetizar toda a variação que foi observada anteriormente com a análise por separado dos indicadores.

Portanto, considerando a natureza dos dados, é possível estimar um índice sintético que resuma quatro das cinco perguntas do *survey* utilizadas para aferir a apropriação do método pelos alunos, ao qual se chamará de Índice de Apropriação de QCA. As tabelas abaixo apresentam os resultados mais importantes. O coeficiente KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), que avalia a adequação da amostra à análise fatorial, foi de 0,684, sendo 1 o valor máximo possível. Quanto mais se aproxima de 1, mais adequado é. Com KMO abaixo de 0,5, é inadequado aplicar a análise fatorial, segundo a literatura. O resultado obtido indica que os dados se adequam ao tipo de análise pretendida. Em outra medida de adequação, o teste de esfericidade de Bartlett, ou BTS na sigla em inglês, foi estatisticamente significativo (p -valor $< 0,01$). Logo, há evidências de que a matriz de dados é adequada.

Por sua vez, as comunalidades (tabela 4) representam a correlação entre o componente e as variáveis originais. Quanto maior a correlação, maior é a contribuição da variável na criação do índice. A literatura sugere que só variáveis com comunalidades acima de 0,4 devem seguir na análise (Schawb, 2007 *apud* Figueiredo Filho *et al*, 2014).

Tabela 3 - Medidas de adequação da amostra

KMO	0,684
BTS (chi2) (gl)	41,9586
p-valor	0,000

Fonte: Elaboração própria

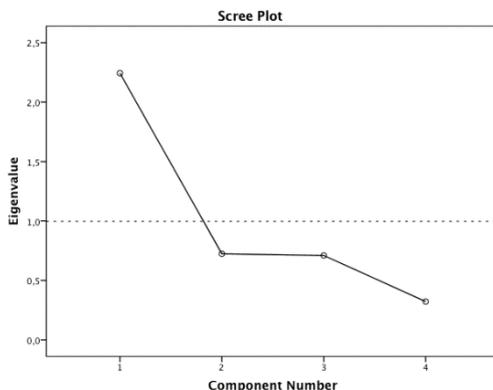
Tabela 4 - Comunalidades

Variável	Extração
Aptidão em usar QCA	0,429
Compreender QCA	0,717
Aplicar QCA	0,428
Habilidade em FsQCA	0,671

Fonte: Elaboração própria

O próximo passo é examinar a variância total de cada componente do modelo. O gráfico 5 e a tabela 5 apresentam essas informações.

Gráfico 5 - Scree plot



Fonte: Elaboração própria

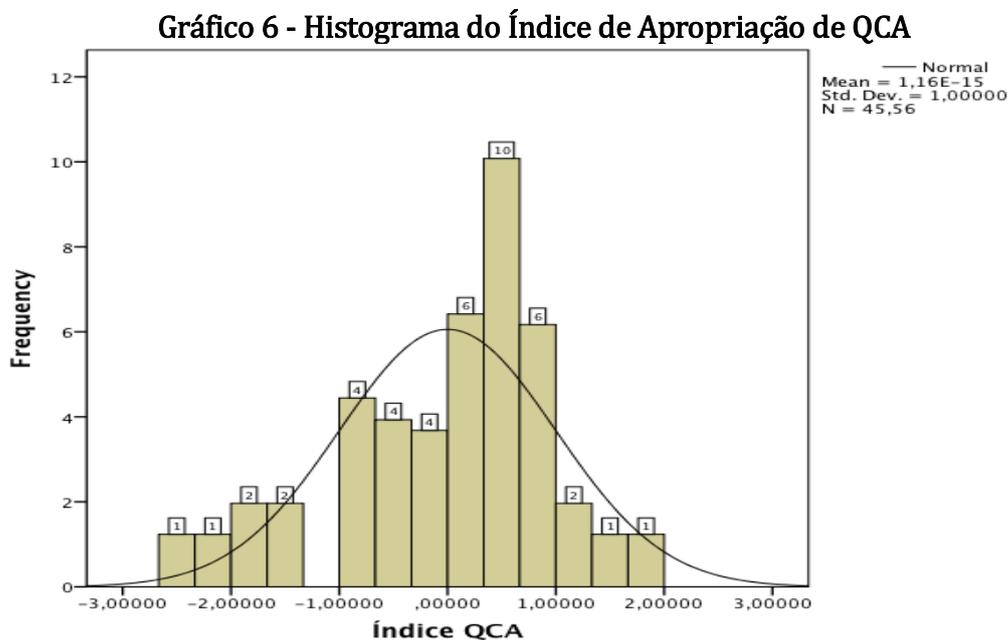
Tabela 5 - Variância total explicada

Componente	Total	% variância	% Acumulado
1	2,244	56,09	56,09
2	0,724	18,10	74,19
3	0,710	17,74	91,94
4	0,322	8,050	100

Fonte: Elaboração própria

O *scree plot* (diagrama de sedimentação) ajuda a decidir quantos fatores devem ser extraídos. A linha pontilhada representa o nível de corte da regra de Kaiser. Como se pode observar, há uma queda abrupta entre os componentes 1 e 2, ou seja, se perde muita informação. Dessa forma, deve ser extraído apenas o componente 1, que tem autovalor de 2,244 e carrega 56,09% da variância total. Em resumo, a solução encontrada tem as seguintes características: 1) as variáveis originais apresentam um padrão consistente de correlação; 2) as medidas tanto KMO quanto BTS indicam que a matriz é adequada; 3) todas as comunalidades superam o patamar mínimo de 0,4; e 4) o modelo explica 56,09% da variância observada.

Esses resultados sugerem que a solução é tecnicamente correta e que o componente foi adequadamente extraído. Tanto a análise gráfica quanto a regra de Kaiser indicam que só um componente deve ser extraído. Utilizamos os valores individuais para cada caso desse componente 1. São esses valores que consideramos como o Índice de Apropriação de QCA. Originalmente, os componentes/fatores extraídos são padronizados, ou seja, têm média zero e desvio padrão igual a um. Portanto, devemos analisar o histograma considerando como desempenho acima da média todos os valores com desvio padrão positivo e como abaixo da média todos os valores com desvio padrão negativo.

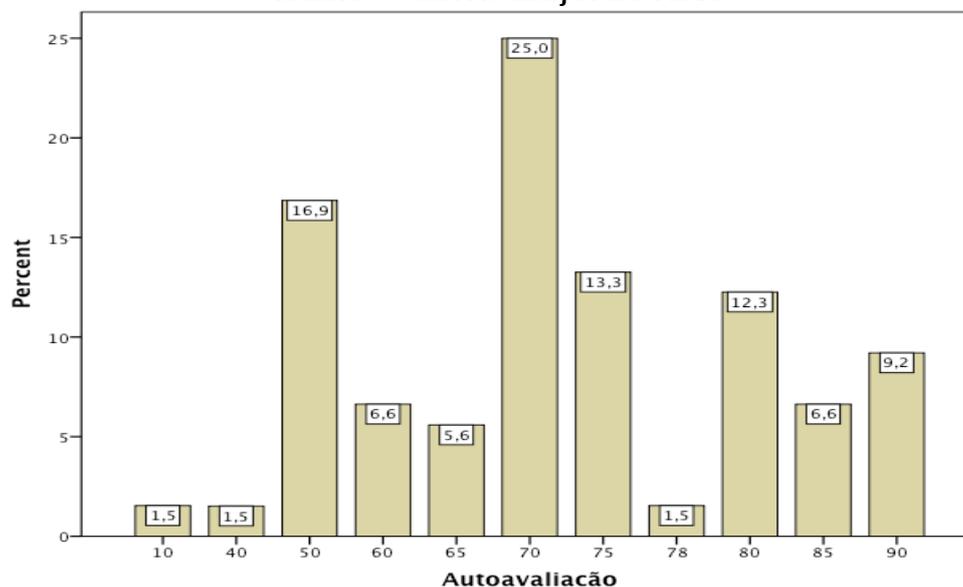


O maior número de casos tem desvio padrão positivo, ou seja, acima da média, sendo 28 dos 46 casos para os quais temos dados para calcular o indicador. Interpretamos isso como um resultado positivo da apropriação de QCA por parte dos respondentes.

4.4. Sobre o desempenho e os desdobramentos do curso

Quanto ao aproveitamento do curso pelos alunos, as notas autoatribuídas apontam, em média, para um resultado satisfatório. A pergunta foi formulada nos seguintes termos: “*Atribua uma nota de 0 a 100 para o seu desempenho no curso*”. O gráfico 7 mostra a distribuição das notas.

Gráfico 7 - Autoavaliação no curso



Fonte: *Survey* com os egressos

Se consideramos a nota 70 como um desempenho suficiente, só cerca de um terço (32,1%) estaria abaixo do esperado, enquanto os demais acreditavam que tiveram um desempenho satisfatório. No geral, o valor médio das notas foi de 68,9.

Talvez mais importante do que avaliar o desempenho no curso seja averiguar o comportamento dos egressos depois de encerradas as aulas. Ou seja, se o objetivo do curso é a disseminação do método, a realização das atividades de ensino é só o pontapé inicial. Para verificar as consequências do curso sobre o comportamento posterior dos egressos, foram formuladas duas perguntas.

A primeira busca aferir se o aluno consultou a bibliografia disponibilizada durante o curso depois de encerradas as atividades. A questão foi formulada nos seguintes termos: “*Depois de cursar a disciplina, você consultou a bibliografia?*”. Os que responderam que haviam consultado a bibliografia foram 42,9%.

A segunda pergunta trata do uso posterior dos *softwares* e foi formulada da seguinte maneira: “*Depois de cursar a disciplina, você voltou a explorar e operar os softwares utilizados no curso? Caso positivo, assinale qual software você voltou a*

explorar". Os que haviam voltado a explorar o FsQCA foram 32,2%, enquanto os que haviam voltado a explorar o *Tosmana* foram 17,9%.

Esses resultados podem ser encarados como positivos pelo menos para os casos da bibliografia e do FsQCA, mas, de fato, o que se pode aprender com a experiência é que, para esforços futuros de ensino de QCA, será necessária uma estratégia mais eficiente de disseminação do método.

É possível que esses números relativamente baixos estejam associados a dois fatores. O primeiro e mais evidente se refere às pretensões dos alunos em utilizar QCA nas suas pesquisas atuais e/ou futuras. Assim, se o aluno não tem a intenção de usar QCA, seria natural que não prossiga estudando o método ou se aprimorando nos seus programas computacionais. Contudo, essa hipótese não nos parece plausível, pois, como vimos na seção anterior, 66,7% responderam que pretendem usar QCA nos seus trabalhos.

O segundo fator diz respeito ao fato de que toda a bibliografia, assim como os *softwares* trabalhados nos cursos, está em língua estrangeira. Embora parte considerável dessa bibliografia esteja em espanhol, a barreira da língua poderia ser plausível como fator explicativo para o baixo interesse posterior tanto na bibliografia quanto nos *softwares*. Vários participantes dos grupos focais sugeriram isso, mas, quando confrontados no *survey* com perguntas sobre quais seriam as melhores iniciativas para fomentar o uso de QCA no Brasil, a tradução de material aparece como a alternativa menos relevante. Voltaremos a esse ponto na próxima seção.

Uma iniciativa que talvez funcione pode ser dedicar parte dos cursos, ou criar mecanismos de interlocução posteriores aos encontros presenciais, para estimular pesquisas com o uso de QCA. Afinal, o interesse manifestado no *survey* em usar a técnica, que foi de 66,7% dos respondentes, é incompatível com os limitados esforços realizados no momento posterior aos cursos.

Por fim, também acreditamos que estimular a criação de grupos de pesquisa, assim como de um fórum de discussões online, seja um caminho por perseguir. Esses espaços, tanto presenciais quanto à distância, cumpririam o papel

de dar oportunidade aos egressos dos cursos para expor seus projetos e ter interlocutores qualificados no método para contribuir com ideias e soluções sobre diferentes aspectos, como dados, estratégias metodológicas e desenhos de pesquisa.

4.5. Qual o papel do curso na apropriação do método?

Em que medida o resultado positivo na apropriação do método, medido pelo Índice de Apropriação de QCA, foi determinado pelo curso oferecido? Afinal, seria de se esperar que a base prévia dos alunos em metodologia, seu grau de formação e a participação em grupos de pesquisa, entre outros fatores, ajudassem a explicar parte da apropriação do método, para além do fato de o aluno ter feito o curso. A matriz de correlação abaixo mostra uma forte correlação entre algumas variáveis que poderiam esclarecer a pergunta acima.

Tabela 6 - Matriz de correlação entre indicadores

		Carga horária acumulada	Autoavaliação no curso	Grupo de pesquisa	Grau de formação	Índice QCA
Autoavaliação no curso	Pearson Correlation	0,088	1	-0,021	-0,059	,700**
	Sig. (2-tailed)	0,556		0,887	0,691	0
Grupo de pesquisa	Pearson Correlation	-0,006	-0,021	1	0,022	0,186
	Sig. (2-tailed)	0,965	0,887		0,88	0,217
Grau de formação	Pearson Correlation	0,276	-0,059	0,022	1	0,084
	Sig. (2-tailed)	0,056	0,691	0,88		0,579
Índice QCA	Pearson Correlation	0,003	,700**	0,186	0,084	1
	Sig. (2-tailed)	0,985	0,001	0,217	0,579	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Fonte: Elaboração própria

A única correlação significativa encontrada foi entre a autoavaliação do aluno e o Índice de Apropriação de QCA. Essa associação era esperada, já que tanto a autoavaliação quanto a autopercepção sobre a apropriação do método estão baseadas em opiniões dos próprios alunos quanto ao seu desempenho no curso e ao seu conhecimento sobre QCA, mas o fato de não haver correlação com o grau de formação, a carga horária acumulada em metodologia e a vinculação a grupos de pesquisa reforça nossa avaliação de que o curso surtiu efeito e contribuiu para que os alunos se apropriassem do método.

Uma parte da variação no Índice de Apropriação de QCA fica por explicar. Para estimar em que medida as variáveis já mencionadas, juntas, explicam a apropriação do método, foi realizada uma regressão linear simples, como se pode ver abaixo.

Tabela 7 - Regressão linear simples

Model	Unstandardized		Standardized	t	Sig.
	Coefficients				
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	-3,464	,550		6,298	,000
Carga horária acumulada	-,001	,001	-,103	-,909	,369
Autoavaliação	,045	,007	,707	6,471	,000
Grau de formação	,172	,106	,185	1,634	,090
Grupo de pesquisa	,350	,207	,184	1,690	,099

a. Dependent Variable: Índice QCA

b. $R^2 = 0,537$

Fonte: Elaboração própria

A análise mostra que, de fato, o único fator explicativo que tem significância estatística é a autoavaliação. O grau de formação do aluno apresenta um coeficiente relativamente bom, assim como sua participação em grupos de pesquisa institucionalizados. Em ambos os casos o p valor é inferior a 0,10, o que nos autorizaria a aceitar a hipótese se trabalhássemos com significância estatística de 10%. O R^2 de 0,527 pareceu bastante razoável para os padrões dos dados.

Com base na discussão feita a partir dos dados do *survey* e dos grupos focais e nos resultados da análise estatística, estamos convencidos de que os cursos contribuíram para a apropriação do método, embora ainda haja muito por melhorar e fazer.

5. Desafios e propostas para o ensino e a difusão de QCA no Brasil

Para captar as opiniões dos alunos sobre os caminhos para difundir o emprego de QCA no Brasil, formulamos duas baterias de questões que, a nosso ver, estão associadas. A primeira se refere à difusão da política comparada como áreas de ensino e pesquisa, e a segunda, derivada desta, trata das opções para difundir o uso de QCA no país.

5.1. Sobre a difusão da política comparada

Confrontados com opções para difundir a metodologia comparativa na pós-graduação em Ciência Política no Brasil, 76,7% dos respondentes avaliaram que seria altamente relevante oferecer, ou ampliar, a disponibilização de cursos de curta duração específicos em política comparada, na modalidade de escola de métodos, tais como o MQ, na UFMG, a IPSA Summer School, na USP, e a EMAS, na UFPE. Essa alternativa, que aparece em primeiro lugar se considerada a soma de muito relevante e altamente relevante, coincide com a baixa carga horária acumulada em metodologia que foi identificada no perfil dos respondentes e com sua avaliação de que a carga horária dedicada a métodos e técnicas é insuficiente na pós-graduação em Ciência Política no Brasil.

A segunda alternativa com maior percentual na soma entre muito relevante e altamente relevante, de 87%, foi a de incentivar financeiramente a mobilidade internacional dos estudantes para estágios de pesquisa, acompanhada de perto por opção semelhante, a de cursar parte do doutorado no exterior, conhecida como “bolsa sanduíche”, com 81,1%. Juntas, essas duas propostas permitem inferir a relevância dada pelos respondentes à necessidade de se estimular o intercâmbio acadêmico como estratégia de difusão da política comparada no Brasil. Editar um manual em português que seja referência para a introdução à política comparada também aparece entre as estratégias consideradas como mais relevantes pelos respondentes, com acúmulo de 78,9%.

Tabela 8 - Relevância de propostas para ensino e difusão da política comparada no Brasil

Propostas	Nada relevante (%)	Pouco relevante (%)	Relevante (%)	Muito relevante (%)	Altamente relevante (%)	Muito altamente relevante (%)	+
Oferecer (ou ampliar) a disponibilização de cursos de curta duração em política comparada.	0,0	0,0	0,0	23,3	76,7	100	
Incentivar financeiramente a mobilidade internacional dos estudantes para estágios de pesquisa.	0,0	0,0	13,0	38,9	48,1	87,0	
Fomentar nos programas de pós-graduação a "bolsa sanduíche".	0,0	1,6	17,3	30,3	50,8	81,1	
Editar um manual em português que seja referência inicial para a introdução à política comparada.	4,3	0	16,8	17,8	61,1	78,9	
Criar na ABCP uma área temática exclusivamente dedicada à política comparada.	2,7	2,7	27,6	36,8	30,2	67,0	
Criar áreas de concentração em política comparada nos programas de pós-graduação.	2,7	2,7	28,6	28,1	37,8	65,9	
Criar um periódico especializado em política comparada no Brasil.	2,7	0,0	32,4	36,8	28,0	64,8	
Criar na ANPOCS um grupo de trabalho (GT) exclusivamente dedicada à política comparada.	5,4	2,7	27,6	36,8	27,5	64,3	

Fonte: *Survey* com os egressos

Um segundo bloco de propostas, com percentuais menores, pode ser identificado. Esse bloco é formado por quatro opções, duas delas semelhantes, que são a criação de área temática na Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e de grupo de trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) sobre política comparada. Essas propostas não chegaram a ser consensuais no *survey*, levando a que fossem exploradas nos grupos focais.

Os participantes dessas conversas convergiram, de certa forma, com a ideia

de que a criação de grupos sobre política comparada poderia sugerir que a comparação, como método, se confinaria a uma área específica. Por esse raciocínio, mais importante do que criar grupos específicos seria estimular que a comparação esteja presente em qualquer área de pesquisa em Ciência Política no Brasil. O mesmo argumento apareceu nos grupos focais para tratar das propostas de instituir área de concentração em política comparada nos programas de pós-graduação em Ciência Política no país e de criar um periódico especializado. Como se pôde observar, essas quatro opções têm percentuais semelhantes e, portanto, não gozam de opiniões consensuais se comparadas com as três alternativas do bloco anterior.

Uma análise das grades curriculares dos programas de pós-graduação em Ciência Política no Brasil recomendados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mostrou que, até o momento da checagem das informações no sítio do órgão, cinco dos 14 não ofereciam nas suas grades o ensino de política comparada, seja como disciplina específica ou como parte da ementa ou da bibliografia da disciplina obrigatória de metodologia de pesquisa. Na distribuição desses cinco programas na escala de avaliação da CAPES, que vai de 3, a pior situação, a 7, a melhor, havia dois com conceito 3, um com 4, um com 5 e um com 6. Ou seja, a qualidade do curso não parece ser um indicador para a atenção dedicada ao método comparado.

5.2. Sobre a difusão dos métodos de QCA

As alternativas preferidas para aperfeiçoar o ensino e a difusão de QCA no Brasil foram semelhantes ao padrão encontrado nas respostas sobre a área de política comparada. As estratégias com maiores percentuais na soma de muito relevante e altamente relevante são os aumentos da oferta de cursos de curta duração e de disciplinas específicas sobre QCA na pós-graduação, como se pode ver na tabela 9. Essa preferência corrobora o achado sobre a deficiência e o viés na formação metodológica dos respondentes que pode ser aferido por outras perguntas.

O desafio do método e da política comparada no Brasil: uma experiência com ensino de QCA | Manoel Leonardo Santos e João Carlos Amoroso Botelho | 132-162

Tabela 9 - Relevância de propostas para a ensino e difusão de QCA no Brasil

Propostas	Nada relevante (%)	Pouco relevante (%)	Relevante (%)	Muito relevante (%)	Altamente relevante (%)	Muito + Altamente relevante (%)
Oferecer (ou ampliar) a disponibilização de cursos de curta duração em QCA	0	0	5,4	36,7	57,9	94,6
Oferecer disciplinas optativas específicas sobre o método QCA no mestrado/doutorado.	0	0	19,5	40,6	40	80,6
Editar um manual em português que seja referência inicial para a introdução ao QCA.	0	2,7	16,8	24,3	56,2	80,5
Criar uma comunidade virtual (página web) exclusivamente dedicada ao método QCA e que funcione como um repositório de informações e dados.	0	0	29,8	44,3	25,9	70,2
Traduzir os manuais dos principais softwares para o português.	0	11,4	41,1	13,5	34	47,5
Traduzir os softwares para o português.	0	18,4	50,9	13,5	17,3	30,8

Fonte: *Survey* com os egressos

Para 80,5% dos respondentes, publicar um manual em português que sirva como referência na introdução ao uso de QCA seria muito relevante ou altamente relevante, enquanto 78,9% fizeram a mesma avaliação sobre a edição de um manual de política comparada em português.

Essas preferências pela promoção de cursos de curta duração e pela edição de manuais em português foram corroboradas nos grupos focais. Alguns participantes desses grupos argumentaram que os manuais em português seriam um incentivo extra para a difusão de metodologia comparativa e QCA no Brasil. Quanto aos cursos de curta duração, houve a avaliação de que disciplinas regulares são preferíveis, mas que, na ausência destas, a solução seria a realização dos cursos concentrados.

Quanto à relevância da proposta de criação de uma comunidade virtual

dedicada aos métodos de QCA que funcionasse como um repositório de informações e dados, 70% a consideraram com muito relevante ou altamente relevante. Por fim, as opções de traduzir os manuais dos programas de computador e os próprios softwares foram avaliadas como pouco relevantes. À exceção dessas duas últimas propostas para a difusão de QCA no Brasil, todos os percentuais de valores acumulados de muito relevante e altamente relevantes nas tabelas 8 e 9 estão acima de 60%.

6. Conclusões

A avaliação final é que a experiência relatada ao longo do artigo, de ensino e difusão de QCA no Brasil, foi proveitosa, já que se pôde demonstrar que os cursos de curta duração contribuem para que a maioria dos estudantes se apropriem do método, ainda que de forma introdutória. É claro que os resultados podem ser melhores a partir da experiência acumulada e que a iniciativa pode ser expandida. As respostas ao questionário mostraram que há uma demanda pelo aumento da oferta de cursos de curta duração sobre métodos e técnicas de pesquisa na Ciência Política brasileira.

Entre as ações mais promissoras sugeridas pelo respondentes para difundir o método comparado no país, estão: 1) a oferta de cursos de curta duração, como já apontado; 2) o estímulo à mobilidade discente; 3) o reforço da carga horária de metodologia na graduação e na pós-graduação; e 4) a produção de material de apoio para o ensino e a difusão tanto da política comparada quanto do uso de QCA no Brasil. Essas são algumas iniciativas possíveis para aprimorar e expandir a produção de estudos comparados na Ciência Política brasileira.

Referências

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto et al. (2014). “Análise fatorial garantida ou o seu dinheiro de volta: uma introdução à redução de dados”. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, v. 5, n. 2, p. 185-211.

KING, Gary; KEOHANE, Robert O.; e VERBA, Sidney (1994). *Designing social*

O desafio do método e da política comparada no Brasil: uma experiência com ensino de QCA | Manoel Leonardo Santos e João Carlos Amoroso Botelho | 132-162

inquiry: scientific inference in qualitative research. Princeton (NJ): Princeton University Press.

MAHONEY, James (2010). “After KKV: The new methodology of qualitative research”. *World Politics*, v. 62, n. 1, p. 120-147.

PÉREZ-LIÑÁN, Aníbal (2010). “El método comparativo y el análisis de configuraciones causales”. *Revista Latinoamericana de Política Comparada*, v. 3, p. 125-148.

RENNÓ, Lucio (2012). “Comparative politics in Brazil: the state of the art”. *APSA-CP Newsletter*, v. 22, n. 1, p. 6-7.

REZENDE, Flavio da Cunha (2011a). “A ‘nova metodologia qualitativa’ e as condições essenciais de demarcação entre desenhos de pesquisa na Ciência Política comparada”. *Revista Política Hoje*, v. 20, n. 1, p. 218-252.

_ (2011b). “Razões emergentes para a validade dos estudos de caso na Ciência Política comparada”. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 6, p. 297-337.

SCHNEIDER, Carsten Q. e WAGEMANN, Claudius (2012). *Set-theoretic methods for the Social Sciences: a guide to qualitative comparative analysis*. Nova York: Cambridge University Press.

Recebido em: 28/08/2018
Aprovado em: 16/09/2018
<https://doi.org/10.31990/agenda.2018.3.6>