



DENISE APARECIDA HIPÓLITO BORGES

**OS DESAFIOS DA GESTÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: UMA PESQUISA-AÇÃO
PARA O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NO PPGA/UFLA**

**LAVRAS – MG
2023**

DENISE APARECIDA HIPÓLITO BORGES

**OS DESAFIOS DA GESTÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO
BRASIL: UMA PESQUISA-AÇÃO PARA O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NO
PPGA/UFLA**

Tese apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração Administração, linha de pesquisa Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Doutora.

Prof^a. Dra. Mônica Carvalho Alves Cappelle
Orientadora

Prof^o. Daniel Carvalho de Rezende
Co-Orientador

**LAVRAS – MG
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Hipólito Borges, Denise Aparecida.

Os desafios da gestão da pós-graduação em administração no
Brasil: uma pesquisa-ação para o planejamento estratégico no
PPGA/UFLA / Denise Aparecida Hipólito Borges. - 2023.
232 p. : il.

Orientador(a): Mônica Carvalho Alves Cappelle.

Coorientador(a): Daniel Carvalho de Rezende.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Pesquisa-Ação. 2. Planejamento Estratégico. 3.
PPGA/UFLA. I. Alves Cappelle, Mônica Carvalho. II. Rezende,
Daniel Carvalho de. III. Título.

DENISE APARECIDA HIPÓLITO BORGES

**OS DESAFIOS DA GESTÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO
BRASIL: UMA PESQUISA-AÇÃO PARA O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NO
PPGA/UFLA**

**THE CHALLENGES OF GRADUATE GRADUATE MANAGEMENT IN
ADMINISTRATION IN BRAZIL: AN ACTION-RESEARCH FOR STRATEGIC
PLANNING AT PPGA/UFLA**

Tese apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração Administração, linha de pesquisa Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Doutora.

APROVADA em 28 de fevereiro de 2023
Dra. Mônica Carvalho Alves Cappelle - UFLA
Dr. Daniel Carvalho de Rezende - UFLA
Dr. Michel Jean Marie Thiollent - UFRJ
Dr. Juvêncio Braga de Lima - FUMEC
Dr. Luiz Henrique de Barros Vilas Boas - UFLA
Dr. José Willer do Prado - UFLA

Prof^a. Dra. Mônica Carvalho Alves Cappelle
Orientadora

Prof^o. Daniel Carvalho de Rezende
Co-Orientador

**LAVRAS – MG
2023**

Para as pessoas que sempre estiveram ao meu lado, que acreditaram em mim e me incentivaram na carreira acadêmica: minha Mãe, meu Pai, Titia, Tio Claudinei, Padrinho Nei (in memorian) e ao meu avô materno (Vovô).

Aos meus irmãos, Elizandra e Demis que mesmo distantes estão sempre presentes em meu coração e em minhas orações... amor que ultrapassa o elo sanguíneo.

Para meu anjo, minha pequena, minha menininha, minha filha Júlia (in memorian), meu amor eterno... para todo o sempre.

Às minhas filhas amadas... Luiza, minha benção e Emilly minha melhor decisão. Obrigada pela compreensão das horas dedicadas ao doutorado e por me darem a honra e a alegria de ser mãe... a elas, que são o melhor de mim, o meu amor incondicional.

Ao meu amor, companheiro, parceiro de todas as horas, Jerry, de quem tive o maior incentivo para seguir a carreira acadêmica, àquele que pacientemente compreendeu minha ausência durante o doutorado e fez parecer momentos difíceis serem apenas fases passageiras... obrigada Amor por fazer parte da minha vida.

Para uma amiga muito especial, minha pupila que se tornou minha comadre... Júlia. Obrigada pelas conversas, pelo convívio e por toda ajuda.

Em especial... para Vovó (in memorian) que estará sempre em meus pensamentos, em meu coração. Seus ensinamentos Vovó estarão sempre guardados comigo. Te amo eternamente!!!

Dedico.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras (UFLA), ao Departamento de Administração e Economia (DAE) e em especial ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA). Tenho muito orgulho de ter sido parte dessas instituições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

À Professora Mônica Cappelle pela confiança para desenvolver este trabalho, pela parceria de sete anos estando ao meu lado nas orientações desde o mestrado.

Ao Professor Daniel Rezende pelas contribuições e pelo apoio para a concretização da tese.

Aos Professores que pacientemente me ouviram e contribuíram para que este trabalho fosse realizado... obrigada pela oportunidade!

Aos Professores que fizeram parte da Equipe de Planejamento o meu muito obrigada pelas discussões semanais e pelas valiosas contribuições.

Aos discentes: Silvio, Andressa, Nathan e Pedro pelo auxílio imprescindível durante a tese e pela oportunidade de orientá-los.

Aos Professores, Michel Thiollent, Luiz Henrique e Zé Willer pelas contribuições durante a banca.

Em especial gostaria de agradecer aos Professores Juvêncio, Jovino, Edgar Alencar e Zé Geraldo... agradeço pela honra em conhecê-los e pelas horas de conversa. A eles o meu respeito por suas histórias e os meus mais sinceros agradecimentos por tudo que fizeram pelo nosso Programa! (PS: Professor Zé Geraldo... espero que eu tenha alcançado o pleno êxito).

MUITO OBRIGADA!!!

“Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura.”

(Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação)

RESUMO

O que é relevante para se definir o desempenho de um país frente a outras nações? Economia? Tecnologias? Inovação? Provavelmente, muitos responderiam a esses questionamentos de maneiras distintas, mas no Brasil, qualquer que seja a resposta, certamente há por detrás dela a presença essencial das universidades com o seu papel determinante na construção desses elementos, isso porque a maior parte das pesquisas e da produção científica nacional são desenvolvidas dentro das universidades brasileiras, especialmente, por meio dos programas de pós-graduação. Por tamanha relevância, a comunidade acadêmico-científica tem apresentado uma crescente preocupação com o impacto social que as instituições de ensino e pesquisa têm proporcionado à sociedade. Em razão disso, a CAPES fez alterações recentes no processo de avaliação dos PPG's, o que requer mudanças nos programas. Frente a esse contexto a pesquisa questionou: como o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras está se reestruturando para responder aos desafios atuais e futuros? Partindo do pressuposto de que os programas precisarão se reinventar, a pesquisa defende a tese de que a reestruturação dos programas de pós-graduação no Brasil, induzida pelo novo sistema avaliativo da CAPES, deve ser construída por meio de um processo coletivo de mudanças, que permita repensar de maneira participativa, as possibilidades e potencialidades dos programas em termos locais, regionais, nacionais e globais. Assim, o objetivo da Tese é contribuir com a reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras utilizando a metodologia de Pesquisa-Ação, os preceitos epistemológicos do Construcionismo Social e da ontologia Interacionista para a realização de seu planejamento estratégico. O *corpus* de pesquisa foi construído com dados coletados a partir de documentos oficiais, *workshops*, questionários e entrevistas com roteiro aberto. Optou-se pela análise de conteúdo como técnica de interpretação. Foram realizadas ao todo vinte e cinco entrevistas, sendo oito delas com professores pioneiros e ex-coordenadores com o propósito de conhecer a história do PPGA e as outras dezessete entrevistas com professores da ativa que atuam diretamente no Programa. Entre os vinte e cinco entrevistados, havia professores das três linhas de pesquisa do programa, professores permanentes e colaboradores e egressos do PPGA. No montante, foram quase trinta e oito horas de gravação com média de quase duas horas de duração cada entrevista. Após as gravações foram feitas as transcrições na íntegra (705 páginas com espaçamento simples) com devolutiva aos entrevistados. Os discentes também participaram dando suas contribuições para a autoavaliação, via questionários. A partir da análise desse *corpus* de pesquisa a equipe de PA iniciou os trabalhos com a construção do planejamento estratégico do PPGA. A pesquisa-ação apresenta os pontos fortes, os gargalos e define as estratégias de ação do Programa para o futuro. A Tese apresenta suas contribuições ao situar o contexto histórico de um programa quase quinquagenário a partir da história contada por seus idealizadores e inova ao unir as práticas da gestão organizacional do PPGA às suas próprias práticas de pesquisa em um processo que almeja uma reestruturação compartilhada em um novo planejamento estratégico.

Palavras-chave: Pesquisa-Ação. Planejamento Estratégico. PPGA/UFLA

ABSTRACT

What is relevant to define a country's performance compared to other nations? Economy? Technologies? Innovation? Probably, many would respond to these questions in different ways, but in Brazil, whatever the answer, there is certainly behind it the essential presence of universities with their decisive role in the construction of these elements, because most of the research and national scientific production are developed within Brazilian universities, especially through graduate programs. Due to such relevance, the academic-scientific community has shown a growing concern with the social impact that teaching and research institutions have provided to society. As a result, CAPES has recently made changes to the PPG evaluation process, which requires changes in the programs. Faced with this context, the research questioned: how is the Graduate Program in Administration at the Federal University of Lavras restructuring itself to respond to current and future challenges? Assuming that programs will need to reinvent themselves, the research defends the thesis that the restructuring of postgraduate programs in Brazil, induced by the new CAPES evaluation system, must be built through a collective process of changes, which allow rethinking in a participatory way, the possibilities and potential of the programs in local, regional, national and global terms. Thus, the objective of the Thesis is to contribute to the restructuring of the Graduate Program in Administration at the Federal University of Lavras using the Action-Research methodology, the epistemological precepts of Social Constructionism and the Interactionist ontology to carry out its strategic planning. The research corpus was built with data collected from official documents, workshops, questionnaires and interviews with an open script. Content analysis was chosen as an interpretation technique. A total of twenty-five interviews were carried out, eight of them with pioneer teachers and former coordinators with the purpose of knowing the history of the PPGA and the other seventeen interviews with active teachers who work directly in the Program. Among the twenty-five interviewees, there were professors from the program's three lines of research, permanent professors and collaborators, and PPGA graduates. In total, there were almost thirty-eight hours of recording, with an average of almost two hours each interview. After the recordings, transcripts were made in full (705 pages with single spacing) and returned to the interviewees. The students also participated by giving their contributions to the self-assessment, via questionnaires. Based on the analysis of this research corpus, the PA team began work with the construction of the PPGA strategic plan. The action-research presents the Program's strengths, bottlenecks and defines the Program's action strategies for the future. The Thesis presents its contributions by situating the historical context of an almost 50-year-old program based on the story told by its creators and innovates by uniting PPGA's organizational management practices to its own research practices in a process that aims at a shared restructuring in a new strategic plan.

Keywords: Action Research. Strategic Planning. PPGA/UFLA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura da Tese	24
Figura 2- Cronologia da Pós-Graduação no Brasil	42
Figura 3- Áreas de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira	72
Figura 4- Nova Proposta do Qualis Periódico	75
Figura 5- Desenho de Pesquisa	84
Figura 6- Possibilidades Metodológicas/Caminho escolhido.....	87
Figura 7- Categorias de Análise	92
Figura 8- Notas do PPGA por ano na CAPES	123
Figura 9- Matriz SWOT PPGA	161
Figura 10- Matriz construída a partir da Avaliação Quadrienal de 2021	165
Figura 11- Planejamento Estratégico Situacional Participativo (PESP/PPGA)	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Programas de Pós-Graduação por Área de Conhecimento	38
Tabela 2- Avaliações da PG: 1976-2021	62
Tabela 3- Coordenadores CMAR e PPGA	124
Tabela 4- Comparativo das Área e Linhas de Pesquisa CMAR e PPGA	129
Tabela 5- Comparativo dos Objetivos Específicos- CMAR e PPGA	130
Tabela 6- Nova Ficha de Avaliação dos PPG's	138

LISTA DE SIGLAS

ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDOC	Centro de Documentação do DAE/UFLA
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CMAR	Curso de Mestrado em Administração Rural
CTC	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DAE	Departamento de Administração e Economia
DER	Departamento de Economia Rural
ESAL	Escola Superior de Agricultura de Lavras
GT	Grupo de Trabalhos da CAPES
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
PA	Pesquisa-Ação
PESP/PPGA	Planejamento Estratégico Situacional Participativo do PPGA
PG	Pós-Graduação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SNCT	Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SOBER	Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Contextualização do tema	14
1.2. Problema de pesquisa	18
1.3. Tese	20
1.4. Objetivos.....	21
1.4.1. Objetivo geral.....	21
1.4.2. Objetivos específicos.....	21
1.5. Justificativas de pesquisa	22
1.6. Estrutura da tese.....	23
2. REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1. A pós-graduação no Brasil: uma conjuntura desafiante	25
2.1.1. Entre os desafios, a necessidade do planejamento estratégico	31
2.2. O contexto da pós-graduação brasileira	35
2.2.1. A pós-graduação: um breve histórico sobre sua origem e relevância	35
2.2.2. A regulamentação da pós-graduação no Brasil	41
2.3. O sistema de avaliação da CAPES para os programas de pós-graduação.....	60
2.3.1. O novo sistema de avaliação da CAPES e os desafios dos PPG's	70
2.4. As possibilidades da pesquisa-ação alinhada aos pressupostos do construcionismo social na reestruturação do PPGA/UFLA	80
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	86
3.1. Orientação ontológica, epistemológica, paradigmática e abordagem de pesquisa ...	88
3.2. Metodologia e técnicas de pesquisa.....	88
3.3. Atores da pesquisa-ação.....	94
3.4. O processo da pesquisa-ação	95
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	97
4.1. Um pouco de história	97
4.1.1. Dificuldades e desafios	107
4.1.2. As primeiras estratégias de ação	112
4.1.3. De ESAL à UFLA... de CMAR à PPGA	118
4.1.4. Memórias inesquecíveis.....	132
4.2. Analisando para planejar	135

4.2.1. Autoavaliação.....	136
4.2.2. Impacto.....	155
4.3. Planejamento Estratégico Situacional Participativo (PESP/PPGA).....	158
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS	183
ANEXO A – Parecer favorável do Comitê de Ética da UFLA (COEP)	196
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE.....	202
ANEXO C – Autorização para realização da pesquisa junto à PRGDP.....	204
ANEXO D – Autorização para realização da pesquisa junto ao DAE	205
ANEXO E – Pesquisa aprovada junto à PRP	206
ANEXO F – Primeiro Workshop de Planejamento Estratégico do PPGA/UFLA	222
ANEXO G – Segundo Workshop de Planejamento Estratégico do PPGA/UFLA	223
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas- Coordenadores e Pioneiros	224
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas- Professores da Ativa	225
APÊNDICE C – Primeiro questionário semiestruturado	226
APÊNDICE D – Segundo questionário não estruturado	227

1. INTRODUÇÃO

Nesta seção introdutória, será apresentada a contextualização da temática, do problema de pesquisa e dos objetivos, geral e específicos, que subsidiaram todos os esforços na observação do fenômeno investigado. Também serão exibidas as justificativas sobre a relevância do trabalho em termos de suas contribuições teórico-metodológicas, empíricas e seus impactos sociais.

1.1. Contextualização do tema

O que é relevante para se definir o desempenho de um país frente a outras nações? Empregabilidade? Desenvolvimento econômico, humano, sustentável? Tecnologias? Inovação? Provavelmente, muitos responderiam a esses questionamentos de maneiras distintas ou mesmo diriam que todos esses fatores em conjunto são importantes. No Brasil, qualquer que seja a resposta, certamente há por detrás dela a presença intrínseca e essencial das universidades com seu papel determinante na construção desses elementos.

De acordo com Fonseca (2018), as universidades, além da sua responsabilidade com o ensino, ou seja, formar cidadãos profissionais, competentes e responsáveis socialmente para atuar no mercado de trabalho, têm grande peso na geração e disseminação do conhecimento. Para a autora, as universidades públicas brasileiras, especialmente por meio dos programas de pós-graduação, são responsáveis por realizar a maior parte das pesquisas do país. Segundo o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações- MCTIC também é nessas instituições públicas onde “a maior parte da produção científica nacional ocorre, devendo-se aos docentes dessas universidades a primazia dessa atividade” (MCTIC, 2016, p. 18).

Nesse sentido, as universidades são qualificadoras de mão-de-obra, são impulsionadoras do desenvolvimento por gerar conhecimento científico, são indutoras de inovação pela criação, difusão e transferência de tecnologias (FONSECA, 2018) e é por isso que a sociedade espera tantos resultados dessas instituições em função das suas “contribuições ao processo de desenvolvimento econômico e social” (GOMES E PEREIRA, 2015, p. 145). Em outras palavras, as universidades cumprem o importante papel de obedecer “ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” previsto no artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A pós-graduação, termo e sistema, tem sua origem na própria estrutura da universidade norte-americana (CFE, 1965), mas a pós-graduação brasileira, embora tenha se espelhado nesse modelo, é relativamente nova se comparada aos programas daquele país (CIRANI; SILVA; CAMPANARIO, 2012). Muitos passos foram dados até que o Brasil consolidasse seu próprio sistema de pós-graduação. Em 1931, o então Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, Francisco Campos, publicou em abril daquele ano o Decreto nº19.851 prevendo, no artigo 1º, a “investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos” e, no artigo 32º, que “nos institutos universitários será atendido a um tempo o duplo objetivo de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso das ciências” (CURY, 2005, p. 7-8). Tratava-se de uma iniciativa extremamente relevante para a construção da pós-graduação brasileira.

Em 18 de junho de 1946, outro importante ato foi realizado, a publicação do Decreto nº21.321 por meio do qual aprovou-se o estatuto da Universidade do Brasil e se utilizou pela primeira vez de maneira formal no Brasil o termo “pós-graduação” (CORRÊA, 2018) que teria “por fim especial a formação sistemática de especialização profissional” (BRASIL, 1946). Em 1951, o então Presidente da República Getúlio Vargas, ao retomar seus projetos desenvolvimentistas percebeu a ausência de especialistas nas mais diversas áreas e promulgou o Decreto nº29.741, de 11 de julho de 1951 instituindo uma comissão que promoveria a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que viria a se tornar a atual CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020a). Sua função: “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 1951).

Mas foi no ano de 1965 que foi aprovado o documento conhecido por Parecer CFE nº977/65 ou simplesmente, Parecer Sucupira (em homenagem ao seu Relator, Newton Sucupira). Este parecer é considerado por muitos autores como sendo o documento mais relevante da pós-graduação brasileira (BOMENY, 2001; CORRÊA, 2018), senão, a sua “grande referência sistemática” (CURY, 2005, p.10). Segundo o último autor, foi este escrito que atenuou as incertezas e inseguranças quanto à natureza dos cursos de pós-graduação, pois apresentou sua definição e conceito, sua origem histórica, sua necessidade, seus princípios, as

características do mestrado e doutorado, sua relação com o magistério e o que seria considerado o exemplo de pós-graduação àquele momento: a norte-americana.

Já em 4 de janeiro de 1974, foi publicado o Decreto nº73.411 que instituiu o Conselho Nacional de Pós-Graduação, cujo um dos objetivos seria elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação estabelecendo critérios para a avaliação da qualidade e resultados desses cursos (BRASIL, 1974) e assim foi elaborado o I PNPG para o interstício 1975-1979. Entretanto, o Conselho Nacional de Pós-Graduação foi extinto pelo Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981 e com isso a CAPES ganhou novas atribuições, pois “a competência do órgão ora extinto passaria a ser exercida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (BRASIL, 1981). Foi nesse período que a CAPES “iniciou seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira e buscou colocar em prática as orientações do I PNPG” (FERREIRA; FERENC; WASSEM, 2018) e que serviria de marco para os outros planos subsequentes.

Sem dúvida, todos os atos realizados desde a década de 30 à década de 70 foram extremamente relevantes para a institucionalização e organização da pós-graduação no Brasil, mas foi a partir dos anos 90 que ela ganhou força para se consolidar e expandir. A expansão da pós-graduação brasileira é, então, um fenômeno relativamente recente (CORRÊA, 2018). A Reforma Gerencial do Estado de 1995, instituída pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE durante a gestão do Presidente à época, Fernando Henrique Cardoso proporcionou uma série de mudanças nas políticas públicas em todos os campos, inclusive no ensino superior (MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015; FONSECA; FONSECA, 2016). Entre essas transformações ocorridas na educação universitária, destaca-se a expansão da pós-graduação em todo o país (KATO; FERREIRA, 2016).

Posteriormente, de acordo com Mancebo, Do Vale e Martins (2015), algumas ações do Governo Federal em outras gestões foram decisivas para que a pós se expandisse como, por exemplo, o aumento das instituições de ensino superior privadas, a criação do REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, em 2007, e a ampliação das ofertas de cursos nas modalidades à distância, pois com um incremento nos cursos de graduação há um incentivo natural ao aperfeiçoamento por meio da pós-graduação devido às exigências de mercado e, conseqüentemente, a necessidade de ampliação desses cursos.

Em termos comparativos, em fevereiro de 2017, havia 6641 cursos de pós-graduação no Brasil, dos quais, 2207 eram doutorados, 3486 mestrados e 768 mestrados profissionais recomendados pela CAPES e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação (ALMEIDA, 2017, p. 16). Hoje em 2023, seis anos depois, são 7001 cursos, sendo 2430 de doutorados, 3659 de mestrado, 854 de mestrados profissionais e 58 doutorados profissionais (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2023), ou seja, em poucos anos houve um aumento de 10,10% nos cursos de doutoramento, 4,96% em nível de mestrado e 11,20% nos mestrados profissionais. Esses índices, quando comparados ao período que antecede a década de 90, são números muito mais expressivos. Em 1985, havia 325 cursos de doutorado cadastrados e 787 mestrados, totalizando 1112 cursos (III PNPG, p. 197). Esse crescimento é sobremaneira, uma expansão surpreendente de mais de 500%.

O curso de administração, por exemplo, um dos cursos mais antigos presentes na pós-graduação brasileira, teve início em 1967 com a criação do mestrado na Fundação Getúlio Vargas no estado do Rio de Janeiro e, no ano de 1998, detinha 8 cursos de doutorado, 18 mestrados e 3 mestrados profissionais, totalizando 29 cursos. Treze anos depois, em 2011, esses números subiram para 29 doutorados, 57 mestrados e 32 mestrados profissionais perfazendo o montante de 118 cursos, ou seja, um aumento substancial aproximado a 307% (CIRANI; SILVA; CAMPANARIO, 2012, p. 771). Atualmente, esse montante é de 260 cursos, dos quais 67 são de doutorado, 110 de mestrado, 77 mestrados profissionais e 6 doutorados profissionais (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2023). Em outras palavras, a pós-graduação em administração no Brasil cresceu de maneira expressiva ao longo dos anos com um aumento de cerca de 120% em relação a 2011 e, de maneira admirável, 796% se comparado a 1998.

Todos esses números expressivos não são somente variáveis quantitativas e tampouco devem ser tomados como tal. Eles demonstram, na verdade, que o Brasil tem investido em capital humano, proporcionado educação, qualificação, geração de conhecimento e grandes descobertas por meio de suas pesquisas científicas. De acordo com Cirani, Silva e Campanario (2012, p. 768-769), “os países com mais capital humano, ou seja, com nível educacional mais alto” são indissociavelmente, os países mais ricos e que apresentam maior desenvolvimento econômico. Para esses autores, esse é o caminho para reduzir inclusive as desigualdades sociais que assolam o país, pois o “conhecimento é um bem público, socialmente indivisível e de soma positiva”.

Mas, mesmo diante do contexto apresentado, a pós-graduação brasileira ainda enfrenta vários desafios e foi a partir deles que surgiu a indagação de pesquisa que deu origem a este trabalho e que será exibida no próximo subtópico.

1.2. Problema de pesquisa

A ciência, como produtora do saber, seja ele científico ou popular, não é um fim em si mesma. Isso significa dizer que o conhecimento é construído e reconstruído o tempo todo e, se assim não fosse, não existiriam motivos para a existência do ensino, nem da pesquisa e tampouco da extensão. É por isso que as universidades precisam se atualizar constantemente: para melhorar de forma contínua a qualidade da formação contribuindo, assim, para a construção do conhecimento social. Nesta linha, os programas de pós-graduação, como responsáveis pelo desenvolvimento das pesquisas brasileiras, têm a necessidade frequente de criar, rever e recriar seus planejamentos, para acompanhar e propulsionar o desenvolvimento da sociedade.

Neste sentido e, de acordo com Wood Jr. et al (2016), a comunidade acadêmica tem apresentado uma crescente preocupação com o impacto social, ou seja, com os benefícios que a instituições voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão têm proporcionado à sociedade. Em outubro de 2018, a Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 emitiu à CAPES, a partir da última avaliação quadrienal, o documento final denominado “Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG” apontando a necessidade de aperfeiçoamento do sistema de avaliação tendo em vista que “o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento e deve ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado” (CAPES, 2018a, p. 3). A Comissão foi enfática em destacar que o atual sistema não contempla as novas demandas das comunidades envolvidas, entre elas, o impacto social do conhecimento.

Especificamente na área de administração, Wood Jr. et al (2016, p. 23) relatam que os questionamentos relacionados ao “impacto social do conhecimento” aconteceram a partir dos anos 2000 com algumas publicações que questionavam, entre outros aspectos, a falta de aplicabilidade prática das pesquisas (PFEFFER; FONG, 2002) e o distanciamento em relação às necessidades das empresas (BENNIS; O'TOOLE, 2005). Ao que se percebe, mesmo

decorridos mais de vinte anos, as cobranças quanto ao que a ciência tem proporcionado em termos de respostas ao mercado e à sociedade ainda perduram.

Além disso, o contexto sócio-político brasileiro em relação às universidades durante o período 2019-2022 foi desafiador. Após a eleição presidencial de 2018 o então Presidente da República, Jair Bolsonaro, e sua equipe fizeram severas críticas quanto ao desempenho dessas organizações públicas pondo em xeque a credibilidade das instituições de ensino superior em todos os seus âmbitos: ensino, pesquisa e extensão, além de ter promovido vários contingenciamentos ao orçamento das universidades.

Esses aspectos, em conjunto, foram ao encontro do pronunciamento da então Diretora de Avaliação da CAPES, Sônia Bão em março de 2019, divulgado na página da CAPES, quando mencionou que, levando em consideração a essência da pós-graduação em “formar recursos humanos qualificados em nível de mestrado e doutorado” e, considerando ainda “o tamanho que a pós-graduação brasileira atingiu”, é necessário que a “avaliação tenha foco e reflita mais a produção do conhecimento” (BÃO, 2019).

Entretanto, é importante reconhecer que esses questionamentos, em grande peso surgidos de entidades ligadas à pós-graduação (Comissão do PNPG e GTs da CAPES), contribuíram para impulsionar a CAPES a rever as diretrizes que fundamentam a avaliação e que, por consequência, direcionam os trabalhos dos programas. E essa alteração no sistema avaliativo requer mudanças fundamentais na estrutura dos programas de pós-graduação no Brasil. Mas, independentemente dos questionamentos apontados, os programas precisam buscar melhorias contínuas inclusive para responder aos desafios que não são poucos, tais como: promover a internacionalização, manter o pleno funcionamento das suas atividades com poucos recursos financeiros, atrair bons candidatos, além das especificidades locais e regionais de alguns PPG's, como o distanciamento das grandes cidades e a ausência de infraestrutura.

É por isso que o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras- PPGA/UFLA tem essa inquietação e vem tentando buscar novas formas de responder aos seus desafios, especialmente, àqueles voltados para a qualidade da formação discente. Nos últimos anos, o Programa tem realizado levantamentos junto aos docentes e discentes de todas as linhas de pesquisa buscando proporcionar o diálogo, a interação entre todos os atores envolvidos com a pós, encontrar os gargalos e buscar conjuntamente novas possibilidades de aperfeiçoamento.

Frente a esse contexto desafiante de transformações necessárias, de questionamentos políticos e de novas exigências da CAPES em que os PPG's precisarão se reorientar para atender às expectativas de seus órgãos superiores e continuar demonstrando a sua relevância para a sociedade brasileira, há a necessidade de se indagar: **como o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras está se reestruturando para responder aos desafios atuais e futuros?**

1.3. Tese

Segundo Maccari (2008, p. 181) o sistema de avaliação da CAPES que vigorava até o momento tinha natureza essencialmente quantitativa o que induzia os programas de pós-graduação a “concentrarem esforços em determinados critérios em detrimento de outros” como, por exemplo, a priorização do alto rendimento nas produções acadêmicas em preterição à relevância dos artigos. Isso acabava gerando alguns problemas, entre eles, a minimização da qualidade das pesquisas desenvolvidas e dos trabalhos publicados no âmbito da PG sem contar o não atendimento das reais demandas da sociedade.

Assim, partindo dos pressupostos de que o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira foi renovado e de que os programas precisam se reinventar para buscar melhorias contínuas para enfrentar os desafios, defende-se a tese de que: **a reestruturação dos programas de pós-graduação no Brasil, induzida pelo novo sistema avaliativo da CAPES, deve ser construída por meio de um processo coletivo de mudanças, que permita repensar de maneira participativa, as possibilidades e potencialidades dos programas em termos locais, regionais, nacionais e globais privilegiando a interação universidade-sociedade na qual a universidade é um verdadeiro espaço social, onde se constrói conhecimento capaz de transformar a realidade.**

Para tanto, foi utilizado a metodologia de Pesquisa-Ação que possibilitou aliar o processo de pesquisa às ações coletivas propostas voltadas para a construção do planejamento estratégico do PPGA. Apesar de sua pouca utilização no campo das ciências sociais aplicadas, trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que pode favorecer o uso social e organizacional da ciência ao promover uma pesquisa voltada para a melhoria direta de uma organização pública de ensino e pesquisa.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo geral

Contribuir com a reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras utilizando a metodologia de Pesquisa-Ação, os preceitos epistemológicos do Construcionismo Social e da ontologia Interacionista para a realização de seu planejamento estratégico.

1.4.2. Objetivos específicos

- 1) Compreender a essência da pós-graduação discutindo sobre a sua origem e sua regulamentação no Brasil. Essa **fase exploratória** teve o intuito de explorar e descrever a realidade em que a PG brasileira está inserida;
- 2) Conhecer os aspectos históricos e o contexto atual do PPGA/UFLA. Nessa **fase**, também **exploratória**, a finalidade foi recuperar aspectos históricos do Programa e compreender o cenário vivenciado atualmente para discutir sobre a sua reestruturação;
- 3) Realizar o diagnóstico da realidade do PPGA/UFLA por meio da autoavaliação. Essa **fase de análise** teve o propósito de diagnosticar os problemas, as necessidades de mudanças e os desafios do PPGA/UFLA por meio da troca de experiências entre os participantes da PA;
- 4) Elaborar um conjunto de ações para as mudanças. Essa **fase da ação** foi construída sobre três pilares: Planejamento Estratégico, Autoavaliação e Impacto, em consonância ao novo sistema avaliativo da CAPES para o quadriênio (2021-2024);
- 5) Sistematizar o conhecimento alcançado a partir do aprendizado coletivo das fases anteriores no planejamento estratégico do Programa com propostas de intervenções no curto, médio e longo prazos as quais servirão de orientação para a **fase de avaliação** do novo curso de ações do PPGA/UFLA possibilitando a continuidade do círculo ação-reflexão-ação.

1.5. Justificativas de pesquisa

Uma pesquisa científica por si só não é o suficiente para construir o conhecimento. No processo de construção do saber, o trabalho acadêmico-científico precisa fazer sentido para alguém porque “pesquisa que produza apenas livros não será o bastante” (LEWIN, 1970, p. 220) assim como “[...] teoria sem ação não possui sentido” (REASON; BRADBURY, 2008, 4). Por isso se faz necessário apresentar a relevância deste trabalho a partir das suas contribuições teóricas, metodológicas, práticas e sociais.

Em termos teórico-metodológicos, o trabalho contribui ao articular os preceitos epistemológicos do construcionismo social e da ontologia Interacionista aos preceitos da pesquisa-ação para promover mudanças no fenômeno universidade-sociedade, privilegiando a interação entre pesquisadores e atores sociais não só para construir conhecimento, mas para promover transformações na realidade dos programas de pós-graduação do Brasil, especialmente os programas de pós-graduação em administração. Segundo Lodi, Thiollent e Sauerbronn (2018) a pesquisa-ação ainda tem ocupado a agenda de pesquisa de poucos pesquisadores da área de administração e isso pode estar relacionado a forma equivocada de utilização da metodologia, focada exclusivamente para o que eles chamaram de “abordagem intervencionista”/“funcionalista”, indo ao encontro da confusão conceitual entre pesquisa-ação e consultoria apontada por Huang (2010). Mas destaca-se que o rigor teórico-metodológico da PA, proposta por Lewin em 1946, e aprimorada ao longo dos anos por vários autores, entre eles David Tripp e Michel Thiollent, não se limita apenas a descrever a realidade como ela se apresenta, mas ao contrário, ela se ocupa da produção compartilhada de novas visões e ações que podem transformá-la (GERGEN; GERGEN, 2008).

Em termos práticos, considerando a perspectiva participativa da pesquisa-ação, “[...] a própria instituição pesquisadora consiste em objeto de pesquisa [...]” (THIOLLENT; COLETTE, 2013, p. 10), ou seja, este estudo irá contribuir para a reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras a partir de uma visão compartilhada entre os atores que estão diretamente envolvidos na PA. Trata-se de um processo de transformação organizacional que envolveu diálogo, discussões construtivas, produção de novos conhecimentos e a mobilização das pessoas para os novos compromissos em torno das mudanças que serão colocadas em prática. O trabalho também apresenta suas contribuições ao situar o contexto histórico de um programa quase quinquagenário a partir da

história contada por seus idealizadores e inova ao unir as práticas da gestão organizacional do PPGA às suas próprias práticas de pesquisa.

E, em termos sociais, a pesquisa contribui para que outros programas de pós-graduação também se reestruturem, para que montem seu planejamento estratégico, não só para atender às novas exigências da CAPES, mas para se aperfeiçoarem de maneira efetiva às necessidades da sociedade, continuando a formar mestres e doutores capazes de pôr em prática os conhecimentos adquiridos na PG e, assim, colaborar para o desenvolvimento econômico e social do país.

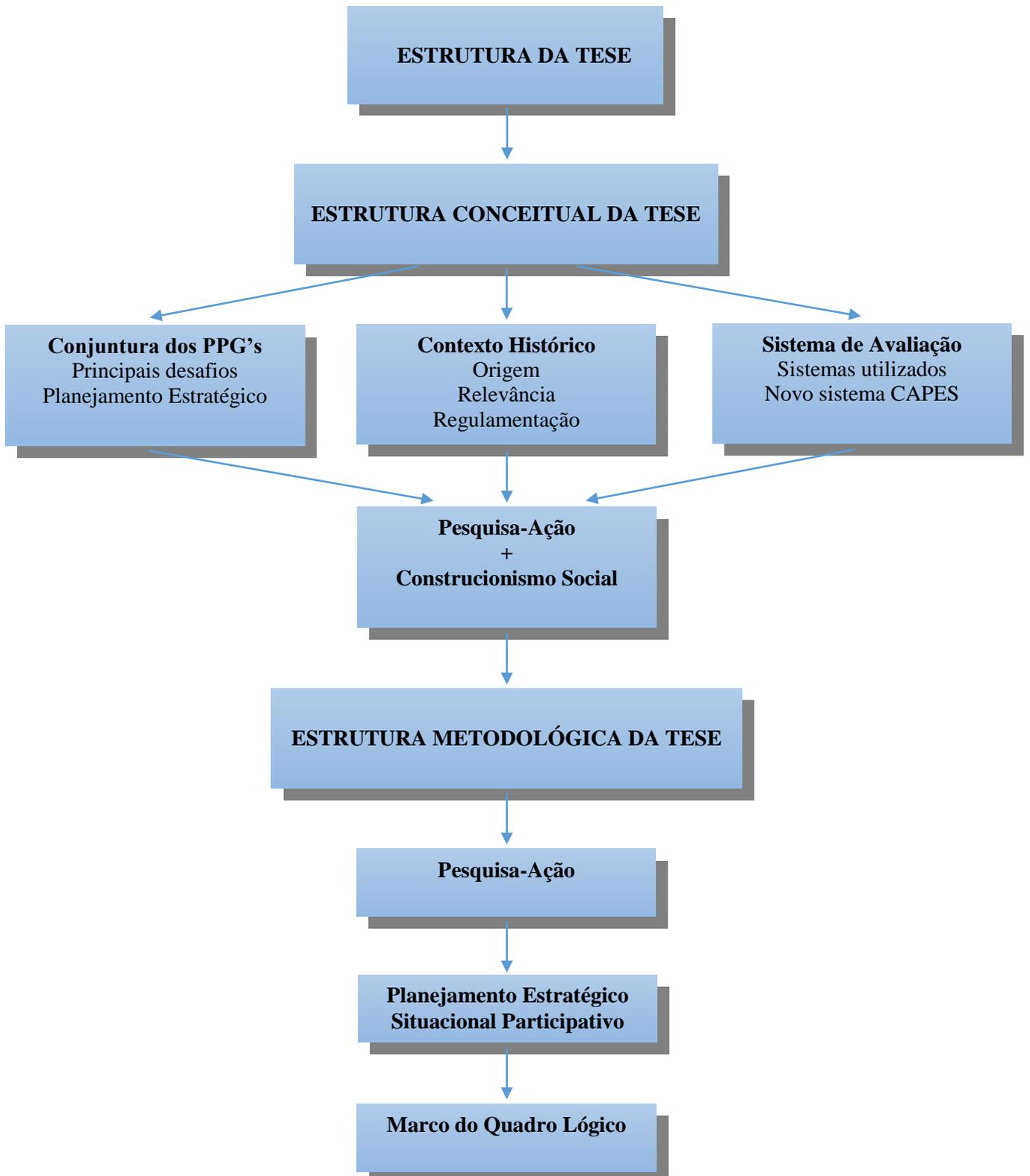
Assim, espera-se que a pesquisa aqui desenvolvida nesta tese “não produza apenas livros” como diria Lewin, mas que ela faça de fato “sentido” para as pessoas e que possa efetivamente contribuir para a área de administração instigando novas reflexões no pilar “organizações, gestão e sociedade”.

1.6. Estrutura da tese

Para facilitar a compreensão sobre os aspectos teóricos e metodológicos que orientaram a tese foi criada a figura 1 abaixo para demonstrar a interligação entre os tópicos. Em termos conceituais, iniciou-se com a conjuntura enfrentada pelos programas de pós-graduação citando e descrevendo os principais desafios confrontados pelos PPG's ao longo dos anos e também, o desafio de construir o planejamento estratégico tão necessário para atingir os critérios do novo sistema avaliativo. Segue-se contando a história da pós-graduação brasileira, descrevendo um breve histórico sobre a sua origem, sua relevância para o cenário brasileiro e como se deu a regulamentação da PG em seus aspectos legais. Abrange-se nesse momento o papel da CAPES como órgão responsável pela pós e dá-se sequência ao sistema de avaliação utilizado por ela para avaliar os programas e, diante dos três aspectos abordados, aponta-se a Pesquisa-Ação e o Construcionismo Social como abordagem teórico-metodológica ideal para auxiliar os programas na construção do seu planejamento estratégico.

Em termos metodológicos, foi utilizado na tese a pesquisa-ação em todas as suas fases de desenvolvimento: exploratória, de análise, ação e avaliação tendo como instrumento de orientação do planejamento o Planejamento Estratégico Situacional Participativo e como técnica, o Marco do Quadro Lógico para sintetizar o planejamento do PPGA discutido e construído no âmbito da equipe de Pesquisa-Ação.

Figura 1- Estrutura da Tese.



Fonte: Elaboração própria (2023).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A base teórica desta pesquisa foi construída com o objetivo de contextualizar e demonstrar uma evolução da temática abordada, ou seja, de maneira que as pessoas possam compreender e construir o saber sobre o fenômeno investigado a partir de tópicos interligados, que façam sentido para elas, por isso, sua estrutura abrange seis tópicos principais: no primeiro discute-se o contexto desafiador vivenciado pelos programas de pós-graduação no Brasil. No segundo, mostra-se que um dos principais desafios é a construção do planejamento estratégico dos PPG's em face de sua complexidade no contexto universitário. No terceiro, apresenta-se a essência da pós-graduação, sua origem, seus conceitos, suas definições, suas características e relevâncias sociais. No quarto, expõe-se como ocorreu a regulamentação legal da pós-graduação brasileira demonstrando de forma cronológica quando e como a PG chegou ao patamar em que se encontra hoje no Brasil. No quinto, são apresentados os sistemas avaliativos utilizados pela CAPES para qualificar os programas da pós-graduação, o que permitirá a discussão do quarto e último ponto do referencial, no qual será apresentado o novo sistema de avaliação proposto pela CAPES, os desafios dos programas de pós-graduação no Brasil e as possibilidades da pesquisa-ação alinhada aos pressupostos do construcionismo social e da ontologia interacionista para promover a reestruturação do PPGA/UFLA. Os princípios da PA e do construcionismo constituem o arcabouço teórico que sustenta as discussões propostas nesta tese.

2.1. A pós-graduação no Brasil: uma conjuntura desafiante

“A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos

*adequados para que se realize a livre
investigação científica e onde possa afirmar-se
a gratuidade criadora das mais altas
formas da cultura universitária”.*

(Parecer nº 977/65 do CFE)

A pós-graduação no Brasil, entre tantas incertezas em sua gênese, foi idealizada como a cúpula dos estudos universitários onde o elevado padrão de conhecimento, competência científica e profissional seriam alcançados (PARECER N°977/65). Darcy Ribeiro, respeitável antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, já dizia nos anos 1980 que “a experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos [era] a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada a sério pois é elemento essencial para o progresso e o desenvolvimento da Nação” (RIBEIRO, 1980).

Com o passar dos anos, a PG foi se aprimorando, alcançando altos padrões de qualidade, colaborando significativamente para o desenvolvimento do país (KUENZER; MORAES, 2005) e ratificou os dizeres de Darcy Ribeiro apresentando “contribuições significativas à formação de profissionais, à produção científica, ao avanço científico e tecnológico e em atividades desenvolvidas junto à sociedade” (SOUZA; DUARTE; SEIFFERT, 2022, p. 304). Para Balbachevsky (2005, p. 275), “os sucessos alcançados pelo país na pós-graduação têm sido motivo de orgulho tanto para a academia brasileira como para as autoridades públicas” pois os seus resultados e sua qualidade, ainda segundo esta autora, coloca a pós-graduação brasileira em destaque entre as mais importantes do mundo.

Todavia, para quem vê a excelência que a pós-graduação atingiu a partir de uma perspectiva externa, muitas vezes não sabe as dificuldades e desafios que existiram ao longo da sua trajetória. Em grande parte, essa conjuntura desafiante está intimamente ligada ao sistema de avaliação da CAPES ao qual todo programa de pós-graduação está sujeito, lembrando que a CAPES é responsável não só pela avaliação como também pelo controle e gestão da PG no Brasil (ROLIM, 2020).

Segundo Kuenzer e Moraes (2005, p. 1343), a PG foi perdendo aos poucos a “flexibilidade” que tinha a *priori* em face de uma “leitura rígida” do sistema avaliativo ou conforme dito por Nunes et al. (1998, p. 113) “a partir de critérios cada vez mais refinados pela CAPES” e, são justamente os conceitos atribuídos pela CAPES aos programas de pós-graduação nas avaliações atualmente quadrienais, que norteiam “a concessão de auxílios,

tanto por parte das agências de fomento nacionais, como dos organismos internacionais” (ROLIM, 2020, p. 528). Neste sentido, conceitos melhores possibilitam maiores possibilidades de obter recursos financeiros para o financiamento de pesquisas, bolsas de estudos a discentes e docentes, recursos para publicação e participação em congressos etc. Por consequência, notas inferiores representam menor recebimento de recursos.

Embora a CAPES já tenha feito algumas alterações no sistema avaliativo, professores e coordenadores de programas têm muitas preocupações quanto aos critérios de avaliação dos PPG’s (SOUZA; DUARTE; SEIFFERT, 2022) principalmente porque “a avaliação é feita sem dispor de informações precisas sobre o cotidiano dos programas, sobre o clima intelectual vigente, sobre o empenho de pós-graduandos e orientadores, sobre as relações dos programas com as instituições nas quais estão sediados” (YAMAMOTO; MENANDRO, 2004, p. 86). Além disso, de acordo com Souza, Duarte e Seiffert (2022, p. 315), a “avaliação Capes dos programas de pós-graduação, tem provocado muitas dúvidas e descontentamentos quanto aos resultados das avaliações, bem como pelas ações governamentais e institucionais que se apresentam em um quadro de incertezas”.

Autores como Santos (2003), Balbachevsky (2005), Horta e Moraes (2005), Kuenzer e Moraes (2005), Horta (2006), Viana (2018), Tonieto, Consaltér e Fávero (2019) e Oliveira e Rothen (2022) em seus artigos, publicaram uma análise crítica sobre os desafios enfrentados pela pós-graduação dos quais destacaram: o quantitativismo e produtivismo, a intensificação do trabalho dos docentes, a falta de recursos financeiros, a inserção internacional, a ausência da dimensão social (local e regional), as dificuldades no envio dos dados via Plataforma Sucupira e a falta de proximidade com a CAPES para orientação.

É notório que dentre os critérios com maior peso nas fichas de avaliação está a produção científica “calculada por quantidade de artigos publicados em periódicos” (OLIVEIRA; ROTHEN, 2022, p. 417). No entanto, as dificuldades de publicação em periódicos renomados e com maior fator de impacto são grandes tais como: tempo de espera demasiadamente alongado para o retorno dos avaliadores, publicação em língua estrangeira (normalmente a inglesa), muitas correções e adequações o que acaba incentivando a publicação em periódicos com estratificação inferior a “A” que tem menos burocracia, retorno mais rápido, mas por outro lado, menos impacto nas avaliações da CAPES. Conseqüentemente, a corrida por submissão de trabalhos nesses periódicos aumenta tendo em vista que a soma de alguns artigos publicados em revistas estratos “B” são equivalentes a um

artigo estrato “A”, ou seja, é necessário publicar mais, em maior quantidade, para se ter o mesmo peso de um artigo publicado neste último estrato gerando assim, o produtivismo pelo produtivismo em detrimento muitas vezes da qualidade das pesquisas científicas. Nas palavras de Horta (2006, p. 29):

[...] os atuais critérios quantitativos têm levado a uma baixa qualificação dos mestres e doutores recentemente formados, pois o atual sistema indica que o importante é publicar muito e em pouco tempo, não se preocupando com a qualidade do que se publica ou com o tempo necessário para o amadurecimento pelo pós-graduando do trabalho realizado (HORTA, 2006, p. 29).

Além disso e, de acordo Tonieto, Consaltér e Fávero (2019, p. 12), essa lógica do produtivismo também gera outros transtornos aos programas, dos quais destacam:

[...] a pressão por produção científica e publicações, têm gerado impactos externos. O chamado mercado das revistas e editoras predatórias cresce a passos largos, ano após ano, justamente transformando em um negócio obscuro e lucrativo a necessidade de publicações pelos docentes de pós-graduação. Esse mercado inclui editoras que garimpam artigos em anais de eventos para publicação de e-books e periódicos que enviam convites para os pesquisadores publicarem em seus volumes, tudo sem muito rigor metodológico e científico e sob a regra do “pagou, publicou” (TONIETO; CONSALTÉR; FÁVERO, 2019, p. 12).

Com o objetivo de atingir as metas de produtividade, ocorre também a “progressiva intensificação do trabalho dos docentes” e também dos discentes (OLIVEIRA; ROTHEN, 2022, p. 417). Os docentes, precisam compatibilizar e dividir suas horas de trabalho entre a graduação e a pós-graduação, ou seja, se equilibrar entre as demandas inerentes à graduação com as demandas de aulas, orientações, pesquisa e publicações da PG. Essa intensificação e falta de dedicação exclusiva para a pós também proporciona a queda da produção qualificada e a saída de pesquisadores do programa. Já os discentes acabam muitas vezes por abonar a pós-graduação em função da pouca dedicação às suas pesquisas e cobrança para produzir mais e mais, mesmo que essas publicações não tenham conexão alguma com os temas de suas dissertações e teses.

Nos dizeres de Horta e Moraes (2005, p. 101):

[...] esse parece ser o perverso círculo vicioso em que está entrando a pós-graduação brasileira: docentes de programas com alto conceito dedicam mais

tempo à produção científica, garantindo assim a manutenção desses conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas. Entretanto, formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento [...]. Por outro lado, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rapidamente possível, para que seus programas não percam bolsas da CAPES; conseguem isso, mas publicam menos, seus programas mantêm baixos conceitos e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento (HORTA; MORAES, 2005, p. 101).

No discurso de Horta e Moraes (2005) é possível perceber a “gangorra” onde se encontram os coordenadores e docentes da pós-graduação: de um lado, a priorização da qualidade das pesquisas e da produção científica, mas com menor quantidade de publicações e risco elevado de abandono pelos discentes e de outro, a preferência pela quantidade de produtos na qual se publica mais, mantém-se os alunos, mas não se leva em consideração os fatores de impacto dos periódicos e conseqüentemente, o conceito CAPES é baixo. Kuenzer e Moraes (2005, p. 1348) ratificam esse pensamento ao afirmarem que “as exigências relativas à produção acadêmica geraram [...] um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta”. Nesses casos, não se trata de uma escolha simples da coordenação, mas sim, da reprodução necessária de um sistema em busca dos conceitos que possibilitem a melhor captação de recursos para os programas.

Aliás, adentrando no mérito dos recursos financeiros há uma contradição no sistema avaliativo: programas já consolidados, com notas CAPES 6 e 7, recebem mais financiamentos e o programas com conceitos inferiores ganham recursos em proporcionalmente menores. Neste caso, há duas coisas a se avaliar, se por um ângulo há a questão meritocrática, por outro, são programas que já conseguem caminhar com recursos próprios ou com recursos captados de outros órgãos concedentes até mesmo por meio da iniciativa privada. Assim, os recursos desses PPG’s deveriam ser redirecionados para se investir nos demais programas de forma que todos teriam a mesma oportunidade de investimentos.

Nos dias atuais, segundo Viana (2018, p. 4) “[...] o modelo de avaliação da CAPES é um campo de lutas por hegemonia, um campo de disputas competitivas” por [...] espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio” (HORTA; MORAES, 2005, p. 98). A grande questão é que, seguindo a lógica das metas de produtividade

igualmente aplicadas a todos os programas, independentemente das condições específicas de cada PPG, todos precisam produzir, com uma grande diferença: programas já conceituados têm recursos para isso e programas que ainda não atingiram esse patamar possuem recursos financeiros infinitas vezes inferiores aos primeiros (OLIVEIRA, 2022).

Nesta mesma seara financeira destaca-se outro ponto de dificuldade nas avaliações: a internacionalização. Viana (2018) já apontava que o sistema avaliativo estava caminhando para dar ênfase a esse requisito, algo que de fato, já pesa na ficha de avaliação da CAPES. Contudo, há alguns aspectos que precisam ser levados em consideração. Um deles é sem dúvidas a disponibilidade financeira dos programas, pois publicar em língua estrangeira, normalmente a língua inglesa, ainda é uma dificuldade grande para boa parte dos pesquisadores no Brasil e, portanto, os programas precisam apoiar o financiamento das traduções contratando empresas especializadas na área ou profissionais capacitados para traduzir os artigos, serviço este que carece de programação orçamentária.

Não obstante, há autores como Hamburger (1980) e Santos (2003) que apontam o segundo aspecto: a relevância dos trabalhos realizados a nível local e regional. Santos (2003, p. 631) questionou: “Como tornar viável a publicação internacional de um trabalho sobre os índios caiapós ou sobre o movimento dos sem-terra no Pontal do Paranapanema? Há, efetivamente, interesse das editoras estrangeiras por esses temas?”. Na mesma linha Hamburger (1980, p. 86) afirma que:

As normas das revistas internacionais foram estabelecidas nos países desenvolvidos e traduzem as necessidades desses países, e somente destes. Os trabalhos realizados no Brasil seguindo estas normas estarão mais ligados às sociedades desenvolvidas do que a sua própria comunidade (HAMBURGER, 1980, p. 86).

Para os autores citados anteriormente, a problemática envolta é: qual a relevância que as pesquisas locais e regionais terão nas avaliações tendo em vista que talvez não sejam de interesse dos periódicos internacionais? Esta possivelmente é uma das mais relevantes “tradições e contradições da pós-graduação no Brasil” como diria Santos (2003, p. 627) já que “os conceitos 6 e 7 são exclusivos para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência e desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa” (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p. 414).

Somado a todo esse cenário desafiante, há ainda que se destacar as dificuldades no envio dos dados via Plataforma Sucupira e a falta de proximidade da coordenação dos programas com a CAPES para auxílio, esclarecimento de dúvidas e solicitação de orientações para melhorar a gestão dos PPG's. Para Viana (2018, p. 107) a Plataforma Sucupira, embora seja uma ferramenta segura e que proporciona maior agilidade no envio das informações, também possui muitos módulos que precisam “ser revistos ou ajustados para uma utilização mais eficiente e efetiva”. Recentemente a CAPES realizou mudanças no sistema de avaliação e a cada alteração novas dúvidas no preenchimento vão surgindo.

De acordo com Souza (2022, p. 315), “essas mudanças e ajustes provocam muitas dúvidas no ato do preenchimento da ficha pelos (as) coordenadores (as) com relação às informações para a Coleta Capes na Plataforma Sucupira, provocando dissonâncias e dilemas no preenchimento de informações” e poucas ações se vê no que tange à cursos preparatórios provenientes da CAPES direcionados à capacitação e atualização dos coordenadores para inserir os dados na plataforma. Esse distanciamento, muitas vezes, contribui para ampliar as dificuldades e, por vezes, o preenchimento equivocado com consequências no resultado das avaliações.

Essa conjuntura desafiante que envolve a pós-graduação brasileira tem sido objeto de segregação dos programas de pós-graduação tendo em vista que são poucos PPG's com muitos recursos e muitos PPG's com poucos recursos, pois é fato que todos os itens destacados anteriormente dependem de disponibilidade orçamentária e financeira dos programas. É preciso que a CAPES faça uma reanálise dos critérios de destinação de recursos e financiamentos de maneira que os programas novatos e os programas que ainda não alcançaram o padrão de excelência tão almejado tenham as mesmas oportunidades de investimentos por parte dos órgãos públicos.

2.1.1. Entre os desafios, a necessidade do planejamento estratégico

“[...] sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do

pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado”.

(Parecer nº 977/65 do CFE)

O cenário da pós-graduação brasileira é desafiador desde a sua concepção, não só pelos desafios impostos no seu cotidiano, mas principalmente pelo seu objetivo principal: formar pesquisadores altamente qualificados considerando os recursos finitos que dispõe. A CAPES, enquanto órgão regulador e fiscalizador da PG precisa cumprir o seu papel e formular instrumentos que permitam avaliar o progresso dos programas bem como a destinação de recursos financeiros e, quanto a isso, parece ser unânime o entendimento positivo da comunidade acadêmico-científica em relação a necessidade do seu sistema avaliativo. Todavia, todas as modificações na avaliação são alvo de críticas por parte dos pares e isso normalmente ocorre não só pela resistência dos coordenadores, o que é algo natural quando se trata de mudanças no *status quo*, mas muitas vezes, pela ausência de um período de transição plausível, pela falta de análise das especificidades dos programas e pela “distância” entre a CAPES e os PPG’s.

Fonseca (2001) em seu artigo denominado “Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo” fez essas considerações no tocante às mudanças no sistema avaliativo implementadas em 1998 pela CAPES. Segundo a autora, essas modificações foram profundas e de grandes consequências:

Com as mudanças introduzidas em 1998, a CAPES visava uma ruptura e atingiu seu alvo. Quase a metade dos programas avaliados (considerando todas as áreas disciplinares) não acatou o conceito atribuído, entrando com recursos para receber uma reavaliação. Surgiu um clima tenso, marcado pela desconfiança e a concorrência. Paradoxalmente, o novo sistema que propunha sanar dúvidas, criando clareza e transparência nos critérios de avaliação, engendrou boa dose de insegurança e confusão. Normal, disse a CAPES. Qualquer mudança importante produz esse tipo de efeito (FONSECA, 2001, p. 264).

Assim como a mudança proposta em 1998, as alterações recentes de reestruturação da pós-graduação anunciadas em 2019 também foram recebidas com bastante tensão e receio pelos coordenadores dos programas, principalmente, pela ênfase em dois critérios: internacionalização e impacto social. Nesse novo modelo, um instrumento passa a ser peça

chave precedente da avaliação: o planejamento estratégico de cada PPG. Segundo Maccari et al. (2006, p. 1), essa condição *sine qua non* “[...] tem forçado as IES e seus Programas de Pós-Graduação a planejarem e gerirem seus cursos de forma mais efetiva”. No entanto, é consenso entre alguns autores como Maccari et al. (2006), Magalhães e Souza (2019) e Souza et al. (2022) que não se trata de um procedimento fácil. Magalhães e Souza (2019) assim expõe:

O planejamento em programas de pós-graduação (PPG) não constitui um processo simples. Não basta seguir um modelo, pois não é qualquer metodologia que contempla suas necessidades – que incluem, mas não se limitam a: construir colaboração; incluir visões de atores internos e externos; produzir impacto científico e social; obter reconhecimento dos pares; proporcionar formação de excelência; e consolidar e desenvolver o PPG continuamente (MAGALHÃES; SOUZA, 2019, p. 85).

Mesmo não sendo algo simples de ser elaborado, o planejamento estratégico é um instrumento altamente relevante para a gestão dos programas de pós-graduação, pois instiga os coordenadores “a pensar sistemicamente no que aconteceu, está acontecendo e o que acontecerá” (MACCARI et al., 2006, p. 2). Em termos descritivos, Almeida (2003) define o planejamento estratégico como uma ferramenta de ordenação de ideias e ações que direcionam os esforços para o caminho desejado, Maximiano (2004) por sua vez, complementa esta visão ao descrever o planejamento como um processo que norteia e esclarece o percurso a ser trilhado para alcançar o propósito final e Souza et al. (2022, p. 5) por fim, fecham a ideia ao descrever que “planejar é agir para aproximar o que somos do que queremos ser”.

Considerando essa definição, Magalhães e Souza (2019) defendem que o planejamento estratégico pode ser um importante instrumento comunicativo se for compartilhado com os demais membros da organização resultando no que se denomina de planejamento estratégico participativo conforme destacado por Cavalcante e Ferraro Júnior (2002). Para Souza et al. (2022, p. 3) o “planejamento participativo foi um referencial eleito que visa tornar possível a aproximação de pessoas, grupos, movimentos e instituições da realidade, para entendê-la, organizá-la e, sobretudo, transformá-la”. Nas palavras de Magalhães e Souza (2019):

Planejar na academia torna possível construir um caminho dialógico onde a ciência pauta questões que afligem a comunidade. [...] Portanto, o processo

de planejamento em universidades deve ser comunicativo para se mostrar efetivo e sustentável, não sendo possível um planejamento orientado por uma racionalidade instrumental (MAGALHÃES; SOUZA, 2019, p. 86).

[...] Em se tratando de contexto universitário, o planejamento precisa visar sobretudo à efetividade e à sustentabilidade, para não correr o risco de ser obsoleto, ilegítimo ou pouco duradouro. Efetividade se relaciona à análise do impacto ou aos resultados da ação em seu contexto, não sendo analisada a ação em si, mas o contexto onde ela ocorre. Já a sustentabilidade pode ser compreendida na participação dos atores do PPG, internos e externos, possibilitando seu desenvolvimento de modo socialmente sustentado. (MAGALHÃES; SOUZA, 2019, p. 87).

De acordo com os últimos autores, o planejamento estratégico dentro do contexto universitário, especialmente o da pós-graduação, precisa ser pensando, ser amplamente debatido tendo vista tratar-se não apenas do futuro de um PPG, mas do futuro da ciência e dos próprios pesquisadores e profissionais que estão sendo qualificados no mais elevado nível do saber. E por estar vinculado a transformação da realidade atual para a realidade que se espera alcançar no futuro, o planejamento precisa ser elaborado de forma participativa. De acordo com Souza et al. (2022, p. 5) “é preciso transformar a realidade, pois não se planeja sem a clara intenção de mudança e intervenção na realidade”.

Nesta linha de pensamento, Maccari et al. (2006) e Souza et al. (2022) defendem a utilização da pesquisa-ação como a metodologia científica mais adequada para orientar a construção do planejamento estratégico participativo dos programas de pós-graduação. Nas publicações dos últimos autores citados são relatadas experiências de sucesso da construção coletiva dos planejamentos institucionais dos PPG's utilizando os preceitos teóricos-metodológicos da PA. Nos dizeres de Maccari et al. (2006, p. 3):

[...] a pesquisa-ação, enquanto pesquisa, está mais orientada para o problema do que para a hipótese, pois a teoria pode sugerir áreas para a coleta de dados e dirigir a sua interpretação. Em outras palavras, à medida que a pesquisa é realizada com o espírito aberto à investigação e não como simples instrumento verificador de fatos já esperados, aumenta a probabilidade de haver maior interação entre os dados e a teoria (MACCARI et al., 2006, p. 3).

Em complementação ao processo interativo, o planejamento estratégico não pode resumir-se ao seu conceito tradicional devido as suas restrições, especialmente a sua característica imutável (OLIVIERI; GRANJA; PICCHI, 2016); (SILVA et. al., 2017). Logo,

todo planejamento deve ser construído possibilitando mudanças e alterações no decorrer de sua execução de forma a se adequar as conjunturas futuras. Nesses termos, o modelo de planejamento que possibilita essas modificações é conhecido por Planejamento Estratégico Situacional. O PES sigla pelo qual é também conhecido, foi desenvolvido pelo chileno Carlos Matus na década de 1970 e segundo Silva et al. (2017), é o mais indicado para trabalhar com as complexidades sociais, pois permite os ajustes necessários de uma realidade em constante transformação.

Diante das conceituações expostas, pode-se dizer que o modelo ideal de planejamento para os programas de pós-graduação seria o PESP- Planejamento Estratégico Situacional Participativo que permite adequações, correções e complementações ao passo que também possibilita a coparticipação e a interação entre os atores sociais. Entretanto, antes de idealizar a construção de um PESP faz-se necessário conhecer mais sobre o contexto histórico da instituição a ser investigada, isso porque não se pode buscar o futuro sem resgatar as origens históricas e sem compreender o presente institucional vivenciado.

2.2. O contexto da pós-graduação brasileira

2.2.1. A pós-graduação: um breve histórico sobre sua origem e relevância

“[...] o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a consequência natural do extraordinário progresso do saber [...]”

(Parecer nº 977/65 do CFE)

O que é a pós-graduação? Uma pergunta aparentemente simples, que nos dias de hoje parece ter conceitos mais definidos para uma resposta, mas que há cinquenta, noventa anos atrás, pairava sobre hesitações. Em 1965, essa imprecisão era a única certeza que o Ministério da Educação tinha sobre a PG no Brasil. Por isso, o Ministro da Educação e Cultura do governo Castelo Branco, Flávio Suplicy de Lacerda publicou um aviso destinado ao Conselho Federal de Educação solicitando que o CFE se pronunciasse sobre a matéria (CURY, 2005):

O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e **tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a**

natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação [...]. (PARECER Nº 977/65, grifos nossos).

Naquele período, compreender a natureza desses cursos, sua origem, seus significados e sua relevância era algo essencial para que a implantação da pós-graduação viesse a acontecer de maneira efetiva no Brasil e continua sendo importante nos dias atuais tendo em vista a necessidade da PG em reafirmar todas as suas contribuições à sociedade brasileira ao longo desses anos de história.

A pós-graduação brasileira tem sua origem baseada nos conceitos norte-americanos e a pós-graduação americana sofreu influência germânica em sua criação (PARECER Nº977/65). Segundo Toloi (2009), a estrutura das universidades dos Estados Unidos se baseia em dois planos básicos: o *undergraduate* e o *graduate*. O primeiro se refere aos programas de graduação ofertados nos chamados *colleges*, instituições equivalentes às faculdades e universidades do Brasil e o segundo faz menção aos cursos avançados que visam a obtenção de grau superior: mestre e doutor. De acordo com Oliven (2005, p. 121) “os *colleges*, tendo realizado sua missão de formar os *undergraduates*, colocavam o estudante em condições de passar para um curso científico ou profissional de caráter mais secular”- o *graduate*.

Os *colleges* americanos assim como as universidades brasileiras, exercem papel não só voltado ao ensino, mas também se dedicam às responsabilidades com a pesquisa e com a extensão. Em outros termos, essas instituições deixaram de ser instituições ensinantes, formadoras de profissionais e se transformaram em grandes centros de pesquisa, ou seja, “uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora” (PARECER Nº977/65, p. 2). Para os norte-americanos, seria por meio dos estudos pós-graduados que se obteria a formação de cientistas e pesquisadores capazes de atuar na solução de problemas gerados pela complexidade da estrutura social (TOLOI, 2009) e, por isso, a necessidade e relevância de dar continuidade aos estudos *undergraduates* criando o que se denominou por pós-graduação.

Seguindo os passos dos EUA, o Brasil implantou sua pós-graduação a partir do entendimento de que seria impossível “proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação” (PARECER Nº977/65, p. 2) devido a grande ramificação das especialidades, das áreas do conhecimento e inviável tecnicamente,

pois seria necessário considerar a criação de novos cursos, ampliar o tempo de formação e modificar a carga horária. Assim, compreendendo que na graduação os estudantes alcançariam apenas os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão foi necessário recorrer aos estudos que seriam proporcionados pela pós-graduação para completar a formação ao nível de especialista altamente qualificado.

Nesse sentido, foram constituídos dois regimes de cursos pós-graduados: o *sensu stricto* e *sensu lato* que hoje são mais conhecidos pela pronúncia inversa: *stricto sensu* e *lato sensu*. Seguindo os próprios conceitos contidos no Parecer nº977/65 a natureza *lato sensu* se referiria a qualquer curso posterior a graduação cujo objetivo seria o aperfeiçoamento “técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade”, em outras palavras, os cursos *lato sensu* iriam certificar a eficiência ou aproveitamento de um profissional habilitando-o ao exercício de uma determinada especialidade. Já a natureza *stricto sensu* teria caráter acadêmico, conferindo “alta competência científica em determinado ramo do conhecimento”, ou seja:

[...] a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (PARECER Nº977/65, p. 4)

Em síntese, os cursos *lato sensu* teriam natureza profissional, com objetivo prático conferindo ao pós-graduado o certificado de especialista. E os cursos *stricto sensu* teriam natureza acadêmica, com objetivo científico e iriam conferir o grau acadêmico (mestrado ou doutorado) ao pós-graduado. Esses pontos, mesmo decorridos cinquenta e cinco anos, continuam qualificando, em seus aspectos gerais, os dois regimes de PG no Brasil.

Assim, a pós-graduação brasileira foi constituída nos moldes da pós-graduação norte-americana e, aos poucos, construída à demanda do Brasil. Se naquela ocasião a PG foi concebida com tamanha relevância, no decorrer dos anos as expectativas quanto ao que ela poderia oferecer à sociedade brasileira foi se ampliando. Além de qualificar o profissional

estendendo seus conhecimentos para além do saber técnico, ou seja, muito mais que a formação profissional, a pós-graduação ganhou responsabilidades quanto ao desenvolvimento das pesquisas científicas. São nessas instituições que ocorre a maior parte da produção científica nacional (MCTIC, 2016) e, com isso, o desenvolvimento de novas tecnologias, a promoção de inovações (FONSECA, 2018), a criação de novos processos, novas técnicas contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento socioeconômico do país (GOMES; PEREIRA, 2015), isso sem contar na difusão e transferência de todo o conhecimento produzido na academia cumprindo o importante princípio de “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Para Almeida (2017, p.21), a pós-graduação se “constitui num espaço de articulação entre ensino e pesquisa, de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, de alcance de um patamar mais desenvolvido da experiência brasileira do ensino superior”, trata-se do “lugar precípua de produção de conhecimento e da decorrente centralidade da pesquisa [...]” (MANCIBO; DO VALE; MARTINS, 2015, p. 45). É o local onde estudantes e professores, ambos pesquisadores, permanecem em reflexão sobre um fenômeno até alcançarem o objetivo científico proposto (LIRA, 2002). A pós-graduação tornou-se assim, o espaço por excelência da investigação científica brasileira.

Atualmente, o Brasil possui 4593 programas de pós-graduação que estão distribuídos nas cinco regiões do país: 1979 no sudeste (43,09%), 974 no sul (21,21%), 960 no nordeste (20,90%), 397 no centro-oeste (8,64%) e 283 no norte (6,16%). Nestes programas, são ofertados 7001 cursos dos quais 3659 são no nível de mestrado, 2430 no nível de doutorado, 854 no nível de mestrado profissional e 58 doutoramentos profissionais (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2023). No total, esses números cobrem 49 áreas do conhecimento científico subdivididas conforme demonstrado na tabela 1:

Tabela 1- Programas de pós-graduação por área (Continua).

Área	Total de Programas de pós-graduação						
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP
Administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo	189	45	2	71	0	65	6
Antropologia/arqueologia	37	14	0	1	0	22	0
Arquitetura, urbanismo e design	64	16	0	15	0	33	0

Tabela 1- Programas de pós-graduação por área (Continua).

Artes	70	22	0	11	0	37	0
Astronomia/física	63	12	1	2	0	48	0
Biodiversidade	142	38	0	5	0	98	1
Biotecnologia	66	14	3	4	0	40	5
Ciência da computação	88	29	3	14	0	40	2
Ciência de alimentos	59	18	0	9	0	32	0
Ciência política e relações internacionais	61	16	1	16	0	25	2
Ciências agrárias I	216	53	1	19	0	143	0
Ciências ambientais	141	60	6	32	1	41	1
Ciências biológicas I	62	8	2	4	0	48	0
Ciências biológicas II	77	9	1	8	0	59	0
Ciências biológicas III	36	5	0	1	0	30	0
Ciências da religião e teologia	21	4	0	3	0	13	1
Comunicação e informação	88	25	0	18	0	45	0
Direito	135	58	1	23	0	53	0
Economia	77	23	1	19	0	31	3
Educação	191	44	1	49	0	94	3
Educação física	80	35	0	4	0	40	1
Enfermagem	79	16	2	22	0	37	2
Engenharias I	128	45	3	25	0	55	0
Engenharias II	94	34	1	11	0	48	0
Engenharias III	126	42	1	23	0	58	2
Engenharias IV	92	32	2	13	0	45	0
Ensino	181	48	4	83	0	37	9
Farmácia	70	19	3	8	0	39	1
Filosofia	54	18	0	2	0	34	0
Geociências	58	13	0	3	0	42	0
Geografia	77	35	0	5	0	37	0
História	81	26	0	9	0	43	3
Interdisciplinar	377	142	10	93	1	125	6
Linguística e literatura	156	46	0	9	0	101	0
Matemática/probabilidade e estatística	60	20	3	6	0	31	0
Materiais	42	13	2	4	0	22	1

Tabela 1- Programas de pós-graduação por área (Conclusão).

Medicina I	112	13	3	26	0	70	0
Medicina II	108	16	3	17	0	72	0
Medicina III	52	6	3	14	0	29	0
Medicina veterinária	84	17	0	10	0	56	1
Nutrição	34	16	0	4	0	14	0
Odontologia	98	13	6	16	0	62	1
Planejamento urbano e regional/demografia	46	19	1	3	0	22	1
Psicologia	101	25	0	15	0	61	0
Química	76	20	3	5	0	48	0
Saúde coletiva	97	16	3	39	0	36	3
Serviço social	36	16	0	0	0	20	0
Sociologia	51	11	1	1	0	38	0
Zootecnia/recursos pesqueiros	60	21	0	5	0	34	0
TOTAIS	4593	1306	77	799	3	2353	55

Fonte: Plataforma Sucupira (2023).

Esses números mostram como a pós-graduação no Brasil cresceu e se fortaleceu ao longo dos anos, fruto de sua relevância na formação de profissionais, de pesquisadores e dos resultados que apresenta em face das pesquisas científicas produzidas. Há um destaque especial para três áreas detentoras dos maiores quantitativos dos programas brasileiros: a interdisciplinar (377 programas), as ciências agrárias (216 programas) e administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo (189 programas). Se nos anos 60 o Brasil ainda tinha dúvidas sobre o que seriam os cursos de pós-graduação e o que isso significaria para a nação, hoje, é possível afirmar pelo tamanho que a PG atingiu, que não resta incertezas sobre a sua relevância para o país em todos os sentidos: sociais, políticos, econômicos, no desenvolvimento, na inovação e mesmo em termos das contribuições científicas internacionais.

Assim, a pós-graduação tornou-se “a cúpula dos estudos”, um “[...] sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado” (CURY, 2005, p.12). Mas há algo que àquele momento foi citado no Parecer 977, que transcendeu décadas e décadas no Brasil sendo ratificado ao longo do tempo e da história

da PG: “[...] o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a **consequência natural do extraordinário progresso do saber** [...]” (PARECER nº 977/65, grifo nosso). Mesmo decorridos mais de cinquenta anos, talvez esta seja a definição mais adequada, senão a essência do que é uma pós-graduação: o progresso do saber e, sem dúvidas, algo naturalmente extraordinário.

2.2.2. A regulamentação da pós-graduação no Brasil

“Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura”

(Parecer nº 977/65 do CFE)

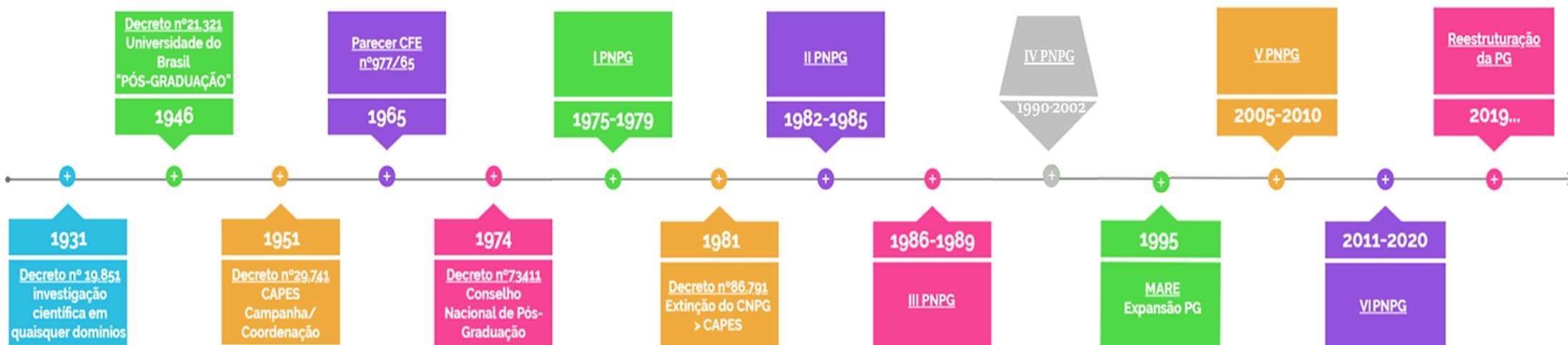
A pós-graduação no Brasil não nasceu apenas das incertezas que se tinha sobre a natureza dos cursos pós-graduados na década de 60. Para que a criação da PG fosse considerada, vários eventos ocorreram muito tempo antes desse período e, para que houvesse a sua efetivação, muitos atos se fizeram necessários em momentos posteriores, ou seja, a definição e caracterização da pós seria somente um passo para a sua regulamentação. Para a compreensão desses atos, especialmente quanto a relevância de cada uma dessas ações para a pós-graduação, é necessário demonstrar a cronologia dos principais acontecimentos históricos que pode ser visualizada na figura 2.

É importante destacar que ao criar esta imagem, o propósito foi situar em termos históricos e facilitar a compreensão dos leitores em relação aos principais acontecimentos que contribuíram para a evolução da pós-graduação no Brasil, mas não significa que os fatos aconteceram de forma linear e estanques ou mesmo, desassociados de outros fatos e eventos.

Figura 2- Cronologia dos atos que regulamentaram a pós-graduação brasileira.

CRONOLOGIA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Atos Relevantes na Regulamentação da Pós-Graduação Brasileira



Fonte: Elaboração própria (2023).

Desde os anos 1930 até os dias atuais, há uma sequência de ações que foram essenciais para a construção da pós-graduação, ações estas definidas por meio de atos oficiais, algumas reguladas juridicamente por decretos específicos expedidos pela Presidência da República e publicados no Diário Oficial da União e outros, divulgados por meio de publicações feitas pelo Ministério da Educação e pela CAPES.

Os anos 1930 foram marcantes na história do Brasil, especialmente para o ensino brasileiro (FREITAS, 2013). Naquele período, o país vivenciava o movimento que ficou conhecido por “Revolução de 1930” e que culminou na posse de Getúlio Vargas em 03 de novembro de 1930. Durante o chamado Governo Provisório de Getúlio Vargas um dos seus primeiros atos foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 14 de novembro daquele mesmo ano. Segundo Fagundes (2011, p. 335), uma das características mais marcantes daquela administração foi o “[...] novo contexto no ambiente político brasileiro, pois com a chegada de Vargas ao poder, o Estado brasileiro iniciou um movimento articulado no sentido de estruturar um amplo projeto de centralização político-administrativa, inclusive na esfera educacional”.

O primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública foi o mineiro Francisco Campos conhecido por acumular “experiências de reformador da educação em Minas Gerais na década de 1920” seguindo os ideais dos educadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (FGV, 2020). Um dos seus grandes atos foi a publicação do **Decreto nº19.851, de 11 de abril de 1931** o qual dispôs que o ensino superior no Brasil iria obedecer preferencialmente ao sistema universitário relatando também sobre a organização técnica e administrativa das universidades (BRASIL, 1931). Dois pontos desta legislação merecem ser destacados: em seu artigo 1º o referido decreto previu que o ensino universitário teria como finalidade “[...] estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos” e que deveria ser designado nessas instituições, de acordo com o artigo 32º, tempo para atender “[...] o duplo objetivo de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso das ciências” (CURY, 2005, p. 7-8).

Naquele momento, aquela iniciativa talvez não revelasse tamanha importância quanto de fato se mostraria ter anos depois. Abriam-se, com essa ação, possibilidades para as

discussões a respeito do desenvolvimento das pesquisas científicas e da formação continuada dos profissionais, em outros termos, para que se pensasse na criação dos cursos pós-graduados.

Em 1945, o Brasil tinha passado por dois governos de Getúlio os quais ficaram conhecidos por Era Vargas. O contexto brasileiro figurava por mudanças uma vez que acabava de passar pelo período do Estado Novo (regime autoritário e ditatorial arregimentado por Getúlio Vargas) pela Constituição de 1934 (inspirada no fascismo da Polônia), pelo fechamento do Congresso Nacional entre tantos outros acontecimentos que marcaram a história do país (GOMES, 2013). Mas em 1946, já no Governo de Eurico Gaspar Dutra outro importante passo foi dado para a PG, a publicação do **Decreto nº21.321, de 18 de junho de 1946**. O Decreto aprovava o Estatuto da Universidade do Brasil referenciando a constituição, a finalidade, os órgãos, os conselhos, a reitoria, do patrimônio, dos recursos e regime financeiro, da organização administrativa, do corpo docente da universidade dentre outros aspectos igualmente relevantes.

O artigo 51º previu seis tipos de cursos universitários, considerados cursos de formação do grau superior: a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de pós-graduação e f) cursos de doutorado. Naquele momento, o doutoramento ainda não estava contemplado dentro da pós-graduação tal como se firmou nos dias atuais, mas o ponto mais importante neste decreto é que pela primeira vez no Brasil, foi referenciado formalmente o termo “pós-graduação” (CORRÊA, 2018) cuja finalidade seria “[...] a formação sistemática de especialização profissional” (BRASIL, 1946). Mesmo tendo sido utilizado o termo e definido seu objetivo na década de 1940, vinte anos depois, a natureza e essência desses cursos ainda seria dotada de incertezas e indagações pelo Brasil.

De 1946 até os anos de 1950, muitos fatos aconteceram no país dos quais se podem destacar: a promulgação de uma nova constituição em 1946, instauração pela primeira vez de um regime representativo, a divisão tripartite de poderes (executivo, legislativo e judiciário) e o plano econômico de combate à inflação e estímulo ao desenvolvimento das áreas de saúde, alimentação, transporte e energia (Plano SALTE). Porém, Getúlio Vargas retornara ao governo brasileiro no ano seguinte em 1951, com novos projetos para impulsionar o desenvolvimento da nação por meio da recuperação da economia nacional, disponibilização de infraestrutura adequada, incentivo aos setores rodoviários e de energia e criação de

instituições brasileiras relevantes como Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico/BNDE em 1952, da Petrobrás em 1953 e a proposição de criação da Eletrobrás em 1954 (GOMES, 2013). Entretanto, para conseguir dar andamento aos seus projetos desenvolvimentistas seria necessário dispor de mão-de-obra qualificada, de profissionais especialistas para atuar em diversas áreas, especialmente naquelas consideradas como prioritárias aos interesses governamentais:

No início do segundo governo Vargas, a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente era palavra de ordem. O processo de industrialização e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade de distintos especialistas em Física, Matemática, Química, técnicos em Finanças e pesquisadores sociais. (CAPES, 2020a, p. 1).

Foi com esse intuito que, em 1951, Getúlio Vargas promulgou o **Decreto nº29.741, de 11 de julho de 1951** instituindo uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Esta comissão seria composta de representantes do Ministério da Educação e Saúde, do Departamento Administrativo do Serviço Público, da Fundação Getúlio Vargas, do Banco do Brasil, da Comissão Nacional de Assistência Técnica, da Comissão Mista Brasil - Estados Unidos, do Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, da Confederação Nacional da Indústria e da Confederação Nacional do Comércio com atuação sob a Presidência do Ministro da Educação e Saúde. Esta Campanha teria como principal função de acordo com o artigo 2º “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 1951).

De acordo com Fonseca e Fonseca (2016, p. 156), “uma das iniciativas mais importantes [da Campanha] foi a contratação de professores visitantes estrangeiros, que tinham como uma de suas funções a realização de atividades em cursos de aperfeiçoamento e de especialização para capacitar professores brasileiros”. A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior viria a se tornar, em 1964, a CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, denominação esta que permanece até os dias atuais, tendo como seu primeiro diretor, Anísio Spínola Teixeira pelo período de 1951 a 1964 (VOGEL, 2015) e se tornaria a instituição responsável pelos

programas de pós-graduação brasileiros, não só ao nível de formação de recursos humanos qualificados, mas também pela produção e disseminação do conhecimento como resultados das investigações científicas realizadas no âmbito da PG.

Sem dúvidas, todos esses atos foram extremamente relevantes para que o Brasil percebesse a necessidade de formar seus próprios profissionais utilizando seus conhecimentos dentro do país e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico da nação brasileira sem ter necessariamente, que recorrer às habilidades estrangeiras. Contudo, o reconhecimento de que havia necessidade de se investir em qualificação não era suficiente para explicar e justificar em que aspectos consistiria a pós-graduação no Brasil, seria necessário para tanto, proceder com a sua formalização em termos legais, o que “[...] ocorreu nos anos sessenta, especificamente em 1965” (VOGEL, 2015, p. 1).

A conjuntura brasileira no período de 1951 a 1965 foi marcada por fatos históricos como o suicídio de Getúlio Vargas em 1954; a ascensão de Juscelino Kubitschek à presidência em 1956 com a apresentação do plano de metas e com o slogan “50 anos de progresso em 5 anos de realizações” que deu origem a construção de Brasília; Jânio Quadros se tornou presidente em 1961 e renunciou poucos meses depois; João Goulart assumiu a presidência propondo reformas de base e foi deposto e iniciou-se a ditadura militar em 1964, por exemplos (SKIDMORE, 2010; SCHWARCZ; STARLING, 2015). E foi sob o contexto ditatorial que um dos documentos mais relevantes da história da pós-graduação no Brasil foi concebido: o **Parecer nº977/65**. Para autores como Bomeny (2001), Cury (2005) e Corrêa (2018), este foi o ato mais marcante da PG porque pela primeira vez se falou abertamente sobre o que se entenderia por cursos pós-graduados apresentando oficialmente as características desses cursos.

Em 1965, o general Humberto de Alencar Castello Branco já havia assumido a presidência indicando como seu Ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda que solicitou ao Conselho Federal de Educação que se pronunciasse sobre a natureza dos cursos pós-graduados tendo em vista as incertezas que ainda pairavam no país sobre a matéria (CURY, 2005). E assim o CFE emitiu o parecer nº977/65 aprovado em 03 de dezembro daquele ano construído pelos conselheiros Almeida Júnior, Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas, Rubens Maciel e por seu relator Newton Sucupira (BOMENY, 2001, p. 63).

O referido parecer ficou conhecido como Parecer Sucupira em homenagem ao seu relator que considerava aquele modelo de pós-graduação o mais “[...] adequado à nova concepção de universidade, oriundos dos países mais desenvolvidos do mundo” (REGO; JÚNIOR, 2015, p. 146) e espelhado nos moldes norte-americanos. Mesmo considerando a conjuntura política ditatorial experimentada naquele período, a publicação do parecer foi um ato essencial e extremamente relevante para que houvesse a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil reduzindo as inseguranças que se tinham até então sobre a PG e assim, inicia-se formalmente no Brasil uma série de ações destinadas especificamente à construção e consolidação da pós-graduação em âmbito nacional.

Os anos que se seguiram apresentaram como contexto o Governo Castello Branco (1964-1967) com a criação do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) para reorganizar a economia brasileira e do Banco Central em 1964; o Governo do general Costa e Silva (1967-1969) considerado um dos mais tortuosos da história brasileira marcado pela perseguição aos opositores do regime militar, pela instituição da Constituição de 1967, promulgação dos atos institucionais AI-4 e AI-5 e o Governo do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) conhecido pela concretização do chamado “milagre econômico” que se estendeu pelo período de 1968 à 1973 combatendo a inflação e promovendo o aumento do PIB nacional (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2008). Mas é nesta conjuntura histórica que foi publicado o **Decreto nº73.411, de 4 de janeiro de 1974** instituindo o Conselho Nacional de Pós-Graduação.

O Conselho começa suas atividades tendo como missão elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação e propor as medidas necessárias à execução e constantes atualizações da Política Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 1974; ALMEIDA, 2017; CORRÊA, 2018). Inicia-se, a partir desse momento, a construção dos PNPG's brasileiros, os quais têm sido elaborados até os dias atuais. Ao longo desses quarenta e seis anos de história, período que contempla os anos que se intercalam entre 1974 a 2020, foram elaborados e colocados em prática cinco planos. Segundo Hostins (2006, p. 133), é possível perceber por meio dos planos nacionais de pós-graduação como estão sendo definidas “[...] as coordenadas materiais da produção do conhecimento e da formação do pesquisador no Brasil”. Para a autora, tomando os PNPG's como referência, se evidencia:

as determinações objetivas, os sujeitos e as agências intervenientes na implantação e no desenvolvimento deste nível de ensino; as estratégias

adotadas para empreender a política de regulação da pesquisa científica e tecnológica brasileira; os contornos que assume esse projeto institucional de Pesquisa e Pós-Graduação em face da redefinição das estruturas econômicas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global, especialmente no contexto da mercantilização do conhecimento. (HOSTINS, 2006, p. 133).

Além dos pontos acima indicados por Hostins (2006), o plano nacional de pós-graduação também deveria estabelecer critérios para definir a aplicação de recursos na instalação de desenvolvimento de cursos de mestrado e doutorado e para avaliar a qualidade e os resultados desses cursos (BRASIL, 1974, § 1º). Por apresentar tais objetivos, os planos nacionais ganharam tamanha relevância na condução da pós-graduação brasileira indo ao encontro dos pressupostos da última autora.

O primeiro plano foi elaborado em 1974, assinado pelo então presidente da república Ernesto Geisel e pelo Ministro da Educação e Cultura à época Ney Braga para abranger o período dos cinco anos subsequentes. O **I PNPG (1975-1979)** “se constituiu para propor as medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação”, iniciativa essencial “[...] para atender as necessidades de regulação e controle da Pós-Graduação no Brasil” (CORRÊA, 2018, p. 29). Para algumas autoras, como Hostins (2006), Almeida (2017) e Corrêa (2018), o I PNPG foi um marco na história da pós-graduação porque iniciou a consolidação formal da PG (CORRÊA, 2018), definiu “a política macro do Estado” para os cursos pós-graduados (ALMEIDA, 2017, p. 188) e demonstrou a importância estratégica da pós-graduação no cenário do ensino superior brasileiro (HOSTINS, 2006).

De acordo com Hostins (2006), o PNPG (1975-1979) estava articulado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento do país e apresentava como diretrizes:

institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; planejar a sua expansão tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões [...]. Entre os principais destaques dessa política situam-se: capacitação dos docentes das universidades; integração da pós-graduação ao sistema universitário; valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais. (HOSTINS, 2006, p. 137).

As premissas trazidas pelo primeiro plano, portanto, iriam servir de base para as próximas decisões em relação ao destino da PG no Brasil, sem contar que teriam o relevante

papel de “introduzir o princípio do planejamento estatal das atividades da Pós-Graduação, recentemente implantada em âmbito federal, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas [...]” (CORRÊA, 2018, p. 29). Em outros termos, sua finalidade seria reconhecer legalmente o sistema de pós-graduação estabelecendo iniciativas para transformar os docentes em pesquisadores, cientistas e essas implantações deveriam ocorrer em nível nacional, de maneira equilibrada, evitando-se assim as disparidades regionais tão recorrentes no Brasil, ou seja, a concentração desses profissionais em poucas regiões do país.

É importante ressaltar que, no documento do I PNPG, o Conselho Nacional de Pós-Graduação foi enfático em afirmar que a implantação do plano só iria se concretizar se houvesse a participação e o compromisso entre todas as entidades envolvidas: Ministério da Educação e Cultura, os demais órgãos governamentais nas áreas de recursos humanos, ciência e tecnologia e as instituições de ensino superior e de pesquisa, públicas e privadas. Nas palavras do próprio Conselho, “com tal política, pretende-se evoluir para uma nova etapa do sistema universitário, durante a qual as atividades de pós-graduação assumirão importância estratégica crescente” (I PNPG, 1974, p. 119).

Entretanto, no início da década de 80 ocorreu algo um tanto quanto inusitado: a publicação do **Decreto nº86.791 de 28 de dezembro de 1981** que extinguiu o Conselho Nacional de Pós-Graduação. Esse ato poderia ir de encontro ao que esperava o próprio CNPG com os dizeres da “importância estratégica crescente” da pós assumidos no I PNPG, mas, por outro lado, o decreto também previa, de maneira subjetiva, a ampliação das responsabilidades de outra instituição concedendo-lhe um novo patamar de relevância no cenário universitário brasileiro: a CAPES. O decreto que foi responsável pela extinção do Conselho Nacional também atribuiu em seu parágrafo único que “a competência do órgão ora extinto passaria a ser exercida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 1981).

A partir desse momento, a CAPES passou a fazer parte diretamente do Ministério como uma Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia sendo oficialmente reconhecida como o órgão competente para desenvolver os Planos Nacionais de Pós-Graduação e, assim, caberia à ela também a responsabilidade de “[...] elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior, o que fortaleceu seu papel” (CAPES, 2020a, p. 2). Nesse sentido, a CAPES

inicia a elaboração do segundo plano nacional de pós-graduação que iria contemplar o próximo quadriênio.

O **II PNPG (1982-1985)** já articulado em nome da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e assinado pelo presidente à época João Baptista de Oliveira Figueiredo e pela Ministra da Educação e Cultura Esther de Figueiredo Ferraz foi aprovado pelo Decreto nº87.814, de 16 de novembro de 1982 e fixava os objetivos, as prioridades e as diretrizes para a área de pós-graduação o qual seguia em “harmonia com as orientações do I Plano Nacional de Desenvolvimento” (II PNPG, 1982, p. 177). Nos termos *ipsis litteris* do referido documento:

O objetivo central deste Plano consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado. Por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só ao ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade (II PNPG, 1982, p. 177).

O segundo plano nacional de pós-graduação buscou manter coerência com o I PNPG priorizando a formação profissional (CORRÊA, 2018), contudo, em suas diretrizes foi enfatizada a necessidade de atribuir peso à qualidade do ensino da pós-graduação e de aperfeiçoar o sistema de avaliação da PG (VOGEL, 2015) contando, para tanto, com o auxílio de consultores científicos para cada especialidade (HOSTINS, 2006). Segundo Ferreira, Ferenc e Wassem (2018), a avaliação por pares foi realizada pela primeira vez em 1978 e desde então tem sido utilizada na academia compondo grande parte de sua sistemática de avaliação.

Além disso, o II PNPG abordou um ponto interessante se considerado o período de sua discussão: a necessidade de instigar os docentes à prática de pesquisa e, portanto, incentivar a sua efetiva participação nos programas de pós-graduação. Segundo o documento, a PG representaria dois aspectos relevantes e indispensáveis para a qualificação profissional dos docentes: primeiro, a possibilidade de praticar teórica e metodologicamente o conhecimento de sua especialidade no desenvolvimento de pesquisas e, segundo que enquanto pesquisador o docente estaria no ambiente mais propício e favorável para transmitir seus conhecimentos e

suas experiências acumuladas. Nesses dois processos, a pós-graduação se constituiria em um contexto privilegiado no estímulo à qualificação docente (II PNPG, 1982) a qual também deveria sofrer atualizações permanentes por meio das publicações de artigos, participação em eventos especializados como congressos, seminários, encontros e a realização de intercâmbios, ações estas consideradas “necessárias para a constituição de um corpo docente atualizado e competente” (II PNPG, 1982, p. 179).

Se o II PNPG em consonância ao I PNPG enfatizou a institucionalização da pós-graduação, a formação de recursos humanos em alto nível, a melhoria de qualidade dos cursos e, por consequência, a imprescindibilidade do aperfeiçoamento do sistema de avaliação da pós, o seu sucessor traria de maneira enfática a priorização da ciência e da tecnologia. Nesse sentido, o **III PNPG (1986-1989)** foi elaborado para definir as prioridades da PG no quadriênio 86 à 89. Foi assinado já no governo do Presidente José Sarney e pelo Ministro da Educação àquele período, Jorge Bornhausen. Seus objetivos abarcavam três pontos principais: a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação e a integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (III PNPG, 1986). Os dois primeiros propósitos já haviam sido contemplados nos planos anteriores e foram reafirmados neste PNPG, mas a grande novidade foi o envolvimento do SNCT para garantir o progresso brasileiro.

De acordo com Corrêa (2018, p. 29), o III PNPG “subordinou as atividades da Pós-Graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia”. Isso, segundo o plano, se fazia necessário ao reconhecer como premissas básicas que:

- a) a pós-graduação é um processo de formação de recursos humanos e, portanto, parte integrante do Sistema Educacional e do Sistema de Ciência e Tecnologia dependendo do perfeito funcionamento destes para o seu desenvolvimento;
- b) de que cabe à PG o duplo papel de formar recursos humanos qualificados que possam de fato contribuir, por meio da pesquisa, para a solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos;

- c) de que a universidade, por meio da pós-graduação, seria o local privilegiado para a formação e o aperfeiçoamento do pessoal de alta qualificação, conforme já afirmado no II PNPG, entendendo a pós como uma atividade indissociável da pesquisa;
- d) e, principalmente, que “a consolidação da pesquisa, da pós-graduação e a expansão da base científica nacional, entendida como o estoque disponível de recursos humanos com qualificação adequada às atividades de ciência e tecnologia”, eram objetivos do governo (III PNPG, 1986, p. 196);
- e) e de que “a expansão da base científica nacional se fazia necessária para atender às políticas e estratégias de desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades do sistema educacional e do mercado de trabalho” (III PNPG, 1986, p. 196).

Segundo Hostins (2006, p. 141), com o III PNPG “procurava-se, então, alcançar a articulação entre as diversas instâncias governamentais e a comunidade científica e a ampliação das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo, indicando uma tendência em considerar essas dimensões de forma integrada”.

Como se pode perceber, grandes atos foram realizados para possibilitar a criação, consolidação e desenvolvimento da PG no Brasil. É interessante notar que de 1965 até o fim dos anos 80 as ações firmadas foram cruciais para a solidificação do que viria a se constituir formalmente como pós-graduação no país, a exemplo: o Parecer Sucupira, a criação do Conselho Nacional da Pós, da CAPES e a elaboração dos três primeiros planos nacionais da pós-graduação: o I PNPG (1975-1979), o II PNPG (1982-1985) e o III PNPG (1986-1989), mas talvez o mais curioso seja que tais atos tenham sido concebidos em um período considerado como um dos mais conturbados da história brasileira, foram vinte anos de ditadura militar que marcou sobremaneira o contexto nacional.

Nas palavras de Hostins (2006):

Como se vê – **por paradoxal que pareça** – o padrão qualitativo da pós-graduação brasileira, legitimada e consolidada pelo regime militar, se expandiu e deu espaço à intelectualidade crítica e atuante no horizonte cultural do país. Trindade (2003) assinala a originalidade do modelo

brasileiro se comparado ao de outros países da América Latina. Ele salienta que se no Brasil o regime militar apresentou uma política para o ensino superior, fazendo expandir as universidades federais e apoiando a consolidação e a criação da pós-graduação, no Chile, Argentina e Uruguai, ao contrário, esse regime desmantelou as universidades públicas (HOSTINS, 2006, p. 138, grifos nossos).

Para a autora, por mais contraditório que venha a parecer, é inegável que os governos militaristas seguiram o sentido oposto de outras nações no tocante à relevância do ensino universitário no Brasil na formação profissional e ao significado da pós-graduação para o desenvolvimento das pesquisas científicas brasileiras. Contudo, independente do sentido subjetivo que esse momento da história nacional representa para os brasileiros, e não nos cabe aqui nesta tese fazer juízo de valor quanto a essa questão, a importância desses feitos realizados durante o regime militar para definir o destino da PG no país é, sem dúvida, evidente, entretanto, também é incontestável que tais decisões estavam intrinsicamente atreladas ao objetivo desenvolvimentista dos governantes desse período.

Para alguns autores como Hostins (2006), Rego e Júnior (2015) e Almeida (2017), foi no momento ditatorial que o Brasil proporcionou, independente dos objetivos governamentais e da motivação por detrás dessas decisões, o surgimento da PG, mas é a partir dos anos 90 em pleno período de redemocratização do país no pós ditadura militar, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que se dá a expansão da pós-graduação (KATO; FERREIRA, 2016). O contexto político-social brasileiro no início da década de 1990 ainda era impreciso, mas com perspectivas de muitas mudanças. O Brasil havia vivido cerca de vinte anos em um regime autoritarista, com direitos cerceados, economia instável e inflacionária, insegurança política e econômica, promulgação de atos institucionais abusivos e grandes movimentos em busca de liberdade e direitos sociais como o voto direto (SCHWARCZ; STARLING, 2015), por isso, seria necessário promover transformações efetivas no cenário nacional por parte do novo governo que se iniciava.

Fernando Collor de Melo assumiu a Presidência da República em 1990 e para conter toda a herança herdada dos seus antecessores propôs uma série de medidas de cortes, entre elas, a extinção da CAPES por meio da Medida Provisória nº150, de 15 de março de 1990 (BRASIL, 1990). Mas, “uma intensa mobilização foi organizada nas universidades e alcançou as opiniões pública, acadêmica e científica. Com o apoio do Ministério da Educação, a medida foi revertida [...]” (CAPES, 2020a, p. 2). Quase um mês depois a CAPES foi recriada

pela Lei nº8.028, de 12 de abril de 1990 e dois anos depois foi instituída como fundação pública pela Lei nº8.405, de 09 de janeiro de 1992 tendo entre suas finalidades, conforme atribuído no artigo 2º da referida lei, “subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no país” (BRASIL, 1992).

Em 1992, o cenário brasileiro ainda passaria por mais um marco em sua história: o primeiro processo de *impeachment* da presidência. Fernando Collor foi sucedido por seu vice Itamar Augusto Cautiero Franco empossado formalmente como Presidente da República em janeiro de 1993 e que seria responsável pela implantação do plano econômico mais conhecido e vigente até os dias atuais: o Plano Real (REIS, 2014). Formulado pelo seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, o plano foi um sucesso impulsionando Fernando Henrique à presidência do Brasil, em 1995, para dar sequência a uma série de reformas político-administrativas que afetariam inclusive, a educação superior e a pós-graduação brasileira.

Já no início de seu mandato, Fernando Henrique criou o **MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado** e nomeou como seu ministro, Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira, mais conhecido como Bresser-Pereira, responsável por elaborar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (LEITE, 2019) e colocar em prática as ações que iriam compor a Nova Gestão Pública (MOREIRA; CARDOSO, 2020). De acordo com Mancebo, Do Vale e Martins (2015, p. 35), a reforma de 1995 “definiu uma racionalidade que penetrou profundamente o coração do Estado no que diz respeito à sua estrutura, atuação, elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas em todos os campos, inclusive na educação superior” possibilitando à educação brasileira, segundo os últimos autores, “ganhar impulso e organicidade”.

Para Júnior, Ferreira e Kato (2013), é por meio do plano diretor que se torna possível compreender as mudanças experimentadas pelas universidades brasileiras a partir de 1995, sobretudo nas atividades de pesquisa, em outros termos, “é ele quem passa a orientar todas as reformas nas instituições, com destaque para as mudanças nas práticas acadêmicas das universidades públicas e na produção de conhecimento” (KATO; FERREIRA, 2016, p. 685). A reforma gerencial abarcada pelo plano diretor enfatizou quatro aspectos para a mudança, os quais são detalhados por Araújo e Borges (2018):

A reforma proposta focalizou quatro problemas: a delimitação do tamanho do Estado (privatização, terceirização e **publicização**), a redefinição do papel regulador do Estado (grau de intervenção no funcionamento do mercado), a recuperação da governança ou capacidade administrativa e financeira de implementar as decisões políticas e o aumento da governabilidade ou capacidade política de mediar interesses e governar (ARAÚJO; BORGES, 2018, p. 8, grifo nosso).

Entre tantos pontos, o que mais atingiu as universidades brasileiras foi a chamada publicização. A ideia de “publicizar” segue a estratégia de reduzir o “tamanho” do Estado, ou seja, o Estado passaria a ter as suas atividades exclusivas que somente ele poderia executar e os serviços não exclusivos que teriam suas competências transferidas para outras instituições, que assumiram o papel de organizações sociais por meio do Programa Nacional de Publicização (BRASIL, 1998). Isso significa que o Estado permaneceria com a responsabilidade de prover e manter a gratuidade desses serviços aos cidadãos, mas a gestão passaria a ser das entidades que teriam fins públicos (LORDÉLO, 2001).

As organizações sociais ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público deveriam prezar pelo princípio da universalização dos serviços e iriam fazer jus aos recursos orçamentários e bens públicos da União necessários ao cumprimento do contrato de gestão, instrumento jurídico pelo qual a parceria seria firmada (BRASIL, 1999). Neste modelo de parceria entre o Estado e a sociedade, o Estado manteria o financiamento e o controle sem, entretanto, ter a função de executor ou prestador desses serviços considerados pelo próprio plano como essenciais para o desenvolvimento, mas sim, o papel de regulador e provedor deles (PLANO DIRETOR, 1995 p. 13). Para Bresser-Pereira (2019), esse formato seria o mais adequado para promover os serviços universais e essenciais como a educação, por exemplo, de maneira efetiva e mais eficiente à população brasileira.

Nesta conjuntura da reforma, há uma profunda mudança na cultura institucional das universidades públicas fazendo surgir um novo paradigma na produção do conhecimento. Nas palavras de Júnior, Ferreira e Kato (2013):

No contexto delineado [...] o país experimenta uma radical transformação, e as universidades públicas são colocadas em **posição estratégica**. A **autonomia** universitária, especificamente a **científica**, e a **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão** gradativamente passam a ter sua sustentação numa equação em que a demanda econômica delineada torna-se a diretriz das investigações, cabendo ao governo criar as condições de financiamento e de reconstrução da cultura institucional da universidade pública, **para que a universidade se transforme na agência**

executora de tais demandas, sobretudo na área **de CT&I**. (JÚNIOR; FERREIRA; KATO 2013, p. 441, grifos nossos).

O novo paradigma mencionado pelos últimos autores se refere, principalmente, quanto à função científica que as universidades públicas realmente passaram a assumir a partir daquele momento. Esse paradigma científico foi reafirmado com a promulgação da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996 que previa em seu capítulo IV, artigo 43 que a educação superior teria, entre outras finalidades, a responsabilidade de estimular, incentivar e promover o espírito, a pesquisa e a investigação científica, ou seja, desenvolver ciência, tecnologia e inovação (BRASIL, 1996). Com essa nova perspectiva os programas de pós-graduação das universidades públicas tiveram que se reorganizar para atender às novas demandas, isso sem contar que com a reforma gerencial a CAPES acentuou sua função reguladora balizada pela busca de “um sistema de pós-graduação mais produtivo, regulado e flexível, para orientar e reorientar suas pesquisas e a produção de conhecimento” (JÚNIOR, FERREIRA E KATO, 2013, p. 443). Nas palavras da própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior:

Uma nova reestruturação chegou à CAPES em 1995. Isto a fortaleceu como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassou a marca dos mil cursos de mestrado e mais de 600 de doutorado, com 60 mil alunos (CAPES, 2020a, p. 3).

Assim, a CAPES se tornou “uma efetiva agência reguladora da pós-graduação brasileira” e deu-se início “a expansão da pós-graduação no Brasil, em face da silenciosa reforma universitária com sua origem na reforma do Estado” (JÚNIOR; FERREIRA; KATO 2013, p. 443). Nesse sentido, as novas tendências de mudança sinalizaram a necessidade de construir um novo plano nacional com o propósito de estabelecer novas diretrizes da PG coerentes com a conjuntura brasileira daquele momento e, por isso, em 1996 a CAPES constituiu a comissão que iria definir o IV Plano Nacional de Pós-graduação (HOSTINS, 2006).

Embora várias redações preliminares do IV PNPG tenham sido elaboradas, a versão mais completa do plano que continha a evolução do sistema, os grandes desequilíbrios da PG, a pressão da demanda por pós-graduação, os fatores estruturais que bloqueavam o desempenho do sistema da pós e a integração da CAPES com outros órgãos não chegou a se

concretizar no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010, 2004). Segundo a CAPES, os motivos da não efetivação do plano foram as restrições orçamentárias e a pouca articulação entre as agências de fomento e, vale lembrar que, segundo Santos (2017, p. 11), esse período da história brasileira também ficou conhecido como “o período de sucateamento das universidades federais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso”.

Mas a partir dos anos 2000, novos contornos foram formulados para a PG e mais dois planos foram elaborados: o **PNPG (2005-2010)** que seria o quinto plano e o **PNPG (2011-2020)** ou sexto PNPG. O próximo plano foi então construído em dezembro de 2004 sob um novo cenário brasileiro. Em 2003, assumiu a Presidência da República Luís Inácio Lula da Silva que viria a ser responsável pela implantação de dois grandes programas educacionais no país e que subsidiaram sobremaneira a expansão da pós-graduação brasileira: o PROUNI (Programa Universidade para Todos), criado por meio da Lei nº11.096, de 13 de janeiro de 2005 e o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), criado pelo Decreto nº6.096, de 24 de abril de 2007, os quais, consoantes ao PNPG (2005-2010), previam entre outros aspectos a articulação da graduação com a pós-graduação.

O PNPG (2005-2010) apresentou a relevância dos planos anteriores inclusive a proposta do IV plano que não foi efetivado e foi ao encontro do novo paradigma da produção do conhecimento, citado por Júnior, Ferreira e Kato (2013) ao relatarem sobre os objetivos do Plano Diretor da Reforma do Estado:

O Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010 – incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator **estratégico** no processo de **desenvolvimento sócio-econômico** e cultural da sociedade brasileira [...] é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da **pesquisa científica e tecnológica brasileira**. [...] O Plano tem como um dos seus objetivos fundamentais uma **expansão do sistema de pós-graduação** que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos **para a qualificação do sistema de ensino superior** do país, **do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial** (PNPG 2005-2010, 2004, p. 8-9, grifos nossos).

Nesse V PNPG, o diagnóstico foi de que a expansão da pós-graduação brasileira deveria acontecer a partir de quatro vertentes de demanda (PNPG 2005-2010, 2004):

- a) a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior;

- b) a qualificação dos professores para a educação básica;
- c) a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado;
- d) a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas.

Com isso, enfatizava-se que as demandas do país giravam em torno da qualificação profissional intrinsecamente ligada ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social e a pós-graduação, nesse contexto, seria a base para a formação desses recursos humanos necessários ao progresso da ciência e tecnologia do Brasil. E assim, o plano também teria como propósito “subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia” (PNPG 2005-2010, 2004, p. 53).

Em uma rápida retrospectiva percebe-se que a pós-graduação no Brasil seguiu um processo gradativo de desenvolvimento partindo do princípio de que a sua construção se daria por motivos conjunturais ou pelas necessidades que o país apresentava. É possível encontrar subsídios para esta afirmação ao analisar os planos. O I PNPG (1975-1979) destacou a capacitação dos docentes e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, o II PNPG (1982-1985) enfatizou a premência de elevar a qualidade da pós por meio do processo de avaliação, o III PNPG (1986-1989) ressaltou o desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia, o que seria o IV PNPG que teria como horizonte o período de 1990-2002, segundo Barreto e Domingues (2012), enfatizaria a flexibilização e o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e o V PNPG (2005-2010) defendeu a expansão e o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação.

Tudo isso contribuiu para a concepção e estruturação do **PNPG (2011-2020)**, o mais extenso de todos os planos até aquele momento em termos de período de abrangência por que foi elaborado para orientar os trabalhos da pós-graduação brasileira por dez anos (FERREIRA; FERENC; WASSEM, 2018). O mencionado plano foi construído no segundo governo do presidente Lula para ser executado nos governos que se seguiriam: Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). O VI PNPG abordou a importância da inter (multi) disciplinaridade na pós-graduação; a necessidade de reduzir as assimetrias regionais (aspecto contemplado também em todos os planos anteriores); o papel da pós-graduação como formadora de recursos humanos para as empresas; as áreas

consideradas grandes desafios brasileiros de atuação; a internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional.

Para Barreto e Domingues (2012, p. 21), o VI plano foi elaborado tendo como contexto “os planos anteriores, os legados históricos, o momento atual do país, os desafios que despontam e os grandes gargalos [...]” vivenciados ao longo da história brasileira, mas por outro lado, as novas reflexões trazidas pelo PNPG (2011-2020) encontrariam um sistema de pós-graduação “mais maduro e mais institucionalizado” (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 21). A partir da análise dos planos, pode-se, então, concluir que a política de pós-graduação no Brasil iniciou com a capacitação dos docentes universitários, depois se preocupou com o desempenho do sistema de PG, seguiu com o fortalecimento da pesquisa na universidade, com aperfeiçoamento do sistema de avaliação, depois instigou o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e partiu para a inserção internacional. Mas esse processo gradativo só foi possível devido a política de acompanhamento dos planos.

Ao longo dos anos de implementação das ações previstas no PNPG em vigor, por exemplo, foram instituídas pela CAPES e Ministério da Educação comissões especiais de acompanhamento responsáveis por elaborar os relatórios de avaliação e monitoramento. O último destes relatórios divulgados pela CAPES é denominado de “Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG: Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020- 10/10/2018” e em 2019, a Portaria nº 58, de 18 de março de 2019 instituiu a nova comissão de acompanhamento até o término do PNPG. O referido documento destacou que, embora a pós-graduação tenha obtido excelentes resultados ao longo de todas as suas décadas de existência, há necessidade de aprimorá-la tendo em vista as novas demandas brasileiras. A Comissão Especial apontou enfaticamente a imprescindibilidade de mudanças no atual sistema de avaliação de maneira que este permita “promover e valorizar a relevância e o impacto social e econômico do conhecimento gerado no SNPG [...]” (CAPES, 2018a, p. 3).

No documento, a Comissão enfatiza ainda que o sistema de avaliação em seu formato atual “atingiu um ponto de esgotamento” (CAPES, 2018a, p. 9) e deve ser criteriosamente repensado para atender as demandas das comunidades acadêmica, científica, tecnológica e de inovação indicando a necessidade de **reestruturação dos programas de pós-graduação** brasileiros a partir de 2019. Com destaque aos principais momentos que permitiram a regulamentação, desenvolvimento e expansão da pós-graduação no Brasil pode-se afirmar que

um modelo de PG bem estruturado não se concretiza da noite para o dia, para tanto, é condição *sine qua non* a busca pelo constante aprimoramento para produzir conhecimento e fazer ciência. Nesse sentido, com as novas mudanças propostas, é provável que a CAPES esteja retornando aos dizeres do Parecer Sucupira de 1965, compreendendo que “um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura” (PARECER N°977/65).

2.3. O sistema de avaliação da CAPES para os programas de pós-graduação

“O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos, não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira – essencial à renovação de nossa universidade seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento.”

(Parecer n° 977/65 do CFE)

O que é avaliar? De acordo com Dahler-Larsen (2011), estamos vivendo na era da avaliação em que tudo e todos estão sendo sempre avaliados. Para este autor, a avaliação se tornou parte da cultura mundial por se tratar de uma ação retrospectiva, criteriosa do mérito quanto as intervenções realizadas ao longo de um período, necessária ao desenvolvimento e evolução de algo. Para Vogel (2015):

A avaliação é um procedimento que oferece reconhecimento (mérito, valor) ao olhar as atividades realizadas por alguém durante um período determinado. Esse olhar, mais do que mera observação de ações e dados, converte-se em uma sistematização de processos, que são evidenciados de modo a registrar boas práticas e problemas a serem evitados, sempre com o propósito de buscar aperfeiçoamento (VOGEL, 2015, p. 19).

Embora a avaliação seja um ato necessário e relevante ao aprimoramento ela é também um processo igualmente complexo e difícil de ser realizado especialmente porque envolve relações de poder e subordinação em que há sempre um avaliador de um lado e, de outro, um avaliado (CRESPI et al., 2017). Por isso, toda avaliação precisa apresentar critérios claros e objetivos primando pela lisura e legalidade do processo avaliativo. Nesse sentido, conforme estabeleceu o Parecer nº977 de 1965, os programas de pós-graduação também deveriam apresentar “critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento”, ou seja, devem ser avaliados. Essa responsabilidade de avaliar a PG brasileira foi oficialmente transmitida à CAPES em 1981 com o Decreto nº86.791 que extinguiu o Conselho Nacional de Pós-Graduação e atribuiu suas competências à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Segundo Barreto e Domingues (2012, p. 20), “a avaliação é sem dúvida um capítulo importante no grande livro da pós-graduação [...]” e, de acordo com a CAPES (2019a), a avaliação da PG tem dois grandes objetivos:

- a) a certificação da qualidade da pós-graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);
- b) e a identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

Esse sistema de avaliação abrange dois processos distintos: o de entrada, no qual se avaliam as propostas de ingresso de cursos novos, e o de permanência, avaliando periodicamente os cursos já existentes. Segundo Ivashita e Vieira (2017), o sistema avaliativo foi implantado a partir dos anos de 1970 (VOGEL, 2015) assumindo quatro maneiras distintas de periodicidades que vigoraram até o presente momento: anual, bienal, trienal e quadrienal, conforme apresentado na tabela 2:

Tabela 2- Avaliações da PG: 1976-2021.

Período Avaliado	Ano de Publicação
1976	1977
1977	1978
1978	1979
1979	1980
1980	1981
1981	1982
1982	1983
1983	1984
1984-1985	1986
1986-1987	1988
1988-1989	1990
1990-1991	1992
1992-1993	1994
1994-1995	1996
1996-1977	1998
1998-1999-2000	2001
2001-2002-2003	2004
2004-2005-2006	2007
2007-2008-2009	2010
2010-2011-2012	2013
2013-2014-2015-2016	2017
2017-2018-2019-2020	2022
2021-2022-2023-2024	2025 (Previsão)

Fonte: Adaptado/Atualizado de Vogel (2015, p. 47).

De acordo com a CAPES, em 2014- um ano após a última avaliação trienal, verificou-se a necessidade de alterar o período avaliativo para quatro anos. O objetivo da mudança foi atender ao Plano Nacional de Pós-Graduação que estava em vigor (PNPG 2011-2020) o qual havia recomendado a avaliação dos programas de notas 3 a 5 em intervalos mais curtos que os de nota 6 e 7. Devido a dificuldade de realizar duas avaliações em períodos distintos e manter

o método comparativo, a Diretora de Avaliação da CAPES optou por ampliar o intervalo das avaliações contemplando assim, um período quadrienal desde então (CAPES, 2017).

As avaliações dos programas de pós-graduação são feitas seguindo os critérios estabelecidos nas fichas de avaliação, ou seja, dentro do período atualmente determinado de quatro anos os programas devem seguir esses quesitos como parâmetros de qualidade e serão pontuados conforme seu mérito pela CAPES. Trata-se, portanto, de uma análise retrospectiva das ações praticadas ao longo dos quatro anos anteriores conforme o conceito de avaliação definido por Dahler-Larsen (2011).

O mérito ao término da avaliação resulta na classificação dos programas de pós-graduação em escalas conceituais o que determina ou regulamenta, conseqüentemente, uma série de questões altamente relevantes ao bom andamento de cada programa como a quantidade de bolsas a serem recebidas e demais ações de fomento, além da procura pelos estudantes (REGO; JÚNIOR, 2015). Ao longo das décadas citadas na tabela 2, foram utilizados dois sistemas de avaliação:

Nas últimas décadas, dois sistemas de avaliação foram criados. No período de 1976-1997, vigorou na classificação a escala conceitual alfabética de A a E, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles contemplados com o conceito A. A partir de 1997, passou a vigorar a escala numérica de 1 a 7; sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles classificados com os conceitos 6 e 7, os cursos 7 ocupando o topo do sistema. (PNPG 2011-2020, 2010, p. 125).

Atualmente, permanece a classificação numérica de 1 a 7 na qual os cursos que recebem notas 1 e 2 são descredenciados, os que recebem nota 3 se credenciam (esta é a nota mínima exigida para credenciamento), a nota 4 é atribuída a cursos intermediários/bons, a nota 5 aos cursos considerados de excelência e as notas 6 e 7 são atribuídas somente aos cursos já consolidados no país e que apresentam inserção internacional, os quais se revelam como padrão de referência aos demais (VOGEL, 2015). De acordo com a CAPES, esse modelo atual de avaliação, estabelecido para os anos subsequentes a 1997, “é realizado com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc* [...] sendo considerada uma “[...] atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país” (CAPES, 2019a, p. 1). Segundo Maccari (2008):

O sistema brasileiro de avaliação de programas de pós-graduação vem evoluindo desde 1976, sendo considerado como um dos mais eficientes do mundo. Este sistema tem se mostrado essencial para a formação de recursos humanos de alto nível e para o desenvolvimento efetivo da ciência e tecnologia do País, pois, por meio de seus **critérios e indicadores**, ele permite avaliar a qualidade dos programas e apontar as áreas que o Estado deseja desenvolver (MACCARI, 2008, p. 10, grifos nossos).

Há na academia um consenso quanto à relevância do sistema de avaliação para o aprimoramento dos programas de pós-graduação brasileiros, entretanto, há também questionamentos por parte da comunidade acadêmico-científica quanto aos critérios e indicadores empregados como parâmetros para a avaliação (FERREIRA; FERENC; WASSEM, 2018). Na ficha de avaliação utilizada na quadrienal de 2017, foram aplicados, para a modalidade de cursos “acadêmicos”, cinco quesitos com os seguintes itens (CAPES, 2020b):

1. Proposta do Programa:

- 2.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular;
- 2.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área;
- 2.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.

2. Corpo Docente:

- 2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa;
- 2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa;

2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa;

2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs.: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito;

2.5. Participação do docente em eventos alinhados com a sua área de atuação.

3. Corpo Discente, Teses e Dissertações:

3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente;

3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa;

3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área;

3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados;

3.5. Apresentação pelos discentes e egressos em eventos alinhados à Proposta do Programa.

4. Produção Intelectual:

4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente;

4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa;

4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes;

4.4. Produção Artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.

5. Inserção Social:

5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa;

5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação;

5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.

Para balizar os julgamentos das comissões avaliadoras, os consultores utilizam o Qualis CAPES para pontuar as produções e cada um dos itens apresentados nos cinco critérios tem um peso (definido nos documentos de área) e um conceito atribuído à sua avaliação: Muito Bom, Bom, Regular, Fraco e Insuficiente. Além disso, os programas que apresentaram apenas o nível de mestrado receberam como nota máxima a classificação 5, podendo receber notas 6 e 7 os programas que tinham concomitantemente os níveis de mestrado e doutorado, observando as seguintes orientações:

- a) Considerando os aspectos gerais e aqueles preconizados nos respectivos documentos de área, deve-se destacar enquanto orientação geral que:
 - i. O programa com conceito “Insuficiente” no Quesito 1, “Proposta do Programa”, poderá alcançar no máximo nota 2, e com conceito “Fraco” poderá alcançar no máximo nota 3;
 - ii. O menor valor dentre as notas obtidas pelo programa nos Quesitos 3 e 4 (corpo docente e produção intelectual) definirá os limites da nota final a ser atribuída.

b) Proposta de recomendação para nota 3:

i. A nota 3 corresponde ao padrão mínimo de qualidade para a recomendação do programa ao CNE e conseqüente permanência no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG.

c) Proposta de recomendação para nota 4:

i. A concessão da nota 4 será possível para Programas que tenham alcançado, no mínimo, conceito “Bom” em pelo menos três quesitos, incluindo, necessariamente, os Quesitos 3 e 4.

d) Proposta de recomendação para nota 5:

i. Para concessão de nota 5, o programa deverá obter “Muito Bom” em pelo menos quatro dos cinco quesitos existentes, entre os quais terão que figurar necessariamente os quesitos 3 e 4. A nota 5 é a nota máxima admitida para programas que ofereçam apenas mestrado.

e) Proposta de recomendação para notas 6 e 7:

i. As notas 6 e 7 foram reservadas exclusivamente para os programas com doutorado que obtiveram nota 5 e conceitos “Muito Bom” em todos os quesitos da ficha de avaliação e que atendam, necessariamente, às seguintes condições:

- ◆ Desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área;
- ◆ Nível de desempenho diferenciado em relação aos demais programas da área no que se refere à formação de doutores e à produção intelectual;
- ◆ Solidariedade com programas não consolidados ou com países que apresentam menor desenvolvimento na área;
- ◆ Nucleação de novos programas no país ou no exterior. Nota 6: predomínio do conceito “Muito Bom” nos itens de todos

os quesitos da ficha de avaliação, mesmo com eventual conceito “Bom” em alguns itens. Nota 7: conceito “Muito Bom” em todos os itens de todos os quesitos da ficha de avaliação. Além disso, somente podem obter as notas 6 ou 7 os Programas que atendam, também, às demais condições previstas nos respectivos documentos de área, na forma que foram aprovados no CTC-ES.

- f) No caso de Programas nota 3 que possuam cursos de doutorado e de mestrado, o curso de doutorado, a critério da comissão de avaliação, poderá ser descredenciado, com a atribuição da nota 2, mantido em funcionamento o curso de mestrado, com nota 3.

Nesta estrutura básica, os critérios “Corpo Docente, Teses e Dissertações” e “Produção Intelectual” eram centrais e recebiam em conjunto, um peso correspondente a 70% do total (desde que seja respeitado o peso mínimo proposto pela CAPES de 30% cada área pode escolher como distribuir os pesos aos dois quesitos: 35 e 35 ou 30 e 40). Já os quesitos “Corpo Docente” e “Inserção Social” representavam, em conjunto, os 30% restantes (desde que fosse respeitado o peso mínimo proposto pela CAPES de 10% para o quesito “inserção social” cada área poderia escolher entre os pesos 15 e 15 ou 10 e 20 para atribuir aos dois quesitos). E o quesito “Proposta do Programa” não tinha peso, pois devia ser utilizado para contextualizar o programa e fornecer informações a respeito do seu funcionamento, mas, por outro lado, tinha importante papel na definição da nota final. Um programa com nota “deficiente” ou “fraco” neste quesito, por exemplo, não pode obter nota final superior a 3 (CAPES, 2018b).

Para os cursos “profissionais” eram mantidos os critérios do acadêmico, mas com algumas alterações nos itens para dar uma ênfase as particularidades dessa modalidade. Também foi utilizada uma ficha específica para os programas em rede (Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica em Rede no Brasil) denominada Avaliação

Quadrienal- Rede designada a avaliar os mestrados profissionais de formação de professores como o PROFMAT¹ e PROFFIS² (CAPES, 2018b). Essa ficha era composta de 4 quesitos:

1. Avaliação da Rede e suas Associadas;
2. Discentes e Egressos;
3. Corpo Docente;
4. Inserção Social.

Para o quesito 2, foi atribuído peso de 40% e os demais recebiam peso de 20% cada um (CAPES, 2018b). Observa-se nas fichas, especialmente na de avaliação dos cursos da modalidade “acadêmico”, a priorização dos critérios de produção científica que, por sua vez, eram avaliados por indicadores quantitativos (MACCARI et al., 2008). Segundo Maccari (2008):

A natureza essencialmente quantitativa do sistema de avaliação da CAPES induz a produtividade e equilibra os papéis e funções dos constituintes do programa. Por um lado, o sistema induz a um alto desempenho quantitativo em termos de produção intelectual, geração de pesquisa e formação discente; por outro, **induz a observância exclusiva dos critérios quantitativos** requeridos pelo sistema de avaliação. **Por dar peso** aos itens de interesse do Estado (como **a produção intelectual**, por exemplo), **o sistema de avaliação induz os programas a concentrarem esforços em determinados critérios em detrimento de outros**, gerando desequilíbrios internos no desenvolvimento da competência dos programas (MACCARI, 2008, p. 181, grifos nossos).

O aspecto apresentado por Maccari (2008) e Maccari et al. (2008) em relação à priorização da produção científica, na qual a natureza de apuração é essencialmente quantitativista ou, em outros termos, o desequilíbrio entre indicadores quantitativos e qualitativos com sobreposição do primeiro em relação ao segundo nos critérios de avaliação dos programas, também foi observado nos trabalhos de Vogel (2015), Crespi et al. (2017) e Ferreira; Ferenc; Wassem (2018) e tem sido alvo de críticas por parte da comunidade acadêmica, inclusive da própria Comissão Especial de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020), que recomendou entre outros aspectos, o

¹ Mestrado Profissional em Matemática- Rede Nacional

² Mestrado Profissional em Física- Rede Nacional

aprimoramento dos instrumentos da avaliação objetivando ampliar o foco para a qualidade (CAPES, 2018a).

A própria CAPES, após o último ciclo de avaliação quadrienal e a divulgação do referido relatório da Comissão de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 tem reconhecido esta situação e compreendido que “diversos indicadores quantitativos não estão relacionados com a qualidade da formação” (CAPES, 2018b, p. 6), o que reforça a necessidade de constituir um novo sistema de avaliação focado nas demandas atuais da PG brasileira.

2.3.1. O novo sistema de avaliação da CAPES e os desafios dos PPG's

“[...] a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou uma dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo de liberdade de iniciativa que lhe é essencial”

(Parecer nº 977/65 do CFE)

Diante das sinalizações da quadrienal realizada em 2017 (BÁO, 2019) e das considerações feitas pela Comissão Especial de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020) em outubro de 2018, a CAPES deu início aos debates para construir um novo sistema de avaliação da PG brasileira:

A Diretoria de Avaliação da CAPES iniciou em 2018 ações para o aprimoramento dos instrumentos da avaliação, tendo como motivação principal aumentar o foco na qualidade da formação de doutores e mestres e na excelência da pós-graduação brasileira. Foram consideradas as recomendações apontadas pelo relatório da Comissão Especial de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011-2020), centradas em contribuições de entidades consultadas (CAPES, 2019c, p. 1).

O relatório da Comissão Especial enfatizou que o atual sistema avaliativo atingiu seu ponto crítico de esgotamento e não consegue atender a contento as necessidades contemporâneas da sociedade brasileira:

São novas demandas das comunidades acadêmica, científica, tecnológica e de inovação, que sinalizam sobre a atualização dos procedimentos e critérios do modelo de avaliação. Demandas, como por exemplo, aquelas relacionadas à consolidação, à internacionalização e à interação orgânica dos programas com setores não acadêmicos, em especial os que são conectados com o processo de transferência direta de conhecimento para a sociedade e maior protagonismo no processo de desenvolvimento socio-econômico, bem como a redução das assimetrias regionais e áreas de conhecimento (CAPES, 2018a, p. 3).

Nesse sentido, “ao reformular o modelo de avaliação da CAPES” (CAPES, 2018b, p. 7) é necessário considerar quatro pontos extremamente relevantes:

1. Simplificar os aspectos de sua operacionalização;
2. Contemplar a formação de quadros;
3. Considerar a diversidade do contexto;
4. Focalizar mais no impacto do programa do que apenas na sua produção.

A simplificação se faz necessária tendo em vista que o atual sistema de avaliação é complexo e baseado no trinômio: documentos de área, relatórios de avaliação e as fichas de avaliação. Os documentos de área apresentam o panorama atual da área: as características, as perspectivas e os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação. Os relatórios de avaliação por sua vez, apresentam considerações gerais a respeito das avaliações, dos parâmetros de classificação das produções e dos critérios utilizados nas fichas avaliativas. E as fichas de avaliação trazem os critérios, itens e pesos que serão aplicados na avaliação dos programas. As fichas utilizadas até a quadrienal publicada em 2017 eram compostas por duas colunas: uma contendo os aspectos gerais a serem analisados e a outra com as características específicas de cada área. Entretanto, é preciso considerar que existem 49 áreas de avaliação classificadas em 9 grandes áreas e 3 colégios conforme mostrado na figura 3:

Figura 3- Áreas de avaliação da pós-graduação brasileira.

Colégio de Ciências da Vida	Ciências Agrárias	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde
	*Ciência dos Alimentos *Ciências Agrárias I *Medicina Veterinária *Zootecnia/Recursos Pesqueiros	*Biodiversidade *Ciências Biológicas I *Ciências Biológicas II *Ciências Biológicas III	*Educação Física *Enfermagem *Farmácia *Medicina I *Medicina II *Medicina III *Nutrição *Odontologia *Saúde Coletiva
Colégio de Humanidades	Ciências Humanas	Ciências Sociais Aplicadas	Linguística, Letras e Artes
	*Antropologia/Arqueologia *Ciência Política e Relações Internacionais *Ciências da Religião e Teologia *Educação *Filosofia *Geografia *História *Psicologia *Sociologia	*Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo *Arquitetura, Urbanismo e Design *Comunicação e Informação *Direito *Economia *Planejamento Urbano e Regional/Demografia *Serviço Social	*Artes *Linguística e Literatura
Colégio de Ciências Exatas, Tecnologias e Multidisciplinar	Ciências Exatas e da Terra	Engenharias	Multidisciplinar
	*Astronomia/Física *Ciência da Computação *Geociências *Matemática/Probabilidade e Estatística *Química	*Engenharias I *Engenharias II *Engenharias III *Engenharias IV	*Biotecnologia *Ciências Ambientais *Ensino *Interdisciplinar *Materiais

Fonte: Elaboração própria (2023)/Dados CAPES (2019b).

Diante de tamanha complexidade, a CAPES definiu que o aprimoramento deveria abranger o sistema de avaliação como um todo e, para tanto, estabeleceu quatro frentes de atuação que sofreriam as mudanças: as fichas de avaliação, a qualificação da produção intelectual, a avaliação multidimensional e a autoavaliação (CAPES, 2019c). A ficha de avaliação que antes contava com cinco critérios (Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social) foi simplificada para três quesitos (Programa, Formação e Impacto na Sociedade) cada um com peso equivalente a 33,3% e seus itens foram redefinidos da seguinte maneira:

1. Programa:

- 1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular,

bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 25\%$);

- 1.2. Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 25\%$);
- 1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 10\%$);
- 1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 10\%$).

2. Formação:

- 2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 15\%$);
- 2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 15\%$);
- 2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 10\%$);
- 2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 15\%$);

2.5. Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 10\%$).

3. Impacto na Sociedade:

3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 10\%$);

3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 10\%$);

3.3. Internacionalização e visibilidade do programa (Peso mínimo estabelecido pela CAPES: $\geq 10\%$).

Segundo a CAPES, o primeiro critério denominado de **Programa**, pretende avaliar o funcionamento, estrutura e planejamento do programa de pós-graduação em relação ao seu perfil e seus objetivos. O segundo quesito **Formação**, tem seu foco na qualidade dos recursos humanos formados, levando em conta a atuação dos docentes e a produção de conhecimento diretamente associada às atividades de pesquisa e de formação do programa. E o terceiro critério **Impacto na Sociedade**, está relacionado com os impactos gerados pela formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos do programa.

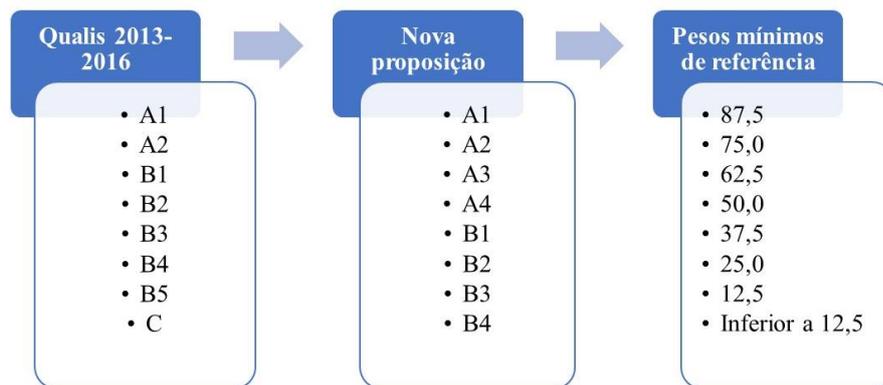
Com os novos quesitos, a CAPES padronizou os pesos mínimos para cada item, podendo as áreas, defini-los de acordo com suas especificidades, além de poder propor os indicadores que julgarem mais adequados em função das modalidades: acadêmico ou profissional. Assim, a classificação dos programas após a avaliação se daria obedecendo os seguintes critérios de atribuição de notas (CAPES, 2018b, p.11):

- ◆ Nota 5: Conceito “Muito Bom” nos três quesitos;
- ◆ Nota 4: No mínimo conceito “Bom” nos três quesitos;
- ◆ Nota 3: No mínimo conceito “Regular” nos três quesitos.

Quanto à qualificação da produção intelectual foi proposta a definição de novos critérios para todos os Qualis: Qualis Artístico, Cultural e Classificação de Eventos;

Classificação Livros; Qualis Técnico/Tecnológico e Qualis Periódicos. O Qualis periódicos, por exemplo, o mais impactante nas avaliações dos PPGs era antes definido (segundo a última classificação para o quadriênio 2013-2016) em oito estratos variando em A, B e C (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C) sendo o A1 a classificação mais elevada de um periódico e C o mais baixo deles, onde os níveis A1, A2 e B1 somados equivaliam a 50% do peso atribuído, cabendo ao restante dos níveis os outros 50%. Com a nova proposição, o estrato A foi subdividido em quatro pontos: A1, A2, A3 e A4 e o estrato B também (B1, B2, B3 e B4). Os pesos, por sua vez, foram novamente dimensionados em intervalos iguais equivalendo a 12,5%. Logo, A1+A2+A3+A4 perfazem a soma de 50% conforme demonstrado na figura 4:

Figura 4- Nova proposta do Qualis Periódicos.



Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de dados da CAPES (2019c, p. 3).

Além da redefinição dos estratos e dos percentis mínimos em relação aos pesos, a classificação dos periódicos passaria a ser única considerando o que a CAPES denominou de “área mãe”, ou seja, “aquela onde houver o maior número de publicações nos anos de referência avaliativo” (CAPES, 2019c, p. 2). Nesse sentido, as alterações no Qualis Periódicos levaram em consideração cinco aspectos (CAPES, 2019d, p. 1):

- Classificação única – cada periódico recebe apenas uma qualificação, independentemente da quantidade de áreas de avaliação;

- Classificação por áreas-mães – os periódicos foram agrupados de acordo com a área na qual houve maior número de publicações nos anos de referência avaliativo;
- Qualis Referência – criação de uma lista de periódicos pré-classificados, por meio do uso combinado de indicadores bibliométricos e um modelo matemático, definidos como Qualis Referência;
- Indicadores bibliométricos – número de citações do periódico dentro de três bases: Scopus (CiteScore), Web of Science (Fator de Impacto) e Google Scholar (índice h5).

Essa mudança no Qualis propõe critérios mais objetivos e permite de maneira mais simples a comparabilidade entre áreas de avaliação. Além da análise quantitativa pelo Qualis, também será analisada a produção docente qualificada indicada (1 produção/ano de atuação como docente permanente) e a produção do programa (5 a 10 melhores produtos do programa para o quadriênio compondo assim, três níveis de análise da produção intelectual do programa (CAPES, 2019c).

Outra frente de atuação relevante é a avaliação multidimensional. Segundo a CAPES (2019e), serão consideradas cinco dimensões nesta frente: ensino e aprendizagem; internacionalização; produção de conhecimento; inovação e transferência de conhecimento; e impacto para a sociedade e relevância econômica, para tanto, serão definidos conceitos, variáveis e indicadores que representem cada uma das dimensões objetivando os resultados da pós-graduação e a contribuição para o aprimoramento mais preciso do próprio SNPG.

Por fim, a quarta atuação seria a autoavaliação no intuito de estimular o planejamento estratégico dos programas de pós-graduação e de manter coerência destes com o planejamento das próprias instituições de ensino. A autoavaliação é uma avaliação interna que permite, entre outros aspectos, o acompanhamento bem como a correção ou aprimoramento dos processos auxiliando na avaliação externa que, conseqüentemente, se revela como uma análise já dos resultados (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

As mudanças propostas pela CAPES, principalmente, a nova ficha de avaliação simplificada para três quesitos (Programa, Formação e Impacto na Sociedade) foram aplicadas já na avaliação quadrienal (2018-2019-2020-2021) publicada no ano de 2022 e

percebe-se que as novas diretrizes caminharam em consonância às recomendações feitas pela Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 (FILHO; MACHADO; FILHO, 2019):

- Modelo único de avaliação - multidimensional (resultados por dimensões);
- Concentração nas produções mais relevantes;
- Relevância social e econômica;
- Acompanhamento de egressos;
- Maior equilíbrio entre indicadores quantitativos e qualitativos;
- Importância da internacionalização;
- Importância da inovação no sentido amplo;
- Estimular à autoavaliação e;
- Incorporar o impacto no sistema de avaliação.

Dos pontos destacados pelas novas proposições nota-se a ênfase em dois aspectos essenciais ao propósito maior da pós-graduação brasileira que é “proporcionar sólida formação científica” aos profissionais, conforme destacado no Parecer nº977/65 do CFE: a qualidade e o impacto social, os quais estão intimamente imbricados. Segundo Wood Jr. et al (2016), mensurar o impacto social do conhecimento gerado pelas instituições de ensino e pesquisa não é uma tarefa simples, principalmente, quando se leva em consideração que a ciência trabalha em prol de responder às expectativas desse amplo sistema conhecido por sociedade.

Mas o que seria impacto social? De acordo com Lima e Wood (2014), o termo está associado à apropriação e utilização do conhecimento pela sociedade. Para Wood Jr. et al (2016, p. 22), os impactos sociais são “[...] os benefícios que as instituições de ensino e pesquisa trazem para a sociedade. Na pós-graduação, poder-se-ia dizer também em outros termos, que se trata do “conjunto das consequências, repercussões ou resultados desejados ou acumulados ao longo da existência do programa, seja no âmbito acadêmico ou de outras esferas da sociedade (p. ex. mercado, governo, sociedade civil), coerentes com sua proposta de formação” (FILHO; MACHADO; FILHO, 2019, p. 27).

Ao analisarmos o destaque feito por Filho, Machado e Filho (2019), pode-se inferir que o impacto social do conhecimento está intrinsecamente associado a interação entre a

universidade e a sociedade, dois pilares que dão sentido ao ato de fazer ciência e construir conhecimento. Entretanto, todas essas mudanças propostas pela CAPES, embora sejam necessárias são também extremamente desafiadoras à gestão dos programas de pós-graduação brasileiros. Qualquer modificação por menor que seja, precisa ser amplamente debatida, refletida e compartilhada entre os diversos atores que fazem parte da instituição “pós-graduação”, principalmente, porque existem diferenças entre os PPG’s e especificidades locais e regionais na realidade que cada programa se insere.

De maneira geral, a pós-graduação brasileira vem sofrendo com os cortes financeiros do governo federal às universidades, com o baixo investimento no desenvolvimento de pesquisas, com a desatualização financeira dos valores de bolsas, com a pouca quantidade de bolsas ofertadas, com o baixíssimo apoio à extensão universitária, com o pouco incentivo ao corpo docente, isso sem contar os questionamentos quanto as contribuições da pós-graduação à sociedade e mesmo assim, “a crescente demanda por pesquisas e conhecimentos adequados para acompanhar as mudanças sociais [...]” (THIOLLENT; COLETTE, 2013, p. 1) perdura a exemplo da pandemia iniciada em 2020 e vivenciada mundialmente a qual ocupou a pauta dos pesquisadores para encontrar vacinas que pudessem combater o coronavírus.

Além disso, mesmo diante desta situação, os programas de pós-graduação no Brasil precisam se reinventar continuamente para responder aos desafios que surgem. É possível destacar, por exemplo, o desafio da internacionalização. Como os programas localizados em regiões interioranas, que apresentam dificuldades de logística, de infraestrutura urbana e problemas sociais diversos estarão preocupados em atender aos critérios da internacionalização se poderiam estar voltados a desenvolver pesquisas que promovam melhorias locais e regionais? O questionamento não está na relevância do critério propriamente dito, mas sim, nas possibilidades e potencialidades de cada programa- que deveriam ser consideradas como parâmetros fundamentais para o impacto social de cada localidade.

Outro aspecto conflitante: como é possível determinar, qualitativamente, quais são as produções mais relevantes de um programa? A depender das especificidades regionais, uma pesquisa que contribua para solucionar uma questão local pode ter maior importância para esta comunidade do que para a sociedade como um todo. Ademais, para desenvolver grandes pesquisas é necessário dispor de um conjunto de fatores: dedicação dos alunos, dos

professores/pesquisadores, boa estrutura física, recursos financeiros suficientes etc., o que não tem sido a realidade da PG brasileira.

Mas os programas de pós-graduação, no Brasil, respondem a uma instância superior: a CAPES, órgão responsável por estabelecer os critérios de avaliação dos programas e, “[...] quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maiores as chances de seus pesquisadores alcançar apoio, tanto em bolsas de estudo como em recursos para pesquisa e infraestrutura” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 283) e a CAPES, por sua vez, responde ao Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, o que significa dizer que, os programas, mesmo diante da autonomia universitária, não podem se eximir dos critérios da avaliação quadrienal.

Mas, se por um lado os programas estão submetidos à avaliação, com critérios que nem sempre conseguem qualificar as especificidades locais e regionais, por outro lado, podem valer-se das novas mudanças propostas para rever seus objetivos, suas possibilidades de atuação e suas potencialidades, buscando melhorar a qualidade da formação. É o momento adequado para recriar o seu planejamento em face das demandas sociais, tentar responder aos desafios que surgem e considerar os novos critérios, especialmente aqueles que de fato são relevantes, como o impacto social da PG.

Todavia, é importante enfatizar que a universidade é o “espaço social” (THIOLLENT; COLETTE, 2013, p. 7) por excelência (onde se constrói conhecimento) e, a pós-graduação é o centro do aperfeiçoamento (onde o conhecimento é aprimorado e reconstruído). Conhecimento este que forma e qualifica professores, pesquisadores e profissionais para a sociedade. Então, pode-se afirmar que a pós-graduação se constitui no “[...] lugar de construção de aprendizagens, de exercício da investigação científica, de maturação quanto a teorias e tecnologias e de preparação para o exercício da docência [...]” (GATTI, 2001, p. 18), por isso, uma reestruturação motivada por questões internas a cada PPG ou induzida por órgãos superiores, não pode ser pensada de forma individualizada. É necessária a reflexão, interação e ação de todos os atores envolvidos. Essa transformação precisa sobremaneira, ser construída por meio de um processo coletivo e participativo no qual se privilegie a interação universidade-sociedade.

2.4. As possibilidades da Pesquisa-Ação alinhada aos pressupostos do Construcionismo Social na reestruturação do PPGA/UFLA

Nas ciências sociais aplicadas é trivial ver a utilização de metodologias que pressupõem o distanciamento entre o pesquisador e o fenômeno que está sendo investigado. Em grande parte, essa “preferência” por abordagens, ditas “neutras”, se deve à tradição do paradigma positivista, sob a justificativa de que isso seria uma forma de manter a imparcialidade dos pesquisadores e garantir o rigor da pesquisa científica. Em face disso, costuma-se utilizar nestas pesquisas a aplicação de questionários, normalmente estruturados, cujos dados possam ser submetidos à análise quantitativa.

Porém, não são todos os fenômenos que podem ser estudados, em profundidade, por meio de metodologias quantitativas. De acordo com alguns autores como Santos e Filho (2008) e Thiollent e Colette (2013), há uma crescente demanda da sociedade por pesquisas que visam ir além do diagnóstico como resultado, que consigam acompanhar as transformações sociais e intervir em situações reais sem se esquecer do diálogo direto com os participantes da investigação e, principalmente, sem deixar de lado as interações que esses atores são capazes de estabelecer a partir dos saberes populares. Nessas pesquisas, de cunho qualitativo, uma das metodologias que pode contribuir para a investigação de um fenômeno é a pesquisa-ação a qual, segundo Levin (2012), é capaz de trazer grandes contribuições sem se esquecer do rigor e da confiabilidade necessários à construção do conhecimento.

A pesquisa-ação tem sido aperfeiçoada ao longo dos anos, mas em sua essência, ela pressupõe quatro fases de desenvolvimento: exploratória, de análise, ação e avaliação. Essas fases são cíclicas e obedecem ao princípio de ação-reflexão-ação. Todas as fases contam com a participação ativa dos atores envolvidos e, em conjunto, o fenômeno é “descortinado”, conhecido, os problemas são encontrados, as intervenções são propostas e colocadas em prática e os efeitos desse processo são avaliados pela equipe de PA, porém, a conclusão da última fase não significa o fim em si mesmo da pesquisa, simboliza que aquele ciclo já tem resultados e que o curso das novas ações continuará no ciclo ação-reflexão-ação podendo ser retomado a qualquer momento.

Devido a essa capacidade de ação transformadora que envolve diálogo, reflexão permanente, proatividade e participação e, em face da habilidade em unir teoria (saberes técnico-científicos) e prática (saberes socialmente construídos), a pesquisa-ação se torna mais

que uma simples metodologia, ela se revela como uma abordagem teórico-metodológica abrangente (GUTBERLET, 2015), capaz de transformar realidades sociais complexas. Nesta linha, Raelin e Coghlan (2006) defendem a aplicação da PA por dois aspectos imbricados: um deles se deve ao fato de que as metodologias tradicionais, especialmente as de abordagem quantitativa, não incorporam a experiência do mundo real ao processo de aprendizagem e, com isso, não promovem a participação efetiva dos atores e, o segundo, é que as metodologias focadas na ação como a PA, não só admitem o compartilhamento desses saberes como também os utilizam para construir o conhecimento.

Segundo Santos e Filho (2008), a pesquisa-ação é uma abordagem legítima da natureza das universidades porque ela transcende a extensão atuando também ao nível da pesquisa e da formação. Ainda de acordo com os autores, a PA é praticada pelas instituições de ensino quando há uma “maior responsabilidade social por parte da universidade” (SANTOS; FILHO, 2008, p. 61), isso porque se trata de uma metodologia participativa, que permite o compartilhamento de ideias, que possibilita a reflexão e a ação de maneira colaborativa e que une os saberes da experiência de todos os envolvidos aos saberes científicos para impactar positivamente na realidade, transformando-a e proporcionando a emancipação e autonomia dos sujeitos.

Esse diálogo entre universidade e sociedade é algo extremamente importante para a própria existência das instituições de ensino. Lodi, Thiollent e Sauerbronn (2017) enfatizam que:

Diante da necessidade de aproximar o conhecimento acadêmico da sociedade e ampliar a participação da academia no que diz respeito à solução de problemas sociais que nos cercam, a Pesquisa-Ação permanece como uma opção metodológica consistente (LODI; THIOLENT; SAUERBRONN, 2017, p. 57, grifos nossos).

Todavia, mesmo diante de tantas possibilidades que a pesquisa-ação oferece e, embora a sua popularidade tenha aumentado ao longo dos anos (TRIPP, 2005), ela ainda está longe de ser a metodologia mais utilizada pelos pesquisadores. Maccari et al. (2008), por exemplo, apontam que a PA tem sido pouco utilizada na área de administração e o motivo para isso pode estar associado a dois fatores: primeiro, porque muitos pesquisadores continuam a aliar o rigor científico apenas aquilo que é fundamentado pelos princípios positivistas e o segundo é que “muitas pesquisas realizadas no campo utilizam a PA exclusivamente para a resolução

de problemas organizacionais” (LODI; THIOLENT; SAUERBRONN, 2017, p. 66), o que segundo os últimos autores pode ser considerado uma “desvirtuação da PA”. De acordo com Menelau et al. (2015) são fatores como estes que demonstram que o uso da PA na área de Administração e Ciências Contábeis no Brasil ainda carece de aprofundamento.

O que precisa estar claro para os pesquisadores é que é possível alinhar o rigor científico aos dois princípios básicos da PA: compartilhamento dos saberes e comprometimento com a mudança social. Para Lodi, Thiollent e Sauerbronn (2017):

A Pesquisa-Ação é um método de estudo do sistema social que busca uma compreensão acerca dos processos sociais, ao mesmo tempo em que busca intervir nesses processos e resolver problemas específicos. [...] **A Pesquisa-Ação aproxima pesquisadores e pesquisados e o envolvimento dos participantes no processo de mudança** faz com que eles pensem e reflitam sobre o que estão fazendo de forma articulada (LODI; THIOLENT; SAUERBRONN, 2017, p. 57, grifos nossos).

Essa aproximação entre pesquisadores e pesquisados não exclui a neutralidade (se é que a neutralidade existe) e nem compromete o rigor, ao contrário, ela potencializa os conhecimentos que serão alcançados. Essa compreensão vai ao encontro dos fundamentos epistemológicos construcionistas que, segundo Castañon (2004), tem como pressuposto central a ideia de que o conhecimento é socialmente construído e isso ocorre por meio da “[...] forte interação entre pesquisadores e atores sociais” (THIOLENT; COLETTE, 2013, p. 4).

Segundo Gergen (2009, p. 299), “o construcionismo social considera o discurso sobre o mundo não como um reflexo ou mapa do mundo, mas como um artefato de intercâmbio social”, ou seja, o discurso/a fala é um instrumento fundamental para a troca de experiências, para fortalecer as interações e, com isso, possibilita construir o conhecimento por meio da reciprocidade entre os atores sociais. Nessa concepção do que é o conhecimento, “a pesquisa construcionista social ocupa-se principalmente de explicar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam, ou, de alguma forma, dão conta do mundo em que vivem (incluindo-se a si mesmas)” buscando articular formas compartilhadas de entendimento (GERGEN, 2009, p. 301). Nas palavras de Castañon (2004, p. 72), o construcionismo social “é a crença de que ao invés de descobrir uma realidade objetiva e independente, o ser humano constrói o conhecimento através de suas interações sociais”.

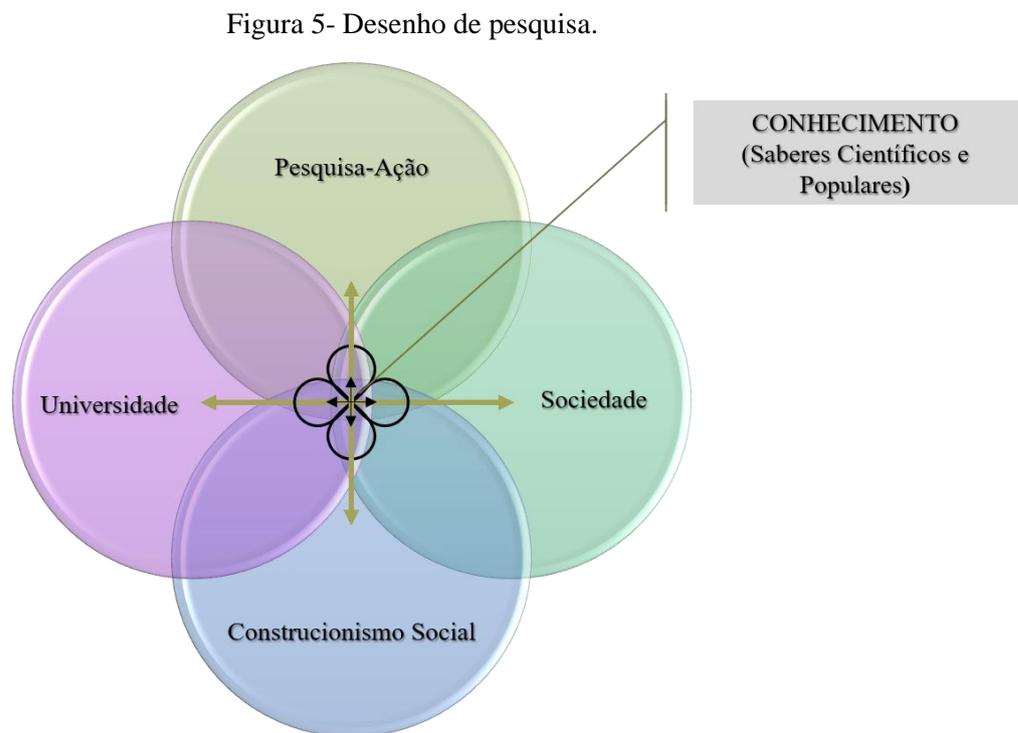
Gergen (2009, p. 301-307) defende quatro premissas construcionistas:

- 1) “aquilo que consideramos como experiência do mundo não determina por si só os termos em que o mundo é compreendido. O que consideramos conhecimento do mundo não é um produto da indução, ou da construção e avaliação de hipóteses gerais”. Isso significa que um fenômeno só pode ser conhecido através da sua cultura, pela sua história e pelo contexto social ao qual ele está circunscrito;
- 2) “os termos com os quais entendemos o mundo são artefatos sociais, produtos historicamente situados de intercâmbios entre as pessoas. Do ponto de vista construcionista, o processo de compreensão não é automaticamente conduzido pelas forças da natureza, mas é o resultado de um empreendimento ativo”, ou seja, o conhecimento é construído pelas interações estabelecidas em um processo cooperativo entre os atores;
- 3) “o grau com que uma dada forma de entendimento prevalece ou se sustenta através do tempo não depende fundamentalmente da validade empírica da perspectiva em questão, mas das vicissitudes dos processos sociais”. Para o autor, a ciência e o conhecimento são constantemente construídos e reconstruídos, no qual uma perspectiva pode ser revista ou mesmo abandonada, pois não há verdades absolutas e isso é o que demonstra a contínua evolução do saber;
- 4) “as formas de compreensão negociada são de uma importância crítica na vida social, na medida em que estão integralmente conectadas com muitas outras atividades das quais participam as pessoas”. O sentido aqui é de que um fenômeno social só pode ser compreendido em sua verdadeira essência, se houver explicações sobre o mundo que o constitui. Em outros termos, a descrição pura e simples, não é o bastante para explicar o que se está sendo observado, é preciso ir além para conhecer as interligações.

Devido à existência dessas inter-relações positivas entre os pressupostos da pesquisa-ação e os princípios do construcionismo social é que as duas abordagens (metodologia e teoria) se complementam no espaço ontológico da realidade e epistemológico do

conhecimento e, por essas razões, acredita-se que juntos, PA e construcionismo, poderão contribuir sobremaneira para alcançar o objetivo proposto: o planejamento estratégico para a reestruturação do PPGA da Universidade Federal de Lavras.

Diante dos preceitos teórico-metodológicos apresentados, o desenho de pesquisa trilhado na tese está apresentado na figura 5:



Fonte: Elaboração própria (2023).

Compreendendo:

- a universidade como o verdadeiro espaço social, onde se constrói conhecimento por meio de três pilares: ensino, pesquisa e extensão, capaz de transformar a realidade;
- que a sociedade é o universo onde essa realidade é transformada em face dos saberes populares e científicos;
- que a pós-graduação une esses dois eixos ao se revelar como um instrumento de mudança social, onde o conhecimento é aprimorado e reconstruído;

- que os PPG's precisam se reestruturar, principalmente para atender as demandas atuais da sociedade;
- que essas mudanças precisam ser realizadas em conjunto com os atores envolvidos na pós-graduação;
- que o construcionismo social e a pesquisa-ação juntos, se convergem e se revelam como abordagens teóricas-metodológicas coerentes aos preceitos de transformação da realidade, por meio de um processo participativo, reflexivo e comprometido com a mudança, coerentes com a verdadeira essência das universidades.

Percebe-se que esses quatro vértices: universidade, sociedade, pesquisa-ação e construcionismo social estão unidos pelo nó do “CONHECIMENTO” (saberes científicos e populares/teóricos e práticos) e que, portanto, têm muito a contribuir para um programa que queira se reestruturar objetivando melhorar a qualidade da formação e promover continuamente o impacto social do conhecimento.

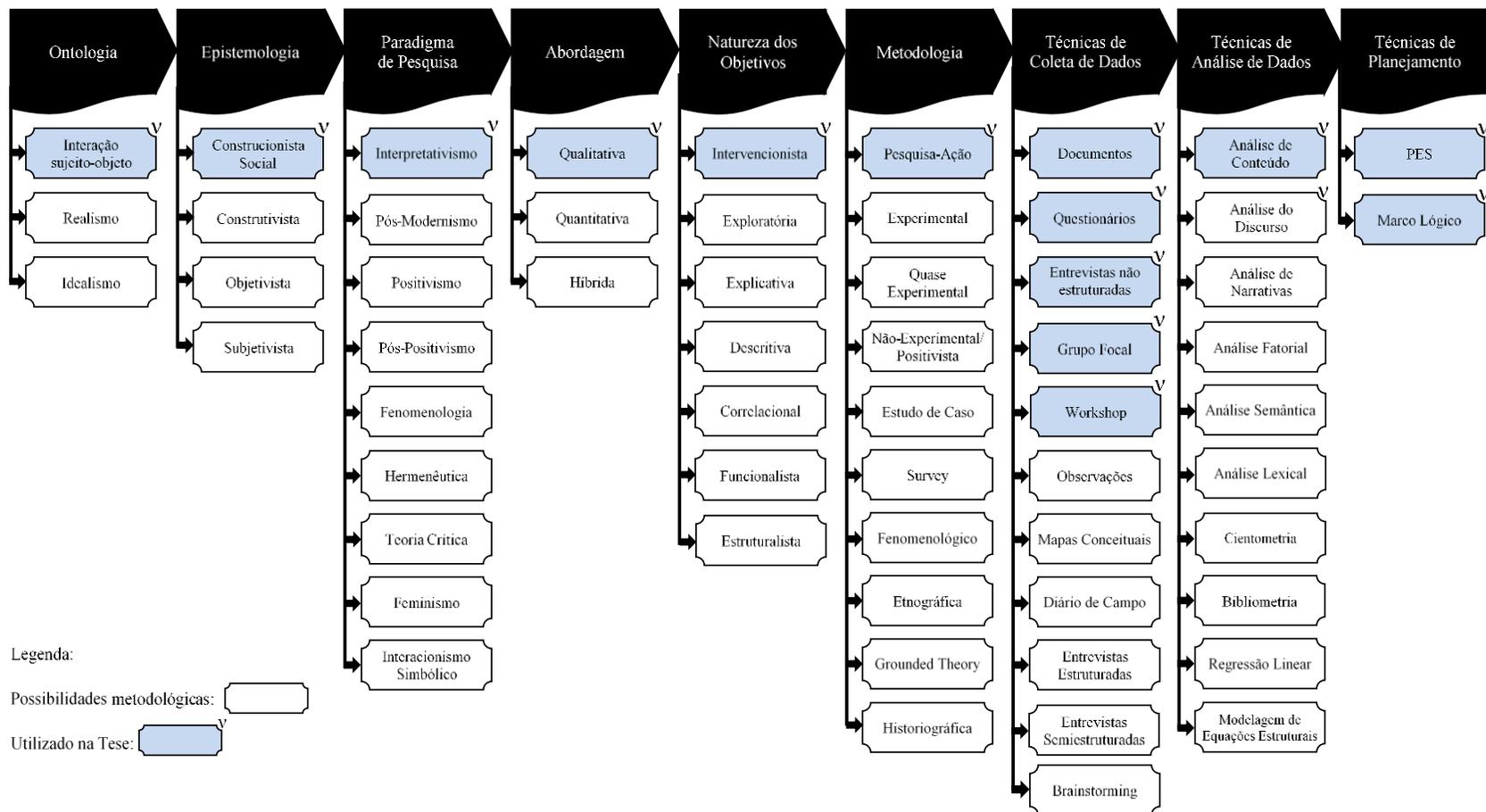
3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O rigor teórico-metodológico de uma pesquisa científica é o que confere credibilidade e veracidade aos resultados decorrentes dela. Ao término de uma investigação é preciso que outros pesquisadores consigam percorrer o mesmo caminho, não em busca de alcançar o mesmo resultado, mas com o objetivo de compreender a realidade do fenômeno em cada contexto social e de poder contribuir para a construção do conhecimento a partir dos trabalhos já realizados. Por isso, a escolha metodológica é um processo extremamente relevante, ao passo que também se revela como algo extremamente difícil para os pesquisadores.

A decisão precisa ser coerente com os objetivos propostos e conseguir responder ao problema de pesquisa, mas em face de tantas possibilidades, a definição está ligada ao posicionamento ontológico e epistemológico do campo em que o pesquisador está inserido e, por consequência, da sua própria concepção da realidade e da sua compreensão do conhecimento (DRESCH; LACERDA; MIGUEL, 2015). Diante disso, serão apresentados neste tópico a ontologia, a epistemologia, o paradigma de pesquisa, a abordagem, o método bem como as técnicas de coleta e de análise de dados escolhidos para a presente pesquisa.

A figura 6, adaptada do trabalho de Prado (2019), apresenta as possibilidades metodológicas mais conhecidas e que estão disponíveis aos pesquisadores. Na imagem, também foi destacado o caminho trilhado na tese com o propósito de demonstrar todos os critérios metodológicos escolhidos.

Figura 6- Possibilidades metodológicas/Caminho escolhido.



Fonte: Adaptado de Prado (2019, p. 56).

3.1. Orientação ontológica, epistemológica, paradigmática e abordagem de pesquisa

Na pesquisa científica, a articulação entre ontologia, epistemologia e metodologia é necessária para que a essência do fenômeno seja descoberta. Assim, considerando os objetivos aqui propostos, optou-se pela ontologia interacionista, privilegiando a interação entre sujeito e objeto e pressupondo que a realidade existente é aquela construída pelo sujeito através de suas interações sociais (CASTAÑON, 2004). Em termos ontológicos, compreende-se então, que a realidade do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras existe em face da sua construção social ao longo dos anos e que a transformação dessa realidade precisa ocorrer por meio de um processo participativo.

Nesse sentido, partiu-se do pressuposto de que o conhecimento não é algo que possa ser transferido ou concedido, ao contrário, o conhecimento é o saber construído socialmente (saberes científicos e populares) conforme os preceitos epistemológicos do construcionismo social (GERGEN, 2001). Portanto, a reestruturação dos programas de pós-graduação precisa envolver o ciclo ação-reflexão-ação de forma participativa o que vai ao encontro do paradigma interpretativista em que a realidade deve ser compreendida a partir das interações sociais, pelos atores envolvidos e pelo significado das ações (BERGER; LUCKMANN, 2010).

Em coerência às orientações ontológicas, epistemológicas e paradigmáticas foi escolhida a abordagem qualitativa uma vez que a reestruturação do PPGA não irá acontecer a partir de questões, indicadores e dados meramente quantitativos (TOLEDO; SHIAISHI, 2009). Além disso, esta pesquisa é de natureza intervencionista, pois objetiva em sua essência não apenas explorar o fenômeno, mas interferir na realidade para transformá-la (PICHETH; CASSANDRE; THIOLLENT, 2016).

3.2. Metodologia e técnicas de pesquisa

Considerando o problema de pesquisa e todos os constructos apresentados e discutidos no arcabouço teórico, a metodologia escolhida para a realizar a pesquisa foi a pesquisa-ação (PA). Segundo Thiollent e Colette (2014, p. 210), “embora a pesquisa-ação seja um método

de pesquisa vinculado à ação”, ela é uma abordagem ampla (teórica e metodológica) que abriga um conjunto de escolhas técnicas que são colocadas em prática por pesquisadores interessados em produzir conhecimento científico a partir da interação entre “[...] o agir no campo da prática e o investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 2). Trata-se de uma abordagem qualitativa, de natureza crítica e reflexiva que visa à resolução de problemas sociais e organizacionais primando pela geração de conhecimento e mudanças reais proporcionadas ao fenômeno de pesquisa.

Diferente de outras metodologias, como a etnografia, por exemplo, a PA tem a premissa de que o pesquisador se insere no campo para mudar a realidade de forma participativa (THIOLLENT, 2005). Já em estudos etnográficos a inserção do pesquisador tem por objetivo conhecer em profundidade o fenômeno investigado. Por isso, são dois métodos particulares. Outro aspecto específico é que, em termos de posicionamento teórico, a PA defende que o conhecimento é socialmente construído. Portanto, o diálogo entre os saberes científicos (teorias) e os saberes locais (práticos) é condição necessária na construção do conhecimento e transformação da realidade.

A origem da pesquisa-ação ainda é incerta, mas sua idealização tem sido creditada a Kurt Lewin (1946). A sua aplicação, de acordo com Thiollent (2005), um dos maiores disseminadores desta abordagem no contexto brasileiro, está intimamente atrelada ao cumprimento do ciclo de pesquisa-ação que envolve quatro etapas essenciais:

- **Fase exploratória:** os pesquisadores se inserem no campo de pesquisa, começam a conhecer o fenômeno, propõem discussões que permitam esclarecer o problema real vivenciado pela organização e, assim, constroem uma relação de confiança com as pessoas daquela realidade;
- **Fase de análise:** nesta fase os pesquisadores promovem a formação e qualificação dos participantes envolvidos. Discutem sobre o processo de pesquisa elucidando a abordagem teórica, a metodologia da PA e os procedimentos de coleta e análise de dados. É necessário, nesse momento, estimular a integração entre os saberes acadêmicos e os saberes locais sem se esquecer da troca de experiências e o aprendizado coletivo;

- **Fase da ação:** elaboração e implantação de um conjunto de ações fundamentadas pela junção entre teoria (saber acadêmico/científico) e prática (experiências e saberes locais) articulada durante o desenvolvimento da PA. A mudança é iniciada pela introdução de novas práticas que contribuirão para a resolução dos problemas organizacionais;
- **Fase de avaliação:** é o momento dedicado ao julgamento claro e preciso quanto à efetividade e os efeitos das ações implantadas. Deve-se avaliar criteriosamente quais os impactos causados pelas mudanças propostas e as contribuições do conhecimento socialmente construído pelos participantes da pesquisa.

As etapas indicadas anteriormente são apresentadas de maneira didática, com o intuito de possibilitar melhor compreensão sobre o método, todavia, essas fases não podem ser entendidas como individuais, separadas e estanques. É um ciclo composto por ação-reflexão-ação e que precisa ser continuamente repensado e aprimorado.

Segundo Tripp (2005), a PA é uma forma de investigação-ação que submete os participantes à observação, reflexão e mudança e, por isso, precisa utilizar técnicas que permitam demonstrar quais decisões foram tomadas para melhorar as práticas. Nesse sentido, foram escolhidas como técnicas de coleta de dados: pesquisa de documentos oficiais, organização de workshops, aplicação de questionários, realização de entrevistas com roteiro aberto (não estruturadas) e de grupo focal. Cada técnica foi utilizada em momentos oportunos e adequados à coleta dos dados. Utilizou-se documentos como artigos científicos, teses, dissertações e dados da universidade para relatar sobre a história da UFLA, do DAE e do PPGA e para referenciar o contexto da pós-graduação no Brasil.

Foram realizados dois workshops para debater sobre a questão chave: que PPGA queremos para o futuro? O Primeiro Workshop de Planejamento Estratégico do PPGA/UFLA foi realizado em 11 de novembro de 2019, aberto aos docentes, discentes e técnicos administrativos com a finalidade de refletir de maneira participativa e crítica sobre os objetivos da pós-graduação e da atuação de cada pessoa na pós em administração, levantando os diferenciais do PPGA e as possibilidades futuras para o programa. Nesse evento, o principal ponto foi a autoavaliação de forma a abordar a produção docente e discente; o

planejamento estratégico e a internacionalização; o impacto e o caráter inovador na sociedade; a solidariedade a outros programas e a disseminação, visibilidade e transparência, pontos relevantes para serem discutidos de maneira conjunta entre docentes, discentes e técnicos administrativos. O Segundo Workshop de Planejamento Estratégico do PPGA/UFLA aconteceu em 18 de novembro de 2019 aberto ao mesmo público e teve por objetivo, dar continuidade ao processo de reestruturação da Pós-Graduação em Administração buscando refletir, de maneira participativa e crítica, sobre os objetivos da pós-graduação. Nesse evento, o principal foco foi a apresentação dos resultados do Primeiro Workshop e a construção conjunta de comissões (docentes, discentes e técnicos administrativos) para atuar no planejamento estratégico do PPGA/UFLA. As comissões se constituíram nas Equipes de Pesquisa-Ação.

Em 16 de novembro de 2020 durante a assembleia departamental foi reforçado aos docentes o escopo da Tese e a relevância de suas participações nas entrevistas para o planejamento estratégico que seria construído. As entrevistas iniciaram em dezembro de 2020 e seguiram ao longo dos anos de 2021, 2022 e 2023.

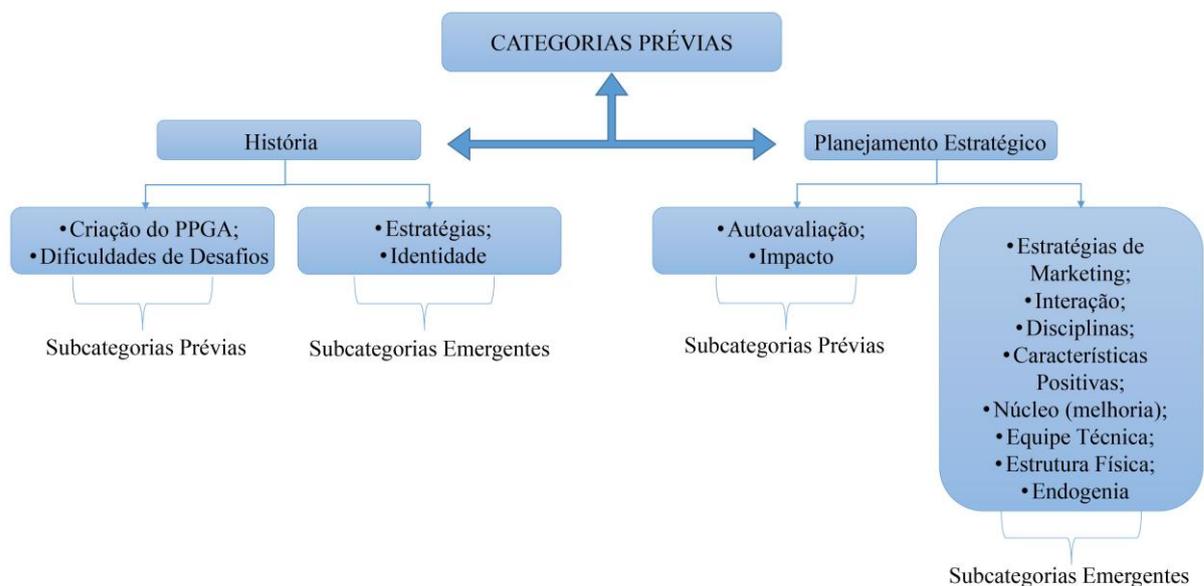
No ano de 2021, enquanto as entrevistas continuavam sendo realizadas, foram aplicados dois questionários via Google Docs aos discentes: o primeiro semiestruturado, em 26 de abril de 2021, durante a aula inaugural da Pós-Graduação para os alunos ingressantes (mestrandos e doutorandos), com o intuito de saber sobre quais os motivos que os levaram a escolher o PPGA e, o segundo, não estruturado, em 19 de novembro de 2021, que objetivou a participação dos discentes para opinar sobre os pontos fracos e fortes do Programa e as possibilidades de melhorias para ações futuras. Os resultados parciais, oriundos dessa primeira fase foram apresentados aos docentes em 12 de agosto de 2022 em reunião do Programa.

As entrevistas, iniciadas em 2020, foram feitas via Google Meet e apenas uma presencialmente. A realização no formato online não foi só estratégica (tendo em vista a localização dos entrevistados), mas também necessária em função do período de pandemia. A ferramenta se mostrou eficaz pois também possibilitou a gravação e facilitou a posterior análise. Foram realizadas, ao todo, vinte e cinco entrevistas. Oito delas com Professores Pioneiros e ex-Coordenadores cujo objetivo era conhecer a história do PPGA. As outras dezessete entrevistas foram feitas com Professores da Ativa que atuam diretamente no Programa. Entre os vinte e cinco entrevistados havia professores das três linhas de pesquisa:

Gestão Estratégica, Marketing e Inovação, Organizações, Gestão e Sociedade e Estratégias de Negócios Globais e Finanças Corporativas, professores permanentes e colaboradores e Professores que são egressos do PPGA. No montante, foram quase trinta e oito horas de gravação (37h,18min, 00seg) com média de quase duas horas de duração cada entrevista. As entrevistas contaram com a participação ativa de quatro discentes de graduação, bolsistas de iniciação científica, que contribuíram desde o contato inicial com os professores até a análise dos dados. Após as gravações, realizadas com roteiro aberto, as entrevistas foram transcritas na íntegra (705 páginas com espaçamento simples) e devolvidas individualmente para que os entrevistados pudessem rever, retirar ou acrescentar informações (fase que denominamos de devolutiva) e, em seguida, iniciou-se a análise do *corpus* de pesquisa.

Quanto a técnica de análise, optou-se pela análise de conteúdo, especificamente, a análise temática de conteúdo baseada em Minayo (2007), a qual se desdobra nas etapas de pré-análise, exploração do material que compõe o *corpus* de pesquisa, codificação e interpretação dos resultados alcançados (CAVALCANTI; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). As categorias de análise foram definidas da seguinte maneira:

Figura 7- Categorias de Análise.



Fonte: Elaboração Própria (2023).

A categoria “História” e suas subcategorias “Criação do PPGA” e “Dificuldades e Desafios” bem como a categoria “Planejamento Estratégico” subdividida nas subcategorias

“Autoavaliação” e “Impacto” são prévias por que foram definidas em consonância aos objetivos específicos definidos *a priori*. Já as subcategorias “Estratégias” e “Identidade” pertencentes a categoria “História” e as subcategorias “Estratégia de Marketing”, “Interação”, “Disciplinas”, “Características Positivas”, “Núcleo (ponto chave de melhorias), “Equipe Técnica”, “Estrutura Física” e “Endogenia” da categoria “Planejamento Estratégico” são emergentes por que surgiram dos dados coletados durante o processo investigativo.

Após a análise de conteúdo, foi nomeada uma comissão para formar a equipe de PA responsável pela elaboração do planejamento estratégico do Programa. A equipe foi composta por membros do Colegiado (docentes, representante discente e coordenação) os quais discutiram exaustivamente os resultados da análise e propuseram como técnica de planejamento o Método do Marco Lógico definidos nos três quesitos da CAPES: Programa, Formação e Impacto na Sociedade. Vale destacar que a ideia fundamental do Método do Marco Lógico, também chamado de Método do Quadro Lógico (MQL)³ “é que não se começa por dizer o que se quer fazer (atividades), mas sim o que se quer que aconteça (resultado)” (ASDI, 2023, p. 4). Por isso, ao questionarmos “que PPGA queremos para o futuro?” definimos onde queremos chegar e partir daí, o que devemos fazer. Assim, a equipe de PA se reuniu de forma online nos meses de novembro e dezembro de 2022.

Ressalta-se que a pesquisa foi submetida ao crivo do Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras (COEP), foi também registrada na Pró-Reitoria de Pesquisa (PRP) além de ter tido aprovação do Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PRGDP) e do Departamento de Administração e Economia (DAE) para ser realizada. As entrevistas foram feitas mediante assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) submetido aos entrevistados para a sua participação. Todos esses comprovantes se encontram nos Anexos e Apêndices desta tese.

³ MQL: O Método do Quadro Lógico, segundo Pfeiffer (2007), é um método para planejar e gerenciar mudanças. Surgiu no contexto da cooperação internacional de apoio ao desenvolvimento. Em meados dos anos 1960, a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional - *United States Agency for International Development* (USAID), constatou que era muito difícil para os projetos de cooperação internacional mostrar a sua efetividade. Uma análise de uma série de projetos desse tipo revelou que: 1) o planejamento era pouco preciso que os objetivos, as atividades dos projetos e o êxito esperado não estavam claramente relacionados; 2) a responsabilidade para o gerenciamento não era clara e 3) pelas razões mencionadas, as avaliações causavam mais desentendimento do que medidas construtivas para melhorar os projetos. Os resultados com a utilização do Quadro Lógico superaram as expectativas e desde os anos 1990, praticamente todas as organizações no âmbito da cooperação internacional utilizam o instrumento MQL.

3.3. Atores da pesquisa-ação

Os atores da pesquisa-ação foram pessoas que fizeram ou que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Administração: alunos (graduandos, mestrandos e doutorandos), docentes atuais (Professores da Ativa), docentes aposentados (Professores Pioneiros), ex-coordenadores e egressos dos cursos. A coleta de dados foi realizada por grupos focais/equipes de PA homogêneos: Grupo de Discentes, Grupo dos Professores da Ativa, Grupo dos Professores Pioneiros e ex-Coordenadores, Grupo dos Egressos.

O Grupo de Discentes foi formado por mestrandos e doutorandos que participaram com a autoavaliação e com a estruturação do planejamento estratégico enviando informações e dando sugestões por meio dos questionários/formulários: motivos da escolha pelo PPGA, diferenciais do Programa, atrativos, críticas construtivas e aspectos para melhorias.

O Grupo dos Professores da Ativa composto por professores que atuam diretamente no PPGA, permanentes ou colaboradores das três linhas de pesquisa, também contribuiu com a autoavaliação e com a estruturação do planejamento estratégico discutindo sobre o Programa nas entrevistas: seus pontos fracos, pontos fortes, suas potencialidades e necessidades de melhorias.

O Grupo dos Professores Pioneiros e ex-Coordenadores foi integrado por professores já aposentados que ajudaram a construir o Programa e por professores que estiveram à frente da coordenação. A contribuição desse grupo via entrevistas foi essencial para entender a história do Programa, compreender o seu contexto atual e planejar as suas ações futuras.

O Grupo dos Egressos, formado por ex-alunos, contribuiu por meio das entrevistas e foi importante para se discutir a formação do profissional e planejar ações voltadas ao impacto social após a saída do PPGA.

Já a construção do planejamento estratégico ocorreu por meio do grupo/equipe de PA heterogêneo. Na composição desse grupo havia membros de todos os grupos homogêneos: Discentes, Professores da Ativa, ex-Coordenadores e Egressos, além de contar com a Coordenação atual. Os integrantes desse grupo também fazem parte do Colegiado. As reuniões da equipe de PA tiveram como essência a elaboração do planejamento estratégico fundamentado a partir do *corpus* de pesquisa proveniente da análise de conteúdo.

Destaca-se que, para manter o sigilo em relação aos participantes da pesquisa, conforme orientado pelo Comitê de Ética Institucional, optou-se por utilizar as siglas nos

resultados como E1, E2 etc. para representar os entrevistados na ordem cronológica de suas entrevistas; P1, P2 e assim por diante são relativos aos professores que participaram nos *workshops* e D1, D2 etc., os discentes que responderam aos questionários.

3.4. O processo da pesquisa-ação

A pesquisa-ação conduzida na tese foi realizada seguindo os objetivos específicos e as fases descritas no subitem 1.4.2. De forma detalhada o processo de PA ocorreu da seguinte forma:

- 1) **Fase Exploratória:** a PA iniciou por essa fase buscando artigos em periódicos acadêmicos-científicos para discutir sobre a origem e contexto histórico da pós-graduação no Brasil. Pesquisou-se também em documentos da Universidade e em periódicos sobre a história da UFLA, do Departamento e do PPGA e foi de suma importância as entrevistas realizadas com os Professores Pioneiros para relatar suas vivências e histórias do Programa. Também é relevante dizer que nesta fase a pesquisa foi submetida ao crivo do COEP/UFLA;
- 2) **Fase de Análise:** durante essa fase foi realizado o primeiro workshop, foram aplicados os questionários aos discentes e docentes e também foi de grande relevância a realização das entrevistas com os Professores da Ativa e com os Egressos para diagnosticar os problemas, as necessidades de mudanças e os desafios enfrentados pelo PPGA/UFLA;
- 3) **Fase da Ação:** na fase de ação as entrevistas foram transcritas, devolvidas aos entrevistados e foi feita a análise de conteúdo do *corpus* de pesquisa. Também foi realizado o segundo workshop para formar as comissões, principalmente a Comissão de Planejamento que foi chamada na tese de Equipe de PA. Essa equipe se reuniu para discutir os resultados da análise de conteúdo e iniciou a construção do Planejamento Estratégico do PPGA;
- 4) **Fase de Avaliação:** no decorrer da fase de avaliação, todo o conhecimento adquirido nas demais fases foram sintetizados com a finalização do Planejamento

Estratégico Situacional Participativo do PPGA (PESP/PPGA). Foram propostas ações para o curto, médio e longo prazos assim como foi definido quem vai fazer e quais os prazos para concretizar as intervenções. O PESP foi apresentado ao corpo docente, aos representantes discentes dos núcleos de pesquisa e à representante discente no Colegiado.

É importante salientar dois pontos da PA: primeiro que as fases não devem ser entendidas como estanques, fixas e sequenciais. Muitas ações foram sendo realizadas de forma concomitante independente das fases. Segundo que a fase de avaliação não significa o fim da pesquisa-ação, ao contrário, ela deve ser entendida como o recomeço para dar continuidade ao ciclo ação-reflexão-ação do PPGA. O planejamento aqui proposto deve ser continuamente repensando, discutido e melhorado, pois já foi construído com essa possibilidade de adequações as novas conjunturas do Programa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“O passado não volta. Importantes são a
continuidade
e o perfeito conhecimento de sua história”.*

(Lina Bo Bardi)

Considerando a essência da tese, o presente capítulo está dividido em dois grandes momentos: a história do PPGA e o seu planejamento estratégico. Isso porque não seria plausível e tampouco teria sentido se não buscássemos conhecer o passado do Programa para compreender seu contexto atual e fazer planos para o seu futuro.

A história do Programa aqui apresentada é provinda de dados escritos, encontrados em materiais acadêmicos, mas, principalmente, contada a partir do depoimento de pessoas que não só fizeram parte dela como ajudaram a construí-la. A subdivisão desse momento descreve a criação do Programa, sua identidade, mostra as estratégias utilizadas pelos professores pioneiros no início do PPG bem como apresenta as dificuldades e desafios encontrados para trilhar esse caminho chegando aos dias atuais e passando por histórias inesquecíveis vivenciadas por esses precursores.

O planejamento estratégico, por sua vez, contou com a autoavaliação do Programa realizada a partir da visão de seus discentes e dos professores que estão na ativa. E com esses dados o Planejamento Estratégico Situacional Participativo foi iniciado focado nos três pilares de avaliação da CAPES: Programa, Formação e Impacto na Sociedade.

4.1. Um pouco de história

*“Este Subcapítulo é dedicado aos Professores
Pioneiros...”*

Em 2023, a conhecida Universidade Federal de Lavras- UFLA completará seus 115 anos de existência. São mais de cem anos de muita história e de muitas conquistas que só se concretizaram em face das contribuições de muitas pessoas que por ali passaram e que dedicaram suas horas valiosas para fazer a UFLA se tornar a instituição renomada que é hoje. No entanto, em termos nominiais, a UFLA só é UFLA há pouco tempo. Sua criação, segundo

Rodrigues (2013), remonta aos anos 1908 como Escola Agrícola de Lavras pelo seu fundador Samuel Rhea Gammon. Seu primeiro diretor foi Benjamim Harris Hunnicutt. Trinta anos depois, mais exatamente em 1938, a Escola Agrícola passou a ser chamada de Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) se consolidando como uma instituição de ensino superior. Alguns anos depois, em dezembro de 1963, a ESAL foi federalizada por meio da Lei nº4.307, de 23 de dezembro de 1963, sancionada pelo então Presidente da República João Goulart:

Art. 2º A União assumirá a responsabilidade da Unidade escolar referida no artigo anterior, incorporando a seu patrimônio, mediante acordo, todos os seus bens, ou parte deles, livres e desembaraçados, que atualmente integram o patrimônio daquele estabelecimento escolar de propriedade do Instituto Gammom (LEI nº4.307, 1963).

Com a federalização, a ESAL tornou-se patrimônio público sob responsabilidade do Estado Brasileiro e, a partir desse momento, a União começou a reservar em seu orçamento os valores que seriam destinados aos investimentos e custeio da escola. No ano de 1972, através do Decreto nº70.686, de 7 de junho de 1972, durante o governo Médici, a ESAL se tornou, juntamente com outras instituições, uma autarquia de regime especial o que passou a lhe conferir maior autonomia para a gestão administrativa e financeira por meio da descentralização da União. Ou seja, a ESAL passou a ter personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios para executar atividades inerentes da Administração Pública.

A transformação de ESAL para UFLA só veio a ocorrer nos anos 90, mais especificamente em 1994, sob a gestão do Professor Silas Costa Pereira, o qual foi “diretor da ESAL entre 1991 e 1994 e Reitor *Pró-Tempore* de 1994 a 1996” da UFLA (RODRIGUES, 2013, p. 148). Neste ano de 2023, serão, então, comemorados 29 anos da instituição no âmbito universitário.

A instituição, especialmente durante o seu período de ESAL, se consagrou pelo pioneirismo na extensão e desenvolvimento rural e, ao se tornar UFLA, expandiu suas atividades para as mais diversas áreas:

Com forte tradição agrária, a Universidade preparou-se para garantir uma expansão de qualidade, assegurando, primeiramente, a consolidação dos cursos que a tornaram reconhecida no cenário das pesquisas em ciências agrárias. A posterior criação de vários cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento evidenciou a solidez da Universidade e a necessidade

de se continuar o processo de expansão a fim de garantir a democratização do acesso ao ensino superior (PROJETO PEDAGÓGICO, 2018, p. 8).

Para conhecer mais sobre a história da UFLA, sugere-se a leitura da Tese do Professor Ângelo Constâncio Rodrigues intitulada “A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a Universidade Federal de Lavras/UFLA – a trajetória de uma transformação”.

Nesse contexto da federalização da Escola Superior de Agricultura de Lavras, foram registradas, na ata da reunião da Congregação de 14/01/1964, sugestões para estruturação de quatro setores: Setor de Fitotecnia, Setor de Zootecnia, Setor de Engenharia Rural e Setor de Sociologia e Extensão Rural. Na década de 1970, essa estrutura foi alterada para a estrutura departamental e um dos departamentos criados naquele momento foi o Departamento de Ciências Sociais e Econômicas que mais tarde, em 1973, viria a se chamar Departamento de Economia Rural (DER) abarcando o Setor de Sociologia e Extensão Rural e contando com um quadro de poucos professores, entre eles: Silvio Nogueira de Souza, Tarley Fantazinni, Guaracy Vieira, Vicente de Paula Vitor, José Geraldo de Andrade e Antônio João dos Reis (DAE, 2023). Naquele momento, o DER ofertava disciplinas optativas de Crédito Rural, Legislação Rural, Administração de Cooperativas, Metodologia de Pesquisa, Psicologia Educacional, Comercialização Agrícola e Difusão de Inovações. Aos poucos, algumas disciplinas obrigatórias também passaram a ser ministradas: Administração Rural, Economia Rural, Extensão Rural e Sociologia Rural (DADOS E10).

Naquele período, um dos principais motores da economia brasileira era o setor agropecuário e, com a demanda cada vez mais elevada por parte dos produtores rurais por conhecimento em estratégias de produção, as instituições de ensino começaram a voltar suas atenções para a importância da difusão e adoção de técnicas administrativas no meio rural. De acordo com Pinto (2018), essa demanda por profissionais com alta especialização foi um dos fatores cruciais para a criação de cursos de pós-graduação na ESAL. Então, em 1975, houve um marco na história do Departamento de Economia Rural: a criação do Mestrado em Administração Rural no mesmo momento em que se criava também um curso para formar Tecnólogos em Administração Rural, outra iniciativa que se conjugava com o mestrado para atender à demanda por profissionais que pudessem atuar em projetos de desenvolvimento rural com uma perspectiva de gestão da economia rural, incluindo a administração das propriedades rurais. De acordo com Silva (2016), naquele período, a graduação conferia o

título de Tecnólogo em Administração Rural, diferente do título de bacharel atualmente conferido pelas instituições de ensino.

Segundo Pinto (2018), o Mestrado em Administração Rural juntamente com o Mestrado em Agronomia com concentração em Fitotecnia foram os primeiros cursos de pós-graduação na modalidade *stricto sensu* criados na ESAL, ambos no ano de 1975, conforme se observa também nos depoimentos abaixo:

Sim, 75. [...] se eu não me engano, foi um dos primeiros [da antiga ESAL] (E11, p. 1).

O programa tinha sido criado em 1975 juntamente com o programa da agricultura, do mestrado, os dois foram concomitantes [...] e o departamento chamava Departamento de Economia Rural (E10, p.3).

[...] ele foi criado... o primeiro foi de Fitotecnia e junto o programa de... o PPGA que se chamava naquela época de mestrado em é... em Administração Rural (E17, p. 1).

A decisão em criar o Mestrado em Administração Rural não esteve vinculada somente à vontade de atender as demandas profissionais da época, ela estava carregada de sentidos estratégicos. Carvalho (1992, p. 8) assim explana:

Dada sua condição de experiência pioneira e a natureza da proposta inicial, este programa veio ocupar, uma lacuna na área de conhecimentos administrativos voltados ao setor rural, visto que já existiam, de forma bastante consolidada, cursos de pós-graduação em economia rural e sociologia rural, Viçosa (MG), Piracicaba (SP) e Porto Alegre (RS) (CARVALHO, 1992, p. 8).

Considerando a existência de cursos voltados para a economia rural, principalmente a pós-graduação em Viçosa, cidade considerada mais próxima com uma universidade também focada na área de ciências agrárias, foi necessário pensar em um curso diferente dos demais. No relato dos Professores Pioneiros, a criação do curso se deu assim:

O José Geraldo de Andrade... ele era bem arrojado sabe, ele era bem destemido, mais do que os outros que eram mais acomodados. E ele resolveu, ele tinha um bom contato com o pessoal de Viçosa, bom contato com o pessoal de Piracicaba, com o pessoal da rural do Rio de Janeiro e o Zé Geraldo falou: “Vamos criar o mestrado aqui” [...] (E11, p. 3)

[O Professor José Geraldo de Andrade] mas ele falava assim: “olha, primeiro que o pessoal aqui já tinha essa tradição de... ligado um pouco à gestão rural né”. Então ele falou: “Olha, lá em Viçosa tem o departamento, tem o curso de Economia Rural, tem o curso de Extensão Rural. Piracicaba tem o curso de Economia Rural...”, quer dizer mestrado né, na época era só mestrado “e o Rio de Janeiro tem sobre Desenvolvimento Rural. Tá faltando um de Administração Rural, centrar na propriedade, centrar nas outras coisas. Então vamos criar!” (E10, p. 3)

O Professor José Geraldo de Andrade, mencionado pelos professores entrevistados, era Chefe do Departamento de Economia Rural e liderou a implantação dos dois cursos. Foi também o primeiro Coordenador do Programa, gestão 1975 a 1977, sendo considerado por seus colegas como o idealizador e responsável pela implantação do Mestrado em Administração Rural. Uma curiosidade em relação ao Professor José Geraldo é que a primeira aula de pós-graduação da ESAL foi ministrada por ele, em agosto de 1975, com a disciplina de Metodologia da Ciência, hoje mais conhecida como Metodologia de Pesquisa para o curso de Mestrado em Agronomia com concentração em Fitotecnia.

Embora a criação do Mestrado em Administração tenha ocorrido em 1975, a idealização do curso nasceu um pouquinho antes:

O Mestrado de Administração saiu de uma ideia em 1973 quando nós assumimos a chefia. [...]. Tínhamos uma equipe muito pequena... mas já havia um embrião da ideia de um mestrado. O Professor Guaracy foi um dos entusiastas e o Professor Silvio Nogueira de Souza. A ideia básica era fazer um curso que fosse diferente dos então existentes, que eram muito poucos: existia o Mestrado em Viçosa, em Economia Rural do qual eu sou ex-aluno, existia o Mestrado de Economia Rural também na ESALQ, bastante forte, e um no Rio Grande Sul, todos voltados... ah, tinha um no Ceará também, se não me engano. E nós queríamos entrar no vácuo... a ideia desse pessoal, depois complementada pela nossa equipe e, quando eu falo nossa é de todo o departamento é... entrar nesse vácuo para realmente preencher o que que precisava de estudar na época e de fornecer mestrandos, profissionais para o mercado (E24, p. 1).

Seguindo a proposta de idealização, os professores se juntaram para criar o curso:

Essa ideia da administração rural é... ela emerge de um grupo de professores [...] e esse grupo foi criar o primeiro mestrado em Administração Rural do Brasil e também o primeiro mestrado localizado é... em Minas Gerais né. Nós ficamos por muito tempo é... conhecido por esse programa. [...] esse pessoal fez um esforço muito grande pra pensar o programa, a ideia era criar uma espécie de teorias e métodos de

administração aplicada ao rural né. O rural é um espaço muito... não do ponto de vista, só ponto de vista geográfico né, mas do ponto de vista científico carregado de problemas que precisavam ser é... estudados né e aí esse grupo cria o programa [...] (E17, p. 1).

[...] foi uma experiência até certo ponto inovadora no sentido de que o pessoal é... grande parte dos professores da antiga ESAL ou eram agrônomos ou próximos né, mas alguns tinham estudado em Viçosa tinham feito Economia Agrícola, Antônio João, o Zé Geraldo, o próprio acho que Guaraci Vieira e eles perceberam o seguinte: que tinham cursos de programas de extensão rural e programas de economia agrícola e economia rural e havia essa carência, vamos dizer assim, de uma formação de um pessoal mais na área de gestão pra área rural, etc... aí eles criaram o curso né (E12, p. 2-3).

[...] aí uma coisa que ajudou é que o Ministério da Agricultura, da Educação criou um curso, um curso superior de curta duração, que chamava curso de tecnólogo, alguma coisa assim. E o Zé Geraldo viu a oportunidade de pegar esse curso, porque com esse curso havia recurso pra contratar professores [...] Então ele criou um negócio muito engraçado. Eu não sei o nome por que o nome é imenso, eu não guardo o nome. Mas era assim, era: Curso Superior de Tecnologia Agropecuária, Modalidade Administração Rural. Era algo, algo mais ou menos assim. (E11, p. 3).

Nós propusemos, sem ter um administrador na época (risos), nós também propusemos entrar com um curso de Tecnólogo em Administração Rural paralelamente ao mestrado, veja que ousadia! Foi um projeto, como se diz, de pessoas, de departamento mesmo e de pessoas unidas em prol de um objetivo comum. [...]. Eu me lembro muito do Professor Florindo Villa Alvares [...], o Professor Sérgio Restrepo... (E24, p. 2).

O curso referido pelo Entrevistado 11 era o curso de Tecnólogo em Administração Rural citado pelo Entrevistado 24.

Corroborando com o relato do Entrevistado 24, Silva (2015, p. 94) enfatiza que “o curso não foi conseguido nos tapetes de Brasília ou de Belo Horizonte, seu sucesso se deve ao fato de o mesmo ter sido gestado e planejado dentro da própria instituição, contando com um pessoal que, apesar de jovem, tinha muita coragem, dedicação e boa vontade”.

E assim, o curso de pós-graduação de Mestrado em Administração Rural surgiu na então Escola Superior de Agricultura de Lavras. Todavia, segundo Carvalho (1992), foi somente em 1987 que o colegiado formulou o processo de solicitação de credenciamento do curso junto ao Conselho Federal de Educação (CFE) do Ministério da Educação (MEC). Em 1988, houve indicação do CFE da comissão responsável pelo processo de avaliação do pleito a qual fez visitas técnicas à ESAL e apontou, em parecer, a necessidade de adequações, entre elas estavam: “insuficiente número de doutores; inadequada estrutura curricular; reordenação

das áreas de concentração e revisão das linhas de pesquisa [...]” (CARVALHO, 1992, p. 10). Após o atendimento das solicitações de ajustes, o curso recebeu parecer favorável para credenciamento, em 08 de maio de 1989, com a publicação no Diário Oficial da União (Parecer nº0361/1989).

Ainda segundo Carvalho (1992, p. 11), “as áreas de concentração aprovadas se mantiveram distribuídas de acordo com a estrutura anterior”, situação que motivou a necessidade de uma nova validação no processo de credenciamento. Por isso, somente em 1991 foi publicada a decisão final do CFE/MEC como segue no trecho abaixo:

"PROCESSO Nº 23038.006158/87-78 Lauro Francisco Leitão Parecer nº258/91. DECISÃO: I - Favorável ao credenciamento pelo prazo de 5 anos, do curso de pós-graduação em Administração Rural nas duas **áreas de concentração: Administração de Empresas Rurais e Administração Rural e Desenvolvimento**, oferecida em nível de mestrado, pela Escola Superior de Agricultura de Lavras-MG, **retroagindo os efeitos deste credenciamento ao período em que o curso passou a ser oferecido**. II – Retificar o parecer 361/89, sem, no entanto, considerar as modificações ocorridas no período de credenciamento, a partir do DC 409/88, principalmente no que se refere á reordenação das áreas de concentração (por unanimidade)." (BRASIL, 1991, p. 12335, grifos nossos).

Assim, o credenciamento do Mestrado em Administração Rural da ESAL ocorreu formalmente em 26 de junho de 1991 com a publicação no Diário Oficial da União, Seção I, 12335. Destaca-se que o Mestrado começou com duas áreas de concentração: Administração de Empresas Rurais e Administração Rural e Desenvolvimento e as disciplinas ofertadas a partir do credenciamento seguiram a estrutura curricular abaixo descrita (CARVALHO, 1992, p. 14):

❖ **Disciplinas obrigatórias (ofertadas a todas as áreas de concentração):**

- a) Teoria Geral da Administração;
- b) Pesquisa em Administração;
- c) Teoria Econômica;
- d) Administração Rural.

❖ **Disciplinas eletivas (por área de concentração):**

- ✓ Administração de Empresas Rurais:

- a) Administração da Produção Agropecuária;
- b) Administração Mercadológica;
- c) Recursos Humanos nas Organizações;
- d) Economia da Produção;
- e) Contabilidade Gerencial;
- f) Administração Financeira;
- g) Pesquisa Operacional;
- h) Administração de Materiais na Agricultura;
- i) Administração Estratégica.

✓ Administração Rural e Desenvolvimento:

- a) Sociologia Rural;
- b) Intervenção Pública no Meio Rural;
- c) Desenvolvimento Agrícola;
- d) Macroeconomia;
- e) Associativismo Rural;
- f) Transferência Tecnológica na Agricultura;
- g) Desenvolvimento Rural e Pequena Produção;
- h) Avaliação de Programas e Projetos Agrícolas;
- i) Sistemas Agrários e Desenvolvimento;
- j) Sistemas de Comercialização Agrícola;
- k) Recursos Humanos para o Desenvolvimento.

Ainda segundo Carvalho (1992), dentro dessa organização curricular havia, ainda, as disciplinas de domínio conexo ofertadas para atender às demandas específicas dos discentes, as disciplinas complementares e as exigências para conclusão de curso:

❖ **Disciplinas de domínio conexo:**

- a) Metodologia do Ensino Superior;
- b) Pesquisa Qualitativa;
- c) Organizações e Mudanças;
- d) Econometria;

- e) Educação Rural;
- f) Tópicos Especiais.

❖ **Disciplinas complementares:**

- a) Estudo dos Problemas Brasileiros;
- b) Seminários.

❖ **Exigências de integralização curricular:**

- c) Língua Estrangeira;
- d) Dissertação.

Outro importante detalhe é que, mesmo tendo sido aprovado em 1991, os efeitos do credenciamento retroagiram à data em que o curso começou a ser ofertado pelo Departamento, ou seja, nenhum discente foi prejudicado por ter feito o mestrado antes de seu credenciamento. A exemplo, os primeiros mestrandos do curso: Jasiel Cesar, primeira dissertação defendida no programa, em 02/12/1977, título: Valorização da Administração e da Cooperativa no Subsistema Rural: um Estudo de Caso, Orientador: Professor Edgar Alencar; José Luis dos Santos Rufino, segunda dissertação, defendida em 21/12/1977, título: Fatores Controláveis que Afetam a Renda da Empresa Agrícola: o Caso da Cafeicultura no Município de Nepomuceno – MG, Orientador: José Geraldo de Andrade (PPGA, 2023):

Eu me lembro da primeira tese [dissertação] que foi defendida na Administração Rural... foi do Jasiel Cesar e quem foi o orientador dele foi o Edgar, ele fez um trabalho muito interessante e depois a segunda foi do José Luis dos Santos Rufino [...] ele fez um trabalho lá em Nepomuceno até é... Fatores que afetam... seriam verificar... nós construímos um índice na época uma loucura também não sei (risos), mas tudo baseado na teoria, era uma loucura fundamentada sabe Denise (risadas). Aí construímos o chamado índice de Administração Rural a partir da Teoria Neoclássica pra pegar quais seriam as características de produtores exitosos em termos de produtividade e rentabilidade e as variáveis comportamentais e administrativas dele (E24, p. 13).

Se considerarmos o ano de 1973, quando os Professores Pioneiros começaram a idealizar o curso, foram 18 anos de muitos esforços e de uma longa espera até que ocorresse a

concretização formal do Mestrado em Administração Rural em 1991. Foram 77 dissertações defendidas no interstício de 02/12/1977 à 12/06/1991 (PPGA, 2023).

Também é importante situar a constituição do curso no contexto histórico brasileiro. Na década de 1970, o Banco Central do Brasil (BACEN) começou a patrocinar cursos sobre gestão na área de crédito rural. O Departamento de Economia Rural (DER) viu nessa possibilidade uma grande oportunidade e firmou um Convenio entre a ESAL e BACEN para oferecer cursos sob demanda desse órgão. Naquele momento, também estava em execução o projeto nacional de modernização da agropecuária brasileira, o qual tinha o crédito e o subsídio como principais instrumentos para a sua implementação. Havia demanda por profissionais de ciências agrárias (agrônomos, zootecnistas, veterinários, engenheiros agrícolas, engenheiros florestais, etc.) e que também tivessem conhecimentos em gestão. O Mestrado do DER surge nesse contexto de rápidas mudanças na agricultura nacional marcando a transformação dos complexos rurais em complexos agroindustriais, dando origem ao que hoje se denomina agronegócio.

A opção pela Administração Rural decorreu dessa lacuna existente na época, pois, como se viu nos depoimentos dos entrevistados, os cursos de mestrado que havia naquele período eram voltados para Economia rural, Extensão Rural ou Sociologia Rural e os temas discutidos nas disciplinas dos cursos do BACEN envolviam noções gerais sobre: comercialização, contabilidade, cooperativismo, custos de produção, difusão de inovações tecnológicas na agricultura, direito agrário, economia rural, normas sobre crédito rural, planejamento, sociologia rural, etc. Assim, temas similares compuseram o conteúdo programático das disciplinas do curso de Tecnólogo em Administração Rural e de Mestrado em Administração Rural, sendo acrescentadas, por exemplo, disciplinas de finanças, estratégia, metodologia de pesquisa, recursos humanos e teoria em administração.

Além das demandas e oportunidades citadas, a criação do Mestrado em Administração Rural e do curso de Tecnólogo em Administração Rural ocorreu dentro da política de expansão da pós-graduação *stricto sensu* no país e apenas 10 anos após a regulamentação da profissão de Administrador, em 09 de setembro de 1965, pela Lei nº4.769. Em 1974, quando o curso estava sendo idealizado no DER, havia sido instituído o CNPG- Conselho Nacional de Pós-Graduação por meio do Decreto nº73.411, momento em que também estava sendo elaborado o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), durante o Governo de Ernesto Geisel. Destaca-se que, no ano de 1975, quando o curso foi criado na ESAL, também

foi publicado o I PNPG que abrangeria o período de 1975 a 1979. Segundo Hostins (2006), Almeida (2017) e Corrêa (2018), o I PNPG foi um símbolo na história da pós-graduação por que consolidou formalmente a PG e reafirmou a importância da pós-graduação no cenário brasileiro.

É relevante salientar que os cursos criados até esse período, como é o caso do Mestrado do DER/ESAL, serviram como referência para a constituição da Pós-Graduação no Brasil e, por tamanha contribuição, são merecedores de profunda admiração e respeito por parte da sociedade acadêmica.

4.1.1. Dificuldades e desafios

A criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação e a publicação do I PNPG foram, sem dúvida, propulsores para o crescimento da pós-graduação no Brasil, pois a partir deles, iniciou-se a formalização de cursos existentes e, principalmente, o estabelecimento das diretrizes para a avaliação da qualidade e resultados desses cursos. Entretanto, a expansão desses cursos não foi algo tão simples. O Mestrado em Administração Rural do DER foi exemplo disso. O desafio que se apresentava para a ESAL era a construção de métodos e técnicas administrativas voltadas para a gestão de projetos e intervenções governamentais nas zonas rurais, ao mesmo tempo em que deveria formar especialistas para introduzir essa visão no âmbito das organizações públicas e das unidades de produção rural, missão que incluiria o treinamento de outros técnicos e agricultores para uma melhor gerência dos negócios rurais. No entanto, as dificuldades eram grandes naquele momento. O corpo docente era pequeno até para conduzir um curso de graduação:

[...] o problema nosso no início era de recursos humanos, o corpo docente era muito pequeno [...] e na verdade, o departamento e o programa... eles se adaptavam, de certa maneira, à formação dos professores com que eles contavam... (E12, p. 4).

[...] os professores aqui eram o mínimo e uma carga horária muito grande. (E11, p. 3).

Então esse é um outro problema nosso [...] não tinha professor que só trabalhava com pós-graduação, só trabalhava com pesquisa, igual tem em alguns departamentos da UFLA [...] (E12, p. 8).

[...] mas assim, a dificuldade era muito grande tanto que no início o programa contava às vezes com suporte de professores colaboradores, por exemplo, nós tivemos funcionários do Banco do Brasil que tinham feito mestrado em administração e às vezes colaboraram com o programa... (E12, p.4).

Foi muita luta sabe. A gente lutava com muita dificuldade... a gente tocava graduação e pós-graduação com menos de 10 pessoas. Eu acho que nesse ponto o pessoal de hoje perdeu muito a garra sabe, infelizmente. O pessoal de hoje tem muitas exigências e contribui pouco de si mesmo, posso estar errado, mas é meu sentimento (E24, p. 10).

O Departamento e o Programa não tinham professores formados em Administração. Era um Departamento de Economia Rural e um Mestrado em Administração Rural sem administradores. Os Professores Pioneiros relatam tal situação:

[...] a gente naquela época tinha uma dificuldade muito grande de ter administradores, com formação em graduação em administração, não tinha. Eu sou da área de sociologia, o Edgar da área de ciências sociais, depois o Juvêncio chegou da área de ciências sociais e agronomia, mas ligada à sociologia rural também, ou seja, vários profissionais muito da agronomia com a área de economia e sociologia e né ciências sociais e tal, então assim, poucas pessoas é... não tinham praticamente, então esse era um problema da gente se inserir no campo da administração, nos cursos daquela época de pós-graduação em administração. (E12, p.4).

[...] o nosso programa sempre foi um programa que lutou com muita dificuldade por causa disso: construir esse corpo docente com embasamento mais forte em administração (E12, p. 6).

É importante recordar que a regulamentação da profissão de Administrador ocorreu em 09 de setembro de 1965, pela Lei Nº 4.769 e o lapso temporal em que os Professores estão situando o curso é de cerca de 5 a 10 anos apenas.

Ainda nesse período, outra dificuldade aparece: o programa perde alguns docentes entre eles o Professor Domingos dos Santos Martins, o Professor Sergio Henrique Borges Freire e o Professor Sergio Restrepo que passaram para a iniciativa privada. O Professor Carlos Alberto Rezende transferiu-se para o Departamento de Zootecnia e, em 1975, faleceu o Prof. Silvio Nogueira de Souza em um acidente na BR Fernão Dias (DADOS E11 e E24):

No decorrer nós tivemos algumas perdas, por exemplo, o Sérgio Restrepo foi convidado pra aquela empresa americana Lili para trabalhar pra iniciativa privada né e por um salário muito bom ele foi embora né, não teve como pensar em ficar porque a gente tava com o salário muito ruim, a

universidade tem sempre essas coisas: salário razoável, salário ruim, salário razoável, salário ruim, né... É... teve um outro também, o Domingos de Santos Martins [...] o Brasil teve uma fase de crescimento nessa época e faltava profissionais, aí o Domingos foi convidado pela Alpargatas pra ir trabalhar lá no Alpargatas do Nordeste, Alparretas do Nordeste, acho que nem existe essa empresa hoje [...] E, foi pra lá com a família toda. Então, além do mais, nós tivemos essas perdas [...] (E11, p. 5-6).

Um dos entrevistados relatou sobre outra dificuldade que o Departamento de Economia Rural e, conseqüentemente, o Mestrado e a graduação em Tecnólogo tiveram que enfrentar. Segundo o relato, um diretor da ESAL e um representante do CREA foram no Departamento durante uma assembleia para anunciar o fechamento do DER. O DER seria extinto e suas atividades seriam vinculadas à Engenharia Rural:

Um dia, apareceu no Departamento um diretor aí e um representante do CREA que... é... numa reunião, isso aí me machucou muito [...], mas foram lá os dois no Departamento, numa assembleia pra fazer o fechamento do Departamento. Eles iriam fechar o Departamento, era mesmo! Era pra juntar com o Departamento de Engenharia Rural. Eu bati em cima da mesa da assembleia lá e falei: “isso não vai passar de jeito nenhum e se ocês tentarem isso aqui eu vou até onde preciso for!” e a turma do Departamento toda era 6, 7 pessoas... todo mundo apoiou e eles não conseguiram fechar (E24, p. 23).

O mesmo Professor entrevistado relata outra situação bastante peculiar especificamente sobre o Mestrado em Administração Rural:

Foi muita batalha mesmo! Depois de um tempo teve um Presidente da EMBRAPA que virou e falou assim: “vocês não têm competência!” Na Congregação heim, a Congregação naquela época era o órgão máximo que deve ser o CUNI hoje. Então ele, na Congregação lá vira e fala: vocês não têm competência pra fazer um curso de Administração Rural [...]. Eu virei pra ele e falei: “o senhor vai ver que nós não temos competência!”. [...] talvez tenha sido esses desafios que nos empurraram pra frente sabe! (E24, p. 25).

Também havia a questão da titulação dos docentes. Durante os primeiros anos do curso de mestrado, não havia nenhum doutor e poucos professores eram mestres:

O departamento tinha poucos doutores (E11, p. 6).

[...] a gente também não tinha professores com doutorado ainda né e naquela época não era impedido um mestrando de atuar na pós-graduação (E12, p. 2).

Na época não se exigia o doutorado (E24, p. 8).

[...] a gente não tinha doutores, não tinha nenhum doutor, mas na época não era necessário sabe pra abrir o mestrado ter curso de doutorado né, ter doutores. (E11, p. 3).

Naquele momento, a presença de docentes com esse título não era uma exigência fundamental. Somente na década de 1980 e de forma gradual, a presença de doutores passou a ser um pré-requisito:

Aí vem uma nova fase: no final dos anos 80, acho que no final dos anos 80, o governo começou a exigir o doutorado. É... primeiro começou a exigir, quando eu falo governo, quer dizer o Ministério da Educação, a CAPES, principalmente, começou a exigir o doutorado. Primeiro o seguinte: o Programa tinha de ter “x” doutores e foram gradativamente limitando a participação de mestres. Nós não tínhamos e a nossa avaliação caiu, por causa do... do... da falta de doutores. E agente tava com... com poucos doutores: “Oh, vocês tão com poucos doutores ainda!”. Eles tinham um termo pedante que chamava massa crítica, a massa crítica... A massa crítica é pequena, quer dizer, a massa crítica é pequena porque tinha poucos doutores (E11, p. 6-7).

A pesquisa ganha, como se usa muito na CAPES, a chamada massa crítica, ou seja, que cada pesquisa ela tenha, vamos dizer assim, cada artigo publicado tenha vínculo com o projeto, mas de uma maneira bem consistente né (E10, p. 34).

Massa Crítica era um termo utilizado para caracterizar um programa, um departamento quando ele consegue gerar uma consistência em termos de quantidade e qualidade das publicações, dos projetos de pesquisa e isso, naquele momento, estava bastante vinculado aos doutores que já teriam experiência e currículo para formar a chamada “massa crítica”. Considerando que o Mestrado em Administração Rural não tinha doutores e havia poucos mestres em seu quadro naquele momento, então, a sua massa crítica era considerada pequena.

Todavia, quando as exigências por doutores começaram a crescer a situação interna sofreu alguns abalos, conforme os relatos a seguir:

No final dos anos 80, a CAPES começou a incentivar que os programas deveriam é... deixar, abandonar, quer dizer, suspender a participação dos

mestres em programas [...] começou a ter isso nas avaliações. Eles vinham falando isso, que ainda tinham muitos mestres dando aula e nós fizemos um esforço muito grande de tentar é... aí envolveu uma questão né muito pesada, porque tava aí os fundadores do nosso programa que eram mestres e tal e nós tivemos que negociar isso. Aí os doutores que foram chegando foram assumindo disciplinas e os mestres tiveram que sair do programa, deixaram de ser orientadores e por aí foi né, com um certo trauma interno (E10, p.4).

[...] num determinado momento, professor que não tinha titulação de doutor não poderia participar, exigência da CAPES, num sei o quê, mas não vou questionar. Na época eu questionei... a época que eu questionei quando eu tava no último período meu de coordenador, estava mudando o regimento, estavam mudando o regimento da pós-graduação como um todo e eles já queriam naquele momento... nós não tínhamos ainda o programa de doutorado, nós não tínhamos professores o suficiente e eles já tavam querendo colocar essa obrigatoriedade de titulação. Eu levantei na época, eu me lembro que eu falei lá na reunião, já tava pra fechar isso: “é um absurdo! Vocês não podem colocar essa camisa de força, amanhã o programa fecha né. Se vocês colocarem isso amanhã o programa fecha, não tem mais mestrado em administração rural [...]” (E12, p. 25).

Como pode ser observado nos relatos, talvez esse tenha sido o principal desafio e a maior dificuldade do Mestrado em Administração Rural: fazer as alterações necessárias sem causar mal-estar com os Professores que idealizaram e criaram o Programa:

[...] o nosso desafio era qualificar produção: ampliar a produtividade dos professores e qualificar a produção, isso também é... e isso exigiu, por exemplo que os improdutivos fossem deslocados do programa pra fazer outra coisa né, isso deu um frisson, mas acho que depois as pessoas acostumaram e começaram a entender que aquilo era importante [...] (E17, p. 6).

Se por um lado existia a necessidade real de modificações quanto à qualificação do corpo docente, por outro, também existia o sentimento de ingratidão e injustiça percebido pelos Professores Pioneiros:

[...] primeiro foi essa desvalorização das pessoas que construíram o Programa, desvalorização mesmo, o termo é esse. Falta de consideração, falta de lembrar do alicerce... é igual uma família né que parte do alicerce [...]. Então ali fez esse lapso, pronto, cortou! Esse povo é antigo, esse povo não sabe nada de informática, etc, etc, etc. Foram adjetivando. Bom, lógico, muitas pessoas não evoluíram em certas áreas, mas a experiência passou. Por que que nós não fomos convidados na época que queria fazer essa ruptura pra opinar? Eu fico assim até emocionado de falar disso [...] (E24, p. 30).

[..] falei com eles na época: “cês têm que ser mais abertos, ter bom senso” e ainda falei, citei o exemplo do Antônio João, na época eu lembro muito bem: “eu também não tô defendendo em causa própria, tô falando: vocês vão excluir do programa amanhã, professor que foi provavelmente professor de quase todos vocês aqui, que tem o maior número de dissertação nessa universidade, vocês vão excluir simplesmente por uma questão de titulação sem reconhecer todo o esforço, todo trabalho deles durante anos”. Então, eu acho, aí eu falei e eles concordaram: “coloca um parágrafo muito simples: em casos excepcionais será possibilitado, admitida a participação de professores tal, tal e tal por notório saber, alguma coisa assim, pra você fazer não, esse que tem notório saber ele pode participar do programa, se justifica isso na CAPES, todo programa tem, tinha isso”. Eu tenho exemplos de professores que não tinham doutorado que participavam do programa de doutorado fora, colaborava, é... aí eles concordaram, isso durou... eu acho que durou um ano, depois aí acho que acabou (E12, p. 25).

Como pode ser percebido nos relatos, esta situação acabou separando o Departamento em dois grupos: a linha dos Professores Pioneiros, que sentiram essa situação como uma ruptura muito brusca, e a linha dos Professores que pensavam que essas transformações eram necessárias para a sobrevivência do Programa, o que acabou se tornando um divisor de águas. Mesmo diante desta situação de conflito, as mudanças foram acontecendo e à medida que as exigências vinham, novas decisões tinham que ser tomadas:

[...] à medida que o sarrafo aumenta a gente precisa sentar e repensar. E o sarrafo pra nós, pra pós-graduação ao longo dos anos só foi subindo (E7, p. 12).

Nesses termos, o Programa foi criando e recriando estratégias para conseguir superar as dificuldades e enfrentar os desafios que vinham surgindo. O próximo subcapítulo detalha as decisões tomadas e as estratégias delineadas para cada situação.

4.1.2. As primeiras estratégias de ação

Como se pode observar, durante os primeiros anos do curso de mestrado, houve muitas dificuldades que precisaram ser encaradas como verdadeiros desafios para que o Programa pudesse seguir em frente, das quais podemos destacar: a baixa quantidade de professores, a perda de docentes, a falta de professores da área de administração, a possibilidade de fechamento do Departamento de Economia Rural, a ausência de professores com titulação de doutorado, a situação difícil perante os professores que criaram o Programa

em face das novas exigências. Isso, sem contar no desafio que estava se constituindo e viria pela frente que era a construção de métodos e técnicas administrativas voltadas para a gestão de projetos e intervenções governamentais nas zonas rurais, ao mesmo tempo em que deveriam se formar especialistas para introduzir essa visão no âmbito das organizações públicas e das unidades de produção rural, missão essa que esbarraria em uma questão de identidade do Programa e da própria ESAL.

Foi um período muito difícil, assim, que o programa tava na sua fase inicial (E12, p. 03).

Inicialmente, para suprir o baixo número de professores, o plano foi utilizar os recursos provenientes da criação do curso de graduação de Tecnólogo em Administração Rural que permitia contratar professores e, assim, seria possível ampliar o quadro de docentes do Departamento:

[...] aí uma coisa que ajudou é que o Ministério da Agricultura, da Educação criou um curso, um curso superior de curta duração, que chamava curso de tecnólogo, alguma coisa assim. E o Zé Geraldo viu a oportunidade de pegar esse curso, porque com esse curso havia recurso pra contratar professores [...] (E11, p. 3).

De acordo com Silva (2015), com os recursos provenientes do curso de Tecnólogo para a contratação, a estratégia foi admitir professores da área de administração, pois, assim dois problemas seriam resolvidos. De acordo com os relatos, foram, então, contratados: Domingos dos Santos Martins, Edgard Alencar, German Torres Salazar; José Mário Patto Guimarães, Jovino Amâncio de Moura Filho, Juvêncio Braga de Lima, Lucimar Leão Silveira, Luís Carlos Ferreira de Sousa Oliveira, Ricardo de Carvalho Perez Rivera, Ricardo de Souza Sette, Ricardo Pereira Reis, Sergio Restrepo, Wander de Azevedo Moraes, José Armando Soares, Barbara Kohl, Florindo Villa Alvares e Richard Tomarelli. Os três últimos vieram dos Estados Unidos e permaneceram no Programa por mais ou menos um ano. A Professora Barbara Kohl era socióloga com mestrado em Economia e atuava na área de Desenvolvimento Rural. O Professor Florindo Villa Alvares era brasileiro naturalizado americano, atuava na área de Teoria da Administração e havia concluído os créditos de

doutorado. E o Professor Richard Tomarelli era mestre em Economia e também atuava na área de Desenvolvimento Rural.

Em seguida, a questão era resolver o problema de titulação. Começou-se, então, a priorizar e planejar as saídas para o processo de doutoramento:

[...] aí começaram a sair as pessoas pro doutorado né [...] Juntamos esse processo, ou seja, quem quer fazer doutorado? O programa precisa que vocês façam doutorado, então, vamos escalonar quando e quem vai sair (E10, p. 5).

Começamos, então, o processo para os docentes cursarem o mestrado e doutorado. No entanto, nessa década, o programa perdeu alguns professores: Domingos dos Santos Martins, Sergio Borges Freire e Sergio Restrepo passaram para a iniciativa privada, Carlos Alberto Rezende que se transferiu para o Departamento de Zootecnia e o Professor Silvio Nogueira que infelizmente faleceu em 1975 e aí esse processo regrediu um pouco (E11, p. 20).

Ainda na década de 1980, paralelamente a esse processo de incentivar os professores a fazerem o doutorado, outras iniciativas começaram a ser realizadas. De acordo com Carvalho (1992) e Silva (2015), houve a filiação à ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração), algo que, para os professores, não foi um trabalho simples em face, inclusive, do pioneirismo do curso:

[...] Então, foi muito esforço e, naquele período, nós começamos a nossa tentativa de ingressar na ANPAD que é Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração né [...] teve muita disputa também no próprio interior da CAPES também né, tinha uma dificuldade muito grande por que era um programa e não existia pares pra CAPES comparar [...] até certo ponto, o curso foi pioneiro né e teve essa dificuldade na CAPES, então essa... de avaliação por exemplo a gente era muito é... de certa forma, colocado assim... de lado por que eu via o pessoal da administração, eles não sabiam se era pessoal da administração, via o pessoal de administração pura né e chegava, via que a gente... todo mundo era agrônomo, sociólogo, tinha pouco administrador, sempre era uma crítica (E12, p. 4-5).

Também buscou-se ampliar a participação de docentes e discentes em encontros técnico-científicos, como o Congresso da SOBER (Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural) e os Congressos da ANPAD, aumentou-se a produção científica com a publicação de artigos científicos e, em 1985, o Programa passou a ser acompanhado pelas avaliações da CAPES (PINTO, 2018). Em termos históricos, é importante

lembrar que, nesse quinquênio, ocorreu a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação, em 28 de dezembro de 1981, por meio da publicação do Decreto nº86.791, e as competências do CNPG passaram a ser exercida pela CAPES. Também estava em vigor o II PNPG (1982-1985) que dava grande ênfase à formação de recursos humanos em alto nível. Segundo Hostins (2006, p 140), “a questão central desse plano era a expansão da capacitação docente” e, por isso, as decisões do Programa em priorizar o doutoramento de seus professores.

Já no quinquênio seguinte, vigorou o III PNPG (1986-1989), cujo teor principal enfatizava a institucionalização da pesquisa nas universidades com a integração da pós-graduação ao Sistema de Ciência e Tecnologia. Nesse momento, o Brasil estava saindo da ditadura militar (1964-1985), mas a crise econômica iniciada nos anos 80 assombrava o país. Esse período que acabou ficando conhecido na história como a “década perdida” para a economia brasileira interrompeu a política de crédito e subsídio (IPEA, 2012). Todavia, os complexos agroindustriais já estavam consolidados, passando a demandar profissionais com habilidade para geri-los. A redemocratização do país passou a exigir novas formas de intervenção na realidade rural incentivando a participação social e as associações comunitárias. Consequentemente, segundo os relatos, o perfil dos estudantes que procuravam o programa começou a mudar e, por isso, nos anos de 1985 e 1986 foram realizados vários seminários em que se discutiam a crise brasileira, seus efeitos na agricultura e a nova realidade criada pelas políticas de modernização. Foi nesse momento que se deu início as discussões no Departamento sobre a necessidade de reestruturação e a estratégia adotada foi a mudança do Departamento de Economia Rural (DER) para Departamento de Economia e Administração (DAE).

De acordo com as entrevistas, apesar de necessária, a mudança de denominação não foi uma tarefa fácil.

Foi um período muito difícil por que tinha essa questão um pouco de identidade do programa né, uma escola superior de agricultura, uma escola muito identificada com ciências agrárias, um programa novo em termos até de Brasil né, que disputava área, vamos dizer assim, com a extensão rural no campo das Ciências Agrárias e disputava a área com a Economia Agrícola [...] (E11, p.3).

[...] e sempre nós tivemos um pouco um problema de identidade né, era sempre um problema sério, sério não, mas um problema interno nosso de desconstruir essa identidade do programa, por quê? Pela formação minha, do Edgar e de outros, o Lucimar depois veio também na área... ele era da

área de Filosofia e Pedagogia, fez mestrado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação e pouca gente da própria administração e o outro grupo grande vindo de economia agrícola, o que acontecia? Ficavam dois... quase dois pólos no interior né, vamos dizer assim, não era bem de disputa, mas era uma coisa que... quase natural no grupo que tinha mais interesse em questões sociais de agricultura, desenvolvimento agrícola, desenvolvimento rural, planejamento de mudanças no meio rural, alguma coisa assim. Teve isso nessa questão do nome do departamento que se chamava na época Departamento de Economia Rural. Quando eu entrei, depois passou com essa disputa, né, não pode ser por que aqui tem Administração, tem Economia, têm Sociologia, tem tudo, Ciências Sociais Rurais e aí ficou aquela disputa e acabou que foi aceita Administração e Economia, é o mais genérico, mas envolvia a turma das Ciências Sociais também. (E12, p. 4-5).

A mudança do nome do Departamento, segundo os professores entrevistados (E11 e E12), foi encarada por alguns docentes como mais uma ruptura brusca, mas, nesse caso, envolvia algo muito mais forte e simbólico que era a identidade do Departamento.

[...] a gente, numa universidade pequena, poucos recursos humanos, poucos recursos financeiros e que carecia um pouco mais de apoio entendeu? Em vez de apoio vinha eram críticas, e a agente tava sempre se defendendo, tentando mostrar as particularidades do curso, a importância do curso, a demanda que atendia, a formação de recursos humanos que a gente tinha né, a contribuição que tinha sido dada e vinha sendo sempre esse desafio: demonstrar valor, vamos dizer assim. E aí vem a mudança do Departamento... um Departamento fortemente voltado pra Ciências Agrárias indo pra Administração, pensa o que foi isso [...] (E10, P. 16).

Para os professores pioneiros, essa alteração não significava apenas uma mudança de nome, ela poderia representar o começo de um rompimento com as bases do rural que deram origem ao Departamento. No entanto, a transformação aconteceu, embora o Programa tenha permanecido com o Mestrado em Administração Rural e com as atividades características da área. Tanto que, em janeiro de 1989, foi criada a revista científica Cadernos de Administração Rural com o auxílio financeiro da AGROCERES, coordenada já pelo DAE e hoje conhecida como Revista Organizações Rurais e Agroindustriais - Revista Eletrônica de Administração da UFLA (DAE, 2023):

[...] não me lembro exatamente quando nós criamos essa revista que está aí: Organizações Rurais e Agroindustriais... nós criamos a revista e a revista foi ali trabalhada. O primeiro coordenador da revista foi o professor Edgar Alencar, a revista ali seguindo, saindo tudo em papel né, saía na hora, quando saía eu requisitava é... tinha uns vinte programas de pós, dezesseis programas de pós no Brasil de Administração... eu mandava pra cada uma

aquela revista... tinha uma política de enviar a revista pros mais diversos programas, mandava pra CAPES, mandava pra instituições também né, o tempo todo uma política de marketing institucional que a gente fazia (E10, p. 4).

A Cadernos de Administração Rural foi o primeiro periódico publicado pelo DAE/UFLA e refletiu o pioneirismo do Departamento no ensino, pesquisa e extensão da Administração Rural, uma vez que, a exemplo dos cursos de graduação e pós-graduação, foi a primeira revista voltada para a Administração Rural no Brasil, embora o seu escopo estivesse aberto às demais Ciências Sociais. A Cadernos era uma publicação semestral e circulou de 1989 a 1998. Foram publicados oitenta e nove artigos. A publicação da Cadernos de Administração Rural também era uma maneira de divulgar o Programa internamente e em outras instituições externas, conforme se observa nos relatos do entrevistado E10. Outras estratégias também foram utilizadas:

[...] passamos a chamar colegas pras bancas de mestrado vindo das mais diversas instituições do Brasil que era outra política nossa, então, assim, as pessoas vinham nos conhecer, conheciam a estrutura e eram pessoas que depois tavam lá na avaliação (E10, p. 4).

Além das táticas já citadas, o Programa também criou estratégias para aumentar seu acervo bibliográfico, outro ponto bastante criticado pela CAPES. Segundo os relatos, houve tentativas de solucionar essa questão das mais diversas formas: empréstimos de livros pelos próprios professores, criação do Centro de Documentação do DAE (CEDOC) por que, com o CEDOC, ficava mais ágil comprar livros e assinar revistas com recursos oriundos de projetos de pesquisa, de cursos e disponibilizá-los, imediatamente aos estudantes.

Isso por que, devido à carência de pessoal no setor de catalogação da Biblioteca Central, uma publicação levava mais de um ano para ser disponibilizada para consulta. Já no final dos anos 1980 até aproximadamente 1995, funcionou um convênio entre a ESAL e a Universidade de Reading patrocinado pela FAPEMIG e pelo Conselho Britânico. Como parte desse convênio, o Conselho Britânico liberava recursos anualmente para a aquisição de livros técnicos de editoras inglesas, o Programa escolhia os livros, enviava ao Conselho e eles adquiriam. Além disso, por sugestão de um dos consultores da CAPES, o Programa também comprou uma licença de base de dados com periódicos de uma empresa americana a qual deveria ser renovada a cada ano.

Consoante às narrativas dos professores entrevistados, percebe-se que, a medida que os desafios chegavam, novas prioridades eram estabelecidas e novas estratégias de ação eram planejadas para o Programa.

4.1.3. De ESAL à UFLA... de CMAR à PPGA

Iniciada a década de 1990, novos marcos aconteceram na então ESAL. O contexto brasileiro vivenciava o fim do ciclo de ditadura militar, assumia a Presidência da República o primeiro presidente eleito por voto direto, Fernando Collor de Melo, que logo em seguida sofreu *impeachment*. A CAPES quase foi extinta, o cenário econômico estava à beira do caos, novos planos econômicos estavam sendo preparados para conter a inflação e, em meio a tudo isso, foi criado o MARE- Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado para implantar a Nova Gestão Pública (MOREIRA; CARDOSO, 2020). No Brasil, esse novo modelo de gestão, que substituiu a Administração Pública Burocrática, ficou conhecido como Administração Pública Gerencial e teve seu início no país a partir de 1995.

De acordo com Mancebo, Do Vale e Martins (2015) e Fonseca e Fonseca (2016), essa reforma do aparelho do Estado provocou muitas transformações no Brasil, inclusive no âmbito universitário e, entre essas transformações, destaca-se a expansão da pós-graduação em todo o país (KATO; FERREIRA, 2016). É nesta conjuntura que a Escola Superior de Agricultura de Lavras- ESAL inicia a sua transformação para Universidade Federal de Lavras- UFLA, no ano de 1995. Se por um lado, a transformação da ESAL em UFLA significava a abertura para novos cursos em outras áreas, por outro, poderia significar a redução da importância das ciências agrárias na instituição (RODRIGUES, 2013).

Nessa mesma década, o Curso de Mestrado em Administração Rural, que tinha conceito B na CAPES - este conceito acompanhou o curso até 1997 e virou nota 4 em 1998 até 2006 (CAPES, 2023) - entrava em uma nova fase: tendo em vista que o corpo docente já contava com mais doutores em seu quadro, já se falava no Departamento de Administração e Economia em criar o curso de doutorado:

[...] o nosso programa foi se consolidando ao longo dos anos 90 né, é... criando vamos dizer assim, espaço [...] (E10, p. 4).

E aí, em 98, nós começamos a trabalhar, conversar com as pessoas pra ver o interesse e fizemos um projeto de doutorado, quer dizer, na primeira vez

que a gente submete o projeto, o projeto não passa, ele não passou na CAPES e aí, bom, depois eu vou voltar um pouquinho. Nesse processo de criação do doutorado, o Juvêncio era um cara muito habilidoso, ele tinha muita capacidade de costurar as coisas, eu aprendi muitas coisas com ele sobre isso, mas aí a gente trabalhou nesse projeto e... mas teve uma série de razões né: primeiro existia-se esse título do rural que era bastante problemático para os alunos, os egressos do programa, por quê? Eles iam fazer concurso público e aí o cara era... o concurso UFMG... queriam o cara que era formado em Administração, eles queriam um cara que tivesse experiência né, mesmo que a gente estudava teoria, todas as teorias, todas as áreas da Administração, tudo aquilo que o pessoal ensinava, os conteúdos que outras universidades ensinavam a gente aqui também ensinava, só que, o seguinte, as pessoas tinham uma barreira: então não, seu mestrado é em Administração Rural, cê não pode, nós tamo precisando de um cara com mestrado em Administração né, seu conhecimento está concentrado no rural e aí a gente começou a conversar com isso dos ex-alunos nossos né de mestrado e a gente percebia esse problema... ouvia isso de várias pessoas e aí a graduação também tava no movimento de transformação do curso e a graduação também fez esse movimento conjunto né, de sair, era Administração Rural depois virou Cooperativas em Administração, Administração Rural e Cooperativas, depois virou Administração. [...] aí, nessa mudança da graduação junto né com o doutorado aí a gente também conversa e abre é... o curso pra... administração de uma forma geral né, não tinha, chamava graduação em administração, não era administração de empresas nem outra, era Administração e abrimos e aí reformulamos os projetos (E17, p. 4-5).

De acordo com o depoimento do Entrevistado 17, a criação do curso de doutorado seria algo relevante para o Programa e deveria ser voltado para a Administração por que o mercado e as instituições acadêmicas estavam passando a exigir uma formação mais holística e não apenas focada nas propriedades rurais. O que até então era visto como um título meritório para a instituição, passou a se tornar um problema de restrição para os estudantes egressos do mestrado do DAE. Surge, então, a necessidade de mudança novamente. Não obstante, mais uma vez a criação do curso de doutorado se esbarrou na questão simbólica de identidade:

[...] mas por outro lado, contrariava interesses internos [o doutorado em Administração] e o que era esses interesses internos? Por que a gente tinha um grupo que tinha forte especialização em agro, né e Administração Rural, e claro, a gente conversou muito sobre isso, né, conversarmos, mas as pessoas tinham um elemento simbólico, né, que o rural deveria estar no curso, aquela coisa toda. Mas isso não impediu que as pessoas continuassem fazendo por que tinham as linhas do rural né, os caras podiam fazer as linhas como eles fazem até hoje. Os professores que ainda fazem o rural trabalham, eu mesmo tô trabalhando com cachaça e tudo e aí o que

que ocorreu? Alguns professores resistiram e, assim é... muitos é... julgam né, até hoje, a gente conversa com eles e vê. Eu compreendo isso também, até porque eu sou estudioso de cultura e se eu não fosse entender isso, né... eles falaram o seguinte: que foi um erro estratégico sair do rural, só que o seguinte é... do ponto de visto dos resultados do programa não foi, por quê? Por que a gente passou a ter na primeira rodada, quando a gente mudou e saiu do rural a gente abriu o mestrado em administração e nós saímos de 40 candidatos pra 240 (E17, p. 5).

Para Wood Jr. et al (2016), os questionamentos relacionados ao “impacto social do conhecimento” na área de administração ficaram mais fortes a partir dos anos 2000 em face de publicações que questionavam a falta de aplicabilidade prática das pesquisas (PFEFFER; FONG, 2002) e o distanciamento em relação às necessidades das empresas (BENNIS; O'TOOLE, 2005). Corroborando com Pfeffer e Fong (2002), Bennis e O'toole (2005) e Wood Jr. et al (2016), Silva (2015) aponta que a demanda das empresas naquele momento estava mudando e elas estavam interessadas em um administrador mais generalista e não um especialista na área rural. Nessa mesma linha, segundo o depoimento do Entrevistado 17, a criação do curso de doutorado seria, então, algo relevante tendo em vista as novas necessidades do mercado em termos de qualificação dos profissionais, mas, do ponto de vista dos Professores Pioneiros, dar ênfase à área de administração significaria diminuir a importância do rural e correr o risco de abandonar a área base e consolidada do Programa, ou seja, poderia ser o “fim” de onde tudo começou: a Administração Rural:

A mudança de ESAL pra UFLA foi muito abrupta, assim como deixar de lado o Mestrado em Administração Rural e ir pra Administração e, no meu modo de entender, não foi tão boa não sabe [...] por que não valorizou as nossas bases... houve uma ruptura alí entre o passado e o presente e... antes a gente era excelente em alguma coisa e de repente a gente corria o risco de não ser bom em nada. Foi um “tiro no pé” (E24, p. 15).

Para os Professores que vieram da base das ciências agrárias, não era apenas uma mudança, mas uma ruptura e, com isso, o Programa perderia a sua identidade incorrendo em um erro estratégico que poderia comprometê-lo:

Se você me perguntar qual era a identidade do Departamento e do Programa eu te falo: um Programa com base sólida calcado nas ciências agrárias, com um corpo docente competente, excelente na área de Administração Rural e que forma profissionais de excelência pra atuar na gestão da propriedade rural. Isso tanto é verdade que hoje o que mais se vê

ai na mídia é a gestão do agronegócio. Então, no meu modo de entender, perdeu a identidade e não foi uma mudança boa não (E24, p. 16).

No entanto, para o Entrevistado 17, a mudança não foi um erro estratégico, mas sim um plano exitoso uma vez que os resultados, já no primeiro momento de mudança, foram expressivos. Em termos quantitativos, o número de candidatos no processo seletivo aumentou demasiadamente. Nessa linha, o Entrevistado 13 corrobora com o Entrevistado 17:

Não vejo como perda de identidade, não entendo dessa forma. Entendo como uma identidade projetada, ampliada para os dias de hoje, com as competências que o próprio departamento tem, com os novos colegas que entraram, com as novas possibilidades de pesquisa que foram amadurecidas, eu entendo assim com bastante clareza desta forma, pelo menos na minha visão (E13, p. 5).

E assim, Segundo Silva (2015) e, de acordo com os relatos dos entrevistados, após várias discussões no Departamento e no Programa, ao completar 25 anos de atividades, o Curso de Mestrado em Administração Rural - CMAR se transformou em Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, no ano 2000, ofertando dois cursos: o Mestrado em Administração (oriundo do Mestrado em Administração Rural) e o Doutorado em Administração.

O Programa mantinha a nota 4 na CAPES desde 1998 e foi até 2006 com esta mesma nota. O Primeiro Coordenador do então PPGA foi o Professor Juvêncio Braga de Lima e, na CAPES, esta alteração foi registrada e aceita naquele mesmo ano:

Conforme OF. PRPG/CE/070/00 datado de 03.08.2000 solicitou a mudança do nome do Curso de ADMINISTRAÇÃO RURAL para ADMINISTRAÇÃO a partir do 1º. semestre de 2000. Alteração feita em 21.08.2000 (CAPES, 2023).

Para Brito e Von Pinho (2008), esse processo foi uma profunda reestruturação e de grande relevância para o Programa, especialmente por que “de forma pioneira, foi criado o primeiro doutorado em Administração ofertado por uma instituição localizada fora das capitais brasileiras” (PINTO, 2018, p. 73).

Ainda segundo esta última autora, a mudança para a área de Administração exigiu alterações também nas linhas de pesquisa que foram reestruturadas para: Dinâmica e Gestão

de Cadeias Produtivas; Gestão Social, Ambiente e Desenvolvimento e; Organizações, Mudanças e Gestão Estratégica. De acordo com o Entrevistado E10, a linha “Dinâmica e Gestão de Cadeias Produtivas” tinha o enfoque na estrutura e dinâmica de cadeias produtivas, considerando a gestão do processo de interação de agentes e organizações a partir da noção de setor socioeconômico, seja a agricultura, indústria ou serviços. As práticas de pesquisa orientadas sob esta ótica particularizavam os mecanismos de coordenação e de gestão das cadeias produtivas, substituindo as análises micro sociais centradas na unidade de produção.

A linha “Gestão Social, Ambiente e Desenvolvimento” focava o caráter social da gestão de coletividades organizadas sejam elas urbanas ou rurais, incluindo efeitos das transformações no ambiente físico e organizacional. As transformações organizacionais são enfocadas no âmbito de um processo amplo de transformações sociais e econômicas. A noção de ambiente físico e socioeconômico são abrigadas sob a noção de transformações do espaço social.

E a linha “Organizações, Mudanças e Gestão Estratégica” procurava englobar diferentes visões sobre estudos das organizações em geral incluindo empresas rurais e demais organizações no campo do agronegócio. Trata-se de estudos das organizações enquanto coletividades. As atividades de pesquisa e de formação envolviam a organização como ponto de partida, sempre procurando compreender e explicar processos dinamizados por agentes organizacionais. O ponto de chegada se constituía na produção de conhecimentos sobre estruturas e processos organizacionais, tanto o estudo da gerência como da mudança ou da gestão estratégica.

As atividades de pesquisa e formação do PPGA passaram a incluir atividades relacionadas ao meio urbano-industrial, incluindo o setor de serviços. Nesse sentido, a administração da empresa rural passou a ser enfocada no âmbito de um ambiente empresarial ampliado, as decisões e ações administrativas sendo estudadas no contexto denominado agronegócio.

Além disso, como parte do processo dessa evolução, o periódico científico publicado pelo Departamento de Administração e Economia, o Cadernos de Administração Rural também mudou e foi transformado no mesmo ano de 2000 na Revista Organizações Rurais e Agroindustriais - a Revista de Administração da UFLA:

A partir de 2000, com a mudança de foco do Programa de Pós-Graduação em Administração Rural da UFLA para Administração em geral, propôs-se um nome que englobasse tanto o termo Rural quanto o termo Organizações: "Organizações Rurais & Agroindustriais: revista de administração da UFLA". Assim, neste período, os Cadernos de Administração Rural deram lugar a uma nova revista que pudesse refletir as mudanças do PPGA da UFLA, abrigando artigos tanto sobre as temáticas do rural e do agroindustrial, como também dos demais temas vinculados às áreas do ENANPAD (DAE, 2023).

Após essas reestruturações mais profundas, o PPGA continuou buscando melhorias para atender às demandas sociais na qualificação profissional e alcançar notas mais elevadas no conceito da CAPES. Em 2007, o Programa alcançou a nota 5 que perdurou até 2009. Em 2010 a nota caiu para 4 e ficou até 2012, quando, após recurso imputado pela coordenação do curso à CAPES, foi retomando o conceito 5 no ano de 2013 que perdura até os dias atuais, conforme dados da CAPES indicado na figura 8:

Figura 8- Notas do PPGA por ano na CAPES.



PLATAFORMA Sucupira

Ficha de Avaliação de Programas Acadêmicos

Instituição de Ensino Superior: UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)
 Programa: ADMINISTRAÇÃO (32004010003P2)
 Modalidade: ACADÊMICO
 Área de Avaliação: ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO
 Área Básica: ADMINISTRAÇÃO
 Período de Avaliação: Avaliação Quadrienal 2017
 Data da Publicação (Avaliação): 20/09/2017

CURSOS

Nome	Nível	Situação	Notas por Ano												
			1996	1998	2001	2004	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2017
ADMINISTRAÇÃO	Mestrado	EM FUNCIONAMENTO	B	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5
ADMINISTRAÇÃO	Doutorado	EM FUNCIONAMENTO	-	-	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5

Fonte: CAPES, Plataforma Sucupira (2023).

De acordo com Pinto (2018, p. 74), os Coordenadores do Curso de Mestrado em Administração Rural foram os Professores: José Geraldo de Andrade; Antônio João dos Reis; Guaracy Vieira; Jovino Amâncio M. Filho (2 mandatos); Juvêncio Braga de Lima (2 mandatos); Lucimar Leão Silveira; Ricardo Pereira Reis; Edgar Alencar. O primeiro Coordenador do curso foi o Professor José Geraldo de Andrade e o último foi o Professor Jovino Amâncio M. Filho. Já os Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em

Administração foram os Professores: Juvêncio Braga de Lima; Luiz Marcelo Antonialli (2 mandatos); Mozar José de Brito; José Roberto Pereira; Cléber Carvalho de Castro e Daniel Carvalho de Rezende. O primeiro Coordenador do PPGA foi o Professor Juvêncio Braga de Lima, conforme a tabela 3 abaixo e, título de curiosidade, o PPGA desde sua criação até o primeiro semestre do ano de 2023, nunca teve uma mulher à frente da coordenação, atuando na função de Coordenadora.

Tabela 3- Coordenadores CMAR e PPGA.

COORDENADOR	GESTÃO	CONCEITO CAPES
<i>José Geraldo de Andrade</i>	1975-1977	-
<i>Antônio João dos Reis</i>	1977	-
<i>Guaracy Vieira</i>	1977-1982	-
<i>Jovino Amâncio M. Filho</i>	1983-1986	-
<i>Juvêncio Braga de Lima</i>	1987-1990	-
<i>Lucimar Leão Silveira</i>	1990-1993	-
<i>Juvêncio Braga de Lima</i>	1993-1995	-
<i>Ricardo Pereira Reis</i>	1995-1996	B
<i>Edgar Alencar</i>	1996-1997	B
<i>Jovino Amâncio M. Filho</i>	1998-1999	4
<i>Juvêncio Braga de Lima</i>	1999-2003	4
<i>Luiz Marcelo Antonialli</i>	2003-2004	4
<i>Mozar José de Brito</i>	2004-2007	5
<i>José Roberto Pereira</i>	2007-2008	5
<i>Cléber Carvalho de Castro</i>	2008-2010	5 (Até 2009) e 4 (2010)
<i>Luiz Marcelo Antonialli</i>	2010-2016	4 (Até 2012) e 5 (2013)
<i>Daniel Carvalho de Rezende</i>	2016-Atual	5

Fonte: Adaptado de PINTO (2018, p. 74).

Foi no último ano de gestão do Professor Mozar (2007) e primeiro ano de gestão do Professor José Roberto (2007) que o PPGA alcançou pela primeira vez a nota 5 na CAPES:

[...] tinham as pessoas também que tinham muita experiência, que era o igual o professor Edgar, professor Juvêncio, tinha outros professores que

ajudaram também nesse movimento que acreditavam no potencial do programa e aí, pela primeira vez, o programa foi conceito 5, né, na nossa gestão, quer dizer, mas não é fruto do meu trabalho só, é fruto da história, quer dizer, se alguém não tivesse trabalhado pra criar o programa, o programa não seria 5, nem existiria. Então é... Juvêncio fez um grande trabalho, eu tive com ele na reformulação do mestrado e na criação do doutorado é... e aí a gente conseguiu o primeiro 5 né, isso foi muito importante! (E17, p. 7).

Destaca-se na fala do Entrevistado 17 que o alcance da nota 5 foi também consequência do planejamento feito em gestões anteriores. Naquele momento, a avaliação era trienal e avaliou o período dos anos 2006-2005-2004 (2004 também foi o último ano de gestão do Professor Luiz Marcelo Antonialli e primeiro da gestão do Professor Mozar Brito).

Já no ano de 2010, durante a gestão do Professor Cléber Castro (último ano de gestão do Professor Cléber e primeiro da segunda gestão do Professor Antonialli), a nota do PPGA caiu para 4. A avaliação publicada em 2010 foi referente ao triênio 2009-2008-2007 (2007 foi o final da gestão do Professor Mozar e início da gestão do Professor José Roberto). Segundo os relatos:

O Programa era 4 numa determinada avaliação, eu me lembro que era eu junto com o Mozar e tinham mais pessoas também na comissão com a gente, fizemos um pedido de reconsideração à CAPES pro programa subir, aí ele subiu no recurso quando o Mozar era o coordenador na época, mas eu participei da comissão, aí o conceito foi pra 5 e depois ele caiu pra 4 de novo né, porque 5 foi no recurso. Depois, conseguiu retornar pro 5 e não saiu do 5 mais (E8, p. 8-9).

Já em 2013, com a publicação da última avaliação trienal 2012-2011-2010 da CAPES, o conceito do PPGA subiu novamente para a nota 5, durante a segunda gestão do Professor Luiz Marcelo Antonialli e manteve esta nota desde então até os dias de hoje.

De acordo com os dados da CAPES (2023) de 2012 a 2016, existiram 3 áreas de concentração: Gestão de Negócios, Economia e Mercados; Gestão Estratégica, Marketing e Inovação e; Organizações, Gestão e Sociedade. Em 2017, a área de concentração e as linhas de pesquisa sofreram mais uma alteração. A área de concentração ficou somente “Administração” com 3 linhas de pesquisa, segundo informações constantes no site da CAPES (2023) e página oficial do DAE (2023):

❖ Linha de Pesquisa 1 – Gestão Estratégica, Marketing e Inovação;

- ❖ Linha de Pesquisa 2 – Organizações, Gestão e Sociedade e;
- ❖ Linha de Pesquisa 3 – Estratégias de Negócios Globais e Finanças Corporativas (Antiga Gestão de Negócios, Economia e Mercados).

A linha 1 “**Gestão Estratégica, Marketing e Inovação**” objetiva desenvolver estudos relacionados à competitividade em meio à dinamicidade e instabilidade de mercado, buscando a compreensão das estratégias organizacionais e interorganizacionais privadas e públicas numa lógica de inovação e atendimento às demandas do mercado consumidor e da sociedade. A linha se estrutura em 3 núcleos temáticos:

- ✓ Estratégia, cooperação e relações interorganizacionais que investiga a estratégia, a dinâmica competitiva e os processos de interação em empresas, redes organizacionais e aglomerações produtivas. Fazendo uso de diferentes enfoques metodológicos, as pesquisas procuram entender o desenvolvimento de projetos de cooperação intra e interorganizacional, especialmente aqueles voltados para a inovação e melhoria do desempenho;
- ✓ Inovação e desenvolvimento que estuda o papel da inovação na governança, desenvolvimento, modelos de negócio e processos de organizações privadas ou públicas, bem como seus desdobramentos nos mercados consumidores e sociedade. Também é de interesse compreender o papel das universidades e suas relações com o governo e setor privado no fomento ao conhecimento e à inovação, considerando a demanda por sustentabilidade e;
- ✓ Marketing e comportamento do consumidor que investiga os processos de criação e desenvolvimento de mercados, o comportamento do consumidor, a cultura do consumo e as estratégias de marketing. Por meio de uma abordagem multidisciplinar, enfatiza os processos de compra e/ou consumo e busca compreender a influência de fatores de ordem econômica, sociológica, antropológica e psicológica, articulando questões teóricas, metodológicas e gerenciais que envolvem organizações do setor privado e público.

A linha 2 “**Organizações, Gestão e Sociedade**” incorpora um conjunto de projetos que procuram apreender e explicar organizações em suas mais diversas formas e dimensões e realidades organizacionais sob a ótica de diferentes abordagens teórico-metodológicas, incluindo aquelas fundamentadas em teorias sociais e organizacionais. Prioriza-se a realização de estudos organizacionais que sejam capazes de contribuir para o avanço do conhecimento acerca dos seguintes temas:

- ✓ Empreendedorismo com foco nas ações e práticas empreendedoras e empreendedorismo como prática social;
- ✓ Formação docente para a educação superior, formação discente na educação superior, novas metodologias de ensino, além de conceitos que envolvam a inovação e a aprendizagem na educação;
- ✓ Gestão e estratégia como prática social e discursiva; lógicas institucionais, legitimidade organizacional e trabalho institucional; aprendizagem, conhecimento e inovação como prática; cultura material, simbolismo e trabalho; gestão socioambiental como prática social e discursiva, sociomaterialidade e estudos críticos em administração;
- ✓ Gestão social tratada no locus das relações complexas entre Estado, sociedade e mercado;
- ✓ Processos de construção das carreiras nas organizações e nas sociedades, nos múltiplos vínculos com o trabalho; conceitos e concepções de carreira, não carreira e suas (des)continuidades; carreiras não tradicionais e suas contradições;
- ✓ Relações de gênero e diversidade no trabalho, poder, subjetividade e identidade e;
- ✓ Conflitos sociais e suas manifestações, com ênfase na precarização e alternativas nos mundos do trabalho e nas ações de resistência construídas por

minorias. Dentre as lentes utilizadas para essas pesquisas destacam-se os Novos Movimentos Sociais e Opção Decolonial.

A linha 3 “**Estratégias de Negócios Globais e Finanças Corporativas**” estuda as organizações, as redes de negócios e suas implicações nos segmentos produtivo, industrial e financeiro, contribuindo para a formulação de políticas públicas e privadas. Esa linha apresenta as seguintes sub-linhas de pesquisa:

- ✓ Estratégia Global, Ambiente Institucional e Economias Emergentes que foca no estudo das estratégias de internacionalização de empresas, analisando os modos de entrada, vantagens específicas das empresas, escolha de localização, o grau de propriedade e o desempenho das empresas. Estudo da influência das diversas facetas do ambiente institucional, do papel do governo, e dos grupos econômicos nas estratégias e desempenho das multinacionais, com maior ênfase nas multinacionais e subsidiárias de economias emergentes e da América Latina. Empreendedorismo internacional e a influência dos negócios digitais na velocidade de internacionalização de novas empresas;
- ✓ Globalização, Políticas Industriais, Produtividade e Tecnologia na qual o enfoque é o estudo de políticas industriais para promoção da internacionalização, atração de investimentos estrangeiros e para inserção em cadeias global de valor. A globalização promove a interdependência entre países, permitindo transferência de conhecimento, tecnologia e inovação. Os estudos exploram o papel do governo e da política industrial nas economias abertas, analisando como os formuladores de políticas podem promover a competitividade das empresas nacionais, estimulando inovações tecnológicas e organizacionais e inserções em cadeias globais de valor. Também é analisado os efeitos da globalização sobre inovação e crescimento da produtividade nos setores industriais de países emergentes como os da América Latina. Mudanças na estrutura dos mercados globais, tais como, protecionismo e anti-globalização também têm sido estudados e;

- ✓ Finanças e Governança Corporativa que estuda tópicos gerais e avançados da Teoria Financeira e da Moderna Teoria de Finanças, abrangendo ainda temas complementares sobre Finanças Comportamentais. Os temas de interesse possibilitam que a linha aborde questões estratégicas de elevado nível no campo das Finanças e contempla estudos teóricos e empíricos. Estuda as abordagens tanto da Teoria da Utilidade Esperada quanto da Teoria do Prospecto (Teoria da Perspectiva). Busca desenvolver teorias e métodos, por meio de modelos financeiros contemporâneos e inovadores, capazes de identificar, mensurar e evidenciar a dinâmica de cenários de instabilidade e incerteza, visando a criação de valor, a sustentabilidade e o desempenho organizacional para os diferentes tipos de organizações e setores. Neste ponto, os estudos investigam organizações públicas e privadas, incluindo organizações não-financeiras e instituições financeiras. Os temas de interesse são eminentemente abordados empregando métodos quantitativos, de tal forma que são implementadas ferramentas baseadas em estatística, econometria, inteligência computacional, aprendizagem de máquina, inteligência artificial, com objetivo de analisar problemas econômicos e financeiros de modo a contribuir para o processo decisório no âmbito de Finanças.

As informações apresentadas acima sobre as linhas atuais constam no site do PPGA em sua página oficial. Fazendo um paralelo histórico entre os níveis ofertados, a primeira área de concentração e as primeiras linhas de pesquisa do Curso de Mestrado em Administração Rural da ESAL com os níveis, a área e as linhas de pesquisa do atual Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA tem-se:

Tabela 4- Comparativo das área e linhas de pesquisa- CMAR e PPGA (Continua).

NÍVEL	
CMAR (1975-1999)	PPGA (2000-Atual)
Mestrado	Mestrado
-	Doutorado

Tabela 4- Comparativo das área e linhas de pesquisa- CMAR e PPGA (Conclusão).

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	
CMAR (1975)	PPGA (2000)
Administração Rural	Administração

LINHAS DE PESQUISA	
CMAR (1975)	PPGA (Atual)
Administração de Empresas Rurais	Gestão Estratégica, Marketing e Inovação
Administração Rural e Desenvolvimento	Organizações, Gestão e Sociedade
-	Estratégias de Negócios Globais e Finanças Corporativas

Fonte: Elaboração Própria (2023).

De acordo com Pinto (2018), as mudanças de área de concentração e linhas de pesquisa acompanharam as transformações do próprio curso e dos níveis de titulação ofertados ao longo do tempo, assim como os seus objetivos também mudaram. Ainda segundo a referida autora, hoje o PPGA tem como propósito:

[...] formar mestres e doutores a partir de referenciais teórico-metodológicos inovadores, com perfil para a docência, pesquisa, extensão e funções executivas, por meio de pesquisas que contribuam para o desenvolvimento das organizações e de seus agentes econômicos e sociais e para o avanço do conhecimento científico no campo das Ciências Administrativas (PINTO, 2018, p. 74).

Se compararmos os objetivos específicos do CMAR com o PPGA é possível compreender a ampliação de pensamento e de estratégia de um programa para o outro:

Tabela 5- Comparativo dos objetivos específicos- CMAR e PPGA (Continua).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
CMAR (1975-1999)	PPGA (2000-Atual)
1. Formar docentes capazes de atuar na rede de ensino superior, atendendo à crescente demanda por técnicos com <i>knowhow</i> em administração rural	1. Desenvolver o conhecimento científico utilizando os grupos de pesquisa existentes e outros em formação, buscando difundir amplamente seus resultados à comunidade científica

Tabela 5- Comparativo dos objetivos específicos- CMAR e PPGA (Conclusão).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
CMAR (1975-1999)	PPGA (2000-Atual)
2. Formar pesquisadores capazes de propor soluções aos problemas administrativos do setor agropecuário, criando, inclusive, um modelo administrativo brasileiro para o setor	2. Manter a publicação em periódicos nacionais de impacto e ampliar a publicação em periódicos de relevância internacional
3. Formar executivos capazes de gerir projetos agroindustriais de vulto, bem como administrar pequenas, médias e grandes propriedades rurais	3. Ampliar as parcerias com programas de pós-graduação em Administração e áreas afins de outras instituições nacionais e internacionais, visando estabelecer convênios de cooperação acadêmica que permita o intercâmbio de alunos e professores e o desenvolvimento conjunto de projetos de pesquisa contribuindo para fomentar novos conhecimentos, em termos de conteúdo teórico e metodológico
4. Estabelecer na ESAL um polo gerador e difusor de técnicas administrativas para o setor agropecuário	4. Ampliar parcerias com empresas públicas e privadas com intuito de enriquecer o conhecimento da realidade com propósitos de melhorar o ensino e pesquisa

Fonte: Elaboração própria a partir de (PINTO, 2018, p. 72, 74 e 75).

Os objetivos do CMAR estavam focados na formação de docentes, pesquisadores e executivos capazes de atuar na gestão administrativa das instituições do setor agropecuário e agroindustrial. Já o PPGA tem finalidade mais ampla para formar mestres e doutores que possam atuar em diversas áreas do campo das ciências administrativas abrindo o leque de atuação do profissional para todos os setores organizacionais. A mudança de objetivos, segundo os entrevistados, foi uma estratégia necessária em face das novas demandas de mercado por profissionais com formação mais ampla em gestão, isso sem contar que teve uma boa aceitação tanto na CAPES quanto na ANPAD:

A mudança do rural pra Administração como um todo, foi muito bem recebido na CAPES e muito bem recebido na ANPAD, por quê? Porque aquilo ampliava os horizontes do programa, dava mais inserção pros alunos né, no mercado, mas isso não impediu que as pessoas continuassem fazendo o rural porque tinham as linhas do rural né, os caras podiam fazer as linhas como eles fazem até hoje. Os professores que ainda desenvolvem trabalhos na linha do rural (E 17, p. 5).

Além disso, o Entrevistado 17 relatou que a mudança de tática não impossibilitou que os professores continuassem atuando na área rural. As linhas de pesquisa são abrangentes,

conforme pode ser visto na tabela 4, e permitem o desenvolvimento de trabalhos na área de gestão rural (agronegócio).

Em termos contextuais, vale a pena destacar que, a partir dos anos 2000, período de oscilação das notas do PPGA na CAPES e das alterações de nível, área e linhas de pesquisa, entraram em vigor mais dois PNPG's: o V PNPG que vigorou no quinquênio 2005-2010 e o VI PNPG vigorando por um período maior, indo de 2011 a 2020. O V PNPG (2005-2010) focou na expansão e o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação na pós-graduação tendo como propósito “subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia” (PNPG 2005-2010, 2004, p. 53). E o VI PNPG (2011-2020) abordou a importância da inter (multi) disciplinaridade, a necessidade de reduzir as assimetrias regionais, enfatizou o papel da pós-graduação como formadora de recursos humanos para as empresas, principalmente, nas áreas consideradas grandes desafios brasileiros e a internacionalização da pós-graduação a partir da cooperação internacional.

E assim, em meio a tantas dificuldades, desafios enfrentados e transformações ao longo dos anos, o Programa de Pós-Graduação em Administração chega aos seus 48 anos de existência em 2023. São quase cinco décadas de muita história, da história de vida de muitas pessoas e de muitas contribuições à comunidade acadêmico-científica e à sociedade brasileira através da formação de mestres e doutores e de tantas pesquisas desenvolvidas. A história desses 48 anos traz a marca da visão de futuro daqueles que iniciaram esse projeto num momento em que havia uma necessidade de formação de Mestres em Administração Rural no Brasil. Igualmente constata-se a visibilidade de pessoas que contribuíram para a evolução da ESAL em UFLA e do DER em DAE, traduzindo nas transformações ocorridas os novos desafios que são melhor equacionados quando, diante da realidade atual e das perspectivas do futuro, levam em conta experiências e as preciosas lições do passado.

4.1.4. Memórias inesquecíveis

Mais do que se debruçar sobre o passado, conhecer o contexto histórico de uma instituição é permitir imaginar um futuro melhor com base nas experiências já vividas. É compreender as tendências e os ciclos dos acontecimentos para obter novas perspectivas ou apontar soluções diferentes. Segundo Jacques Bossuet: “a história é o grande espelho da vida;

instrui com a experiência e corrige com o exemplo”. Nessa linha de pensamento, esse subcapítulo foi escrito com o intuito de contar histórias inesquecíveis, vivenciadas pelos Pioneiros e que revelam o elo deles com o Departamento e com o Programa.

“A Escada do Seu Batista”

O Professor Evandro Menicucci, excelente arquiteto, mas calmo até onde podia ser, então ele cuidava de tudo ali, ele era Prefeito e extremamente vaidoso, não tô falando mal, que Deus o tenha, se ele tiver aqui escutando a gente ele vai falar “é Fulano é verdade” (risadas) aí... ele... faltava concluir uma escada lá no Departamento e assim tipo aqui que faltava uma coluninha assim, pra terminar e tal, pouca coisa sabe e eu pedia ele, pedia, pedia, você vê que a gente ia do operacional ao estratégico. O Chefe de Departamento, a sala lá por exemplo, não tinha frescura, a gente tinha uma secretária, mas não tinha aquela frescura de pedir licença, marcar hora não, mas também era tão pouca gente né... aí (risos) eu fui ficando com raiva daquele negócio lá e todo mundo me amolando: não vai arrumar isso? E eu disse: “eu já cansei de falar”. Um belo dia me deu uma loucura lá e eu tinha uma caminhonete Chevrolet daquela C10, eu peguei a caminhonete e fui lá no sítio, eu tinha um pedrerinho lá (risadas), catei ele e levei, mas ele fez uma coisa horrorosa ali sabe, horrorosa a escada! Mas horrorosa! Horrorosa mesmo!!! (risadas). Mas no mesmo dia isso surgiu, chegou no ouvido do Evandro e o Evandro bateu lá: “como é que cê faz uma coisa dessa?”. Falei: “faço mesmo! Cê não veio fazer, pelo menos tá aí o corrimão, a escada, e tudo”. Ele: “mas tá muito feio!” Eu falei: “por que que cê não atendeu?”. E ele: “eu vou falar com o Diretor!”. O Diretor eu acho que era o Jair. Falei: “vai, fala! Ele vai falar que ocê é muito mole”. No dia seguinte tavam os pedreiros lá, tudo fazendo (risadas). Arrancou a escada do Seu Batista! (E24, p. 16).

“Massa Crítica”

Existia um termo pedante na época que se chamava “Massa Crítica”. Ah a massa crítica é pequena e massa crítica daqui e massa crítica dali, tem que ter massa crítica, tem que construir a massa crítica e tal... Isso é tão curioso, que tinha um ônibus lá em Campinas, que levava os professores de São Paulo pra Campinas. Tinha uns que ficavam um período lá

em Campinas e voltava pra São Paulo. Eles botaram o nome desse ônibus de massa crítica (risadas). Esse ônibus transportava os caras de São Paulo pra Campinas. Massa Crítica era o nome do ônibus. Eram professores da Unicamp que moravam em São Paulo. Eram quase todos doutores, então colocaram o nome do ônibus de massa crítica (risadas). Bom, mas a massa crítica nossa era mesmo pequena. Mas a gente não podia liberar o pessoal pra fazer doutorado por que nessa época, a gente dava as disciplinas de Economia, Administração Rural, Extensão, Sociologia e Extensão pra todos os cursos na época na área de Ciências Agrárias e, nessa época, já havia crescido os cursos da UFLA. Então a gente ainda dava aula pra esse pessoal e a turma, o número de alunos era muito grande, não podia liberar. Então teve uma época que pedimos contratação de professores pro Ministério da Educação e eles concederam algumas vagas pra gente. Dessas vagas, foram contratados, se eu não me engano, é... Mozar, Antônio Carlos e Marcelo Antonialli. O Ricardo de Souza foi um pouco antes. Ah, o que não tá mais aqui hoje, que mexia na área de informática, é... o nome dele é... como é o nome dele? José Carlos dos Santos Jesus. Eu sei que esse pessoal chegou e nós imediatamente liberamos a turma toda, liberamos a turma toda pra fazer doutorado. Foi uma loucura! Teve um professor eu nem podia fazer doutorado por que estava no período probatório, é o caso do Mozar. O Mozar nem podia ser liberado, mas liberamos assim mesmo. Não deu problema não. Não deu problema, ninguém mandou o Mozar voltar, só terminou. E essa turma teve sucesso, eles voltaram, todos eles, com doutorado, né. Aí juntou todos que tinham terminado doutorado, aí já tinha chegado também o Ricardo Reis etc., aí nós ficamos com um grupo relativamente amplo, sabe, pra seguir o programa. Ninguém podia mais falar: “a massa crítica é pequena”, sabe? “A massa crítica é pequena”. Aí eles começaram a arrumar outros problemas pra gente né (risadas) (E11, p. 8-9).

“Um Elã até na Zona Franca de Manaus”

Eu tenho orgulho de ter trabalhado esses anos todos e só vi a instituição crescer. A gente tinha um elã. As pessoas se envolviam muito e isso era uma coisa que era muito significativa. A gente chegava e eu começava: oh gente nós precisamos reunir, é tantas semanas assim, assim e olha o pessoal vinha! O cara só não vinha quando não dava mesmo, vinha todo mundo, às vezes tinha só a garrafinha de café alí e tal nem um biscoitinho tinha e ficávamos todo mundo até sete e meia ou mais. A gente saía... no passado a gente saia pra

tomar uma cerveja, vamos tomar uma cervejada hoje, aí ia todo mundo também, quase todo mundo, mas então era isso, era um elã que tinha na UFLA, no Departamento, no Programa. A gente tava sempre participando de comissões, de coisas no departamento, criava-se comissões, a gente reunia fora de hora, reunia cedinho, antes do trabalho, então era muito comum não tô falando de mim não, tô falando de todo mundo. Uma vez veio um alemão né, um representante do Banco Mundial, um negócio desse é... então, o cara vinha pra visitar, a gente recebia essas pessoas sabe, era final de tarde e assim, tava todo mundo lá pra conversar, receber, o cara trouxe proposta, o cara falou de possibilidades e, assim, as coisas iam se abrindo. Mas nem sempre teve resultados imediatos e positivos (risos). Um dia alguém chegou e falou: “óh recebi um telefonema de um cara da Zona Franca de Manaus, diretor de uma empresa acho, da Zona Franca de Manaus que ele quer desenvolver um projeto com o Departamento. Então, nós precisamos ver porque a Zona Franca tem muito dinheiro (risos)”. E aí todo mundo tava lá cinco e meia da tarde, depois do expediente, quando as aulas terminaram: cinco e meia né. Deu cinco e quarenta e cinco o cara chega correndo... chegou e a gente lá na mesa, todo mundo ali em volta pra receber ele e o cara começou a falar da Zona Franca e falar e falar e a gente: “onde é que esse cara vai chegar? Qual é o projeto?”. E todo mundo esperando. Depois de tanta enrolação o que o cara queria dizer é que ele queria fazer o nosso mestrado (risadas). Aí, menina eu vou te falar... a gente ali, no final de tarde, pra mais de uma hora nisso (risadas), esperando o dinheiro e o cara pedindo pra fazer mestrado. Já pensou? E o cara rodou, rodou pra dizer que gostaria de partilhar esses projetos estudando, aí foi só um levanta aqui, o outro levanta por lá e o outro conduziu encerrando, nunca mais vimos tal figura. Essa eu nunca vou esquecer (risadas) (E10, p. 13-14).

4.2. Analisando para planejar

Nos capítulos anteriores buscou-se resgatar o contexto histórico da pós-graduação no Brasil e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. Esse resgate histórico foi realizado durante a fase exploratória da pesquisa-ação para atender aos objetivos específicos 1 e 2 da Tese. Trazer o cenário da pós-graduação em termos de sua origem e regulamentação no país foi importante para entender a realidade em que a PG brasileira está inserida e a motivação das mudanças atuais feitas pela CAPES em relação ao

processo de avaliação dos PPG's. Nesse mesmo sentido, recuperar os aspectos históricos do PPGA foi relevante para compreender as reestruturações que o programa já sofreu e diante disso, poder planejar melhor suas ações futuras nesse novo processo de reestruturação.

Para esse processo de conexão entre passado, presente e futuro do Programa buscou-se contar as principais dificuldades enfrentadas pelos Professores Pioneiros, as primeiras estratégias de ação, os desafios da transição de ESAL para UFLA e do Curso de Mestrado em Administração Rural (CMAR) para o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), além de narrar memórias que mostram as vivências inesquecíveis desses professores tanto no Departamento quanto no Programa.

A partir dessa análise conjuntural do passado, fez-se o diagnóstico da realidade do Programa, conforme o objetivo específico 3, com os Professores da Ativa e com os Discentes objetivando identificar os problemas e as necessidades de mudanças. Esse diagnóstico, realizado por meio da autoavaliação, e que será apresentado no próximo subtópico, partiu do pressuposto de que primeiro é necessário analisar a realidade para então, planejar as ações futuras.

4.2.1. Autoavaliação

Para se planejar algo ou alguma coisa é preciso, antes de tudo, conhecer a realidade para imaginar as pretensões vindouras. Nesse processo, o hoje só existe porque o passado um dia também foi presente. Seguindo esta linha, foi feito o resgate histórico do Programa até se chegar no momento atual do PPGA para entender o panorama em que ele está circunscrito. Para tanto, um dos objetivos foi realizar a autoavaliação por meio do diagnóstico da realidade. Mas o que seria autoavaliação e diagnóstico? De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, o termo “autoavaliação” é o ato de realizar uma avaliação sobre si próprio e “diagnóstico”, na área de Administração, é uma ferramenta utilizada para se conhecer os problemas e as oportunidades que irão permitir a tomada de decisões mais assertivas por parte dos gestores. Em outras palavras, promover a autoavaliação do PPGA por meio do diagnóstico da sua realidade significa identificar os problemas e levantar as oportunidades de si mesmo, pelo próprio Programa que no caso, é representado pelo corpo docente e pelos discentes de mestrado e doutorado.

No entanto, o PPGA não é uma instituição isolada e, conhecer a sua realidade, também demanda entender a conjuntura em que ele está inserido. O contexto sócio-político a partir de 2020, por exemplo, começou a ficar mais desafiador para as universidades e para a pós-graduação em razão das críticas e dos frequentes contingenciamentos nos recursos das universidades públicas feitas pelo ex-presidente da República, Jair Bolsonaro.

Mesmo diante dos cortes, o cenário nacional da Pós-Graduação era, aparentemente, de grandes expectativas por que, segundo Barreto e Domingues (2012, p. 21), o sistema de pós-graduação brasileiro já se encontra “mais maduro e mais institucionalizado”. No entanto, em 2018, a Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 emitiu à CAPES um documento apontando a necessidade de aperfeiçoamento do sistema de avaliação por que o atual sistema avaliativo não contemplava as necessidades reais das comunidades envolvidas e não refletia, principalmente, o impacto social do conhecimento propondo, ainda, a ampliação dos objetivos do SNPG. Com base no documento apresentado em 2018, a Comissão entregou à CAPES o “Relatório 2019” datado de 19 de fevereiro de 2020 denominado “Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional”.

A proposta apresentava um novo modelo, sugerido a partir de várias discussões junto à comunidade científica, visando ao aprimoramento contínuo do processo de avaliação ao passo que também buscava sanar as lacunas existentes na pós-graduação brasileira. Para a Comissão, a diferença do modelo em vigor até então e do Modelo Multidimensional era:

O modelo atual, partindo de uma concepção de qualidade preestabelecida e que produz resultados consistentes e comparáveis, gera uma única nota, considerando que se trata de um sistema nacional de pós-graduação, que exige uma avaliação que parte de uma concepção de qualidade preestabelecida e que produz resultados consistentes e comparáveis. **Este modelo, muitas vezes operacionalizado de forma rígida, nem sempre considerava diferenças de contexto e, por via de consequência, limitava a diversidade da oferta e acentuava assimetrias geográficas e sociais existentes.** Assim, a proposta aqui apresentada é de um **modelo multidimensional com 5 dimensões. Ao final do ciclo avaliativo, cada PPG terá um resultado para cada dimensão da avaliação, permitindo assim avaliar os respectivos e diferentes desempenhos em cada uma delas e, deste modo, reconhecer a diversidade e a qualidade dos PPGs nas 5 dimensões da avaliação: Formação de Pessoal; Pesquisa; Inovação e Transferência de Conhecimento; Impacto na Sociedade e Internacionalização** (CAPES, 2020, p. 7-8, grifos nossos).

No entendimento da Comissão, o sistema avaliativo que estava em vigor ampliava as assimetrias geográficas dos programas devido à rigidez de sua operacionalização. Em consonância, Maccari (2008, p. 181) já apontava essa “natureza essencialmente quantitativa do sistema de avaliação” ainda no começo dos anos 2000. Por isso, a necessidade de um novo modelo que priorizasse a diversidade de cada programa de pós-graduação. Todavia, o Grupo de Trabalho (GT) da Ficha de Avaliação que foi instituído pela Portaria nº148 de 14 de julho de 2018 com o objetivo de rever e simplificar as fichas utilizadas no âmbito da CAPES para a avaliação de programas de pós-graduação entendeu que o modelo multidimensional com cinco dimensões exigiria mudanças muito profundas não sendo o momento adequado para implementá-la. De acordo com o GT:

A proposta de uma avaliação multidimensional, feita pela Comissão do PNPG no documento sobre propostas de aprimoramento do modelo de avaliação, requer mudanças muito mais profundas na ficha de avaliação, que no entender do GT não poderiam ser implementadas no meio dessa avaliação. Cabe ressaltar que as cinco dimensões a que se refere essa avaliação multidimensional estão refletidas nos diferentes itens da ficha proposta [...]. A ficha aqui apresentada poderia ser a transição para uma avaliação multidimensional, que poderia ser discutida nos próximos dois anos e implementada no início da próxima avaliação quadrienal (CAPES, 2019, p. 15).

Diante das considerações do GT a ficha de avaliação foi simplificada para três quesitos: Programa (com 4 itens); Formação (com 5 itens) e Impacto na Sociedade (com 3 itens) submetida e aprovada na 182ª Reunião do CTC-ES, conforme mostra a tabela 6 abaixo:

Tabela 6- Nova Ficha de Avaliação dos PPG's (Continua).

QUESITOS/ITENS	PESO
1- Programa	
<i>1.1) Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa</i>	≥25%
<i>1.2) Perfil do corpo docente e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.</i>	≥25%
<i>1.3) Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística</i>	≥10%
<i>1.4) Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual</i>	≥10%

Tabela 6- Nova Ficha de Avaliação dos PPG's (Conclusão).

QUESITOS/ITENS	PESO
2- Formação	
2.1) <i>Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa</i>	≥15%
2.2) <i>Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos do programa em relação à formação recebida</i>	≥15%
Continua...	
2.3) <i>Destino, atuação e avaliação dos egressos</i>	≥10%
2.4) <i>Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa</i>	≥15%
2.5) <i>Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa</i>	≥10%
3- Impacto na Sociedade	
3.1) <i>Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa</i>	≥10%
3.2) <i>Impacto econômico, social e cultural do programa</i>	≥10%
3.3) <i>Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa</i>	≥10%

Fonte: CAPES (2019, p. 22).

A nova ficha de avaliação, simplificada para três quesitos e apresentada na figura 10 já foi utilizada na avaliação quadrienal (2018-2019-2020-2021) publicada no ano de 2022. Para acompanhar essas mudanças, a CAPES publicou no Diário Oficial da União do dia 28 de junho de 2022, a Portaria nº113, de 24 de junho de 2022 instituindo a Comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação relativo ao decênio 2021-2030: o VII PNPG na história da PG.

Como consequência natural das mudanças, os PPG's precisam se reorganizar para atender às recentes determinações da CAPES e o PPGA deve passar por uma nova reestruturação para se adequar às exigências atuais e seguir o seu curso histórico de melhorias continuadas. Para tanto, um dos pontos de destaque do Relatório 2019 para o êxito dos programas com a nova ficha de avaliação é a construção do planejamento estratégico do PPG e que este contemple a sua autoavaliação. De acordo com o Relatório 2019:

O plano estratégico institucional de pós-graduação deve ser requisito fundamental no processo avaliativo e se constituir como referência para a autoavaliação dos PPGs. Esse plano institucional deve conter as políticas e estratégias para o desenvolvimento da pós-graduação, devendo ser aprovado

nas instâncias colegiadas superiores e publicizados [...]. **A autoavaliação dos PPGs será um componente importante da avaliação [...]** (CAPES, 2020, p. 24, grifos nossos).

Em outros termos, é necessário construir um planejamento estratégico que reflita as características do Programa, que atenda às novas exigências, que contenha ações factíveis e que não seja estático. A autoavaliação para o planejamento de um programa de pós-graduação é essencial por que permite à coordenação conhecer mais sobre o PPG a partir das pessoas que fazem parte do seu contexto e que conhecem as demandas, os gargalos, os pontos positivos, que podem contribuir para o seu crescimento. Para o GT de Autoavaliação da CAPES:

[...] a autoavaliação é um processo avaliativo conceituado e autogerido pela comunidade acadêmica. A comunidade tem a titularidade da avaliação. Envolve a participação de distintos atores da academia ou externos a ela (docentes, discentes, egressos, técnicos e outros), nos níveis hierárquicos diversos, dos estratégicos aos mais operacionais. Como reporta a literatura, **os resultados da autoavaliação são melhor apropriados quando são frutos do trabalho participativo**. O processo interno pode ser assessorado externamente. É uma forma de avaliação que exige tempo, recursos e dedicação. **O foco da autoavaliação é decidido pelos protagonistas**. A reflexão sobre os resultados obtidos será central ao processo e levará em conta a correção de trajetórias e de futuros percebidos. A autoavaliação pode ser compreendida, em termos amplos, como um “organizador qualificado” (CAPES, 2019, p. 7, grifos nossos).

Nesta mesma linha de entendimento, Leite (2018, s/p) reporta que:

De uma autoavaliação, realizada de forma competente, resultam conhecimentos sobre uma dada realidade, vista pelo olhar daqueles sujeitos que estão em relação e a constituem, naquele lugar, contexto e tempo histórico. O ato de conhecer é, em si, uma responsabilidade social, profissional e pública de um programa ou instituição. A veracidade, a honestidade e a transparência fazem parte do rol de princípios éticos que permitirão dar relevo à autoavaliação (LEITE, 2018, s/p, grifos nossos).

Neste sentido, o planejamento do PPGA foi construído de forma participativa, levando-se em consideração conteúdos importantes para o diagnóstico da realidade. Foram colocados na pauta de discussões temas que incluíram: estratégias de marketing, interação, disciplinas, características positivas, núcleo (melhoria) equipe técnica, estrutura física,

endogenia, acompanhamento de egressos, projetos, linhas de pesquisa e grupos de pesquisa que foram incorporados nas categorias prévias e emergentes citadas no capítulo de metodologia.

Iniciou-se com questões voltadas para o marketing e perguntou-se: a página oficial do PPGA está atrativa para os possíveis candidatos? É possível melhorá-la? De que forma? Segundo os professores a página oficial é confusa e pouco atrativa conforme relatos abaixo:

Não acho que seja atrativa. Um layout mais chamativo, links de acesso mais visíveis poderiam ajudar (P1).

Não está tão atrativa... Como forma de melhorar, alterar o layout e a divulgação das informações, além de maior atuação via redes sociais (P4).

Não. É muito estática e engessada. Deveria ser mais responsiva e com um design mais atrativo - com notícias do que tem acontecido no programa de forma atualizada (P5).

Acho confusa (P7).

As postagens poderiam ser feitas com o layout mais atrativo, mantendo uma cartela de cores específicas. Além disso, os vídeos postados poderiam ser publicados junto com um resumo em texto do trabalho, pra aqueles que não tem o tempo de assistir o vídeo completo consiga saber sobre o que se trata a pesquisa lendo o resumo (P8).

Seria interessante ter uma aba específica e direta com mais detalhes sobre o processo seletivo e as pesquisas que são desenvolvidas hoje pelos discentes (P9)

Acredito que possa ser melhorada, por meio da organização das postagens no feed, organizando a parte estética e também disponibilizar mais informações sobre o programa, que sejam úteis para os possíveis candidatos (P10).

A página oficial do PPGA é funcional, mas não atrativa. Acredito que se acrescentássemos notícias sobre os projetos, artigos publicados, prêmios e participações de eventos poderiam ser assuntos interessante para atrair novos estudantes, porque mostra o potencial do programa, professores e discentes envolvidos. É interessante também fazer divulgações com relação as histórias de vida dos egressos, reconhecimento do PPGA no cenário nacional e a interação dos estudantes com os professores (P13).

Seria interessante realizar mais divulgações em vídeos dos trabalhos que estão sendo publicados e das teses e dissertações defendidas (P22).

A página é um pouco confusa. Difícil de achar alguns documentos ou áreas específicas (P27).

Acredito que pode ser melhorada, informações muito dispersas e, às vezes, confusas. Deixar mais específico as informações do processo e das linhas de pesquisa pode ajudar muito (P28).

Eu considero muito burocrática, e muito pouco atrativa. Entendo que possa ser um padrão da universidade, mas imagens poderiam auxiliar a tornar a página mais atrativa. (P30).

Creio que poderia ter depoimentos de ex-alunos e doutorandos e mestrandos sobre suas experiências (P32).

Mas, segundo os respondentes, a página pode se tornar mais atrativa se o PPGA acrescentar informações específicas sobre o processo seletivo, acrescentar vídeos curtos sobre as pesquisas desenvolvidas e de depoimentos de egressos sobre o Programa relatando suas experiências. Já os aspectos apontados quanto às falhas da página têm coerência por que, ao perguntarmos aos discentes como eles ficaram sabendo informações sobre o PPGA, dos vinte e seis respondentes, a maioria (46,2%) respondeu que foi por indicação de professores e não por buscas na página oficial:

Pelo meu orientador na graduação, mestre pela UFLA, sempre comentou sobre o Programa [...] (D2).

[...] quando eu decidi fazer mestrado, meus professores da graduação me indicaram o PPGA/UFLA. Aí conversando com alguns colegas, quando decidi fazer o doutorado, não tive dúvidas em relação ao programa (D10).

Neste mesmo sentido, indagou-se por qual motivo os alunos haviam escolhido o Programa e a maioria (26,9%) disse que foi pelas linhas de pesquisa:

Primeiro pelas linhas de pesquisa e depois pelo conceito da instituição e localização geográfica (D15).

[...] as linhas de pesquisa do programa vão ao encontro das minhas pesquisas (D20).

Para os docentes também foi perguntado se há interação entre os professores e seus projetos e os relatos, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, revelaram que o sentimento é de não haver interação:

Acredito que tenha que haver maior interação entre os professores e interação entre os próprios alunos e grupos de pesquisa, desenvolvendo pesquisas em conjunto (P10).

[...] a gente na verdade põe o nome cada um no projeto do outro, mas assim, a interseção é muito pequena, na verdade um dá o apoio pro outro ali, mas pesquisa em conjunta mesmo a gente não faz. A gente não faz! Então pra mim é um problema, é uma situação complicada! (E14, p. 6)

[...] um programa, ele não pode ser um conjunto de ilhas, né, ele tem que ser um conjunto de pontes que ligam essas ilhas. Infelizmente falta isso pra gente (E13, p. 17).

[...] eu acho que o desenho das linhas ele tem que ser uma coisa mais pragmática do que teórica sabe tipo assim, o que eu quero dizer com isso: ao invés de olhar pros professores e agrupar eles por linha deveria ver o que eles tão trabalhando em conjunto mesmo [...] (E14, p. 6-7).

Aproveitando essa questão da interação perguntou-se sobre as disciplinas. Segundo os respondentes, não há interdisciplinaridade e as disciplinas carecem de uma revisão tanto do ponto de vista dos temas quanto das linhas de pesquisa:

As disciplinas não são interdisciplinares [...]. Tem que propor que os artigos finais sejam feitos para disciplinas em conjunto, de modo que se relacionem com o conteúdo de ambos (P6).

Ações poderiam ser realizadas em conjunto em duas ou mais disciplinas que possuem assuntos parecidos. Uma vez por semestre analisar quais disciplinas estão trabalhando com assuntos semelhantes e juntar os docentes responsáveis pra que possam trabalhar em conjunto e criar ações para serem feitas nas duas disciplinas (P8).

Eu acho que o programa ele tem que ser de certo modo dentro de uma grande área, ele tem que ter uma transdisciplinaridade, quando a gente pensa transdisciplinaridade como reunião de disciplinas (E17, p. 17).

[...] se a gente fala em todos os nossos discursos da área multiprofissional, da área transdisciplinar, da área interdisciplinar, a gente tem que praticar essa transversalidade dentro desse mestrado nosso e doutorado também, quer dizer, um diálogo maior entre as disciplinas, um diálogo maior entre os conteúdos né pra gente facilitar aquela flexibilização, aquela ideia de adaptação das matrizes curriculares dentro desse diálogo com os professores e suas disciplinas (E18, p. 12).

Muitas vezes os temas trabalhados não estão em consonância com as disciplinas ofertadas (P23).

A aula começa pela disciplina. [...] rever disciplinas obrigatórias, a quanto tempo a gente não revê? Eu te pergunto: cês não acham que o meu aluno, por exemplo, da área 3, ele pode se sentir prejudicado com as disciplinas

obrigatórias? Será que as aulas de disciplinas obrigatórias são realmente as melhores que nós precisamos? Tá abrangendo todas as linhas do programa ou tá abrangendo uma linha? (E16, p. 33).

Os estudantes de doutorado que realizaram mestrado no PPGA acabam fazendo "mais do mesmo", visto que as disciplinas ofertadas não são muito diferentes das que já cursaram no mestrado. Além disso, o leque de disciplinas é bem limitado, o que faz com que os estudantes de doutorado tenham que estudar em disciplinas de outras linhas que, muitas vezes, não são aderentes ao que eles têm pesquisado ou buscado se especializar (P13).

Alguns professores também criticaram o método utilizado nas aulas. Para a maioria dos respondentes (professores e discentes) e entrevistados, o formato de seminários e a carga de leitura tornam as aulas muito cansativas, pouco atrativas, não contribuem para o aprendizado efetivo dos discentes já que a leitura e apresentação dos temas é dividido entre eles além de relativizar o papel do professor. De acordo com os relatos:

Talvez o problema não seja a disciplina em si, pois o conteúdo delas é muito importante. A questão é como elas são dadas, ou seja, a metodologia de ensino (P2).

Esse parece ser um consenso entre os alunos de que as aulas em forma de seminários, onde o professor é apenas o mediador e não exerce a sua função vital, de transmitir o conhecimento, é uma enrolação total. É impossível aprender tendo que ler uma média de 5 artigos semanais por disciplina, depois tendo que organizar um seminário com duração de 3h sobre o conteúdo. Esta experiência somente me serviu pra mostrar que jamais serei uma professora desse tipo (D3).

As disciplinas (assim como o corpo docente de forma ampla) são excelentes! Contudo, falta sensibilidade com o método. Muitos professores não refletem sobre o impacto de suas metodologias na saúde mental dos alunos. Isso inclui a alta demanda por artigos (que em grande parte das vezes são de baixa relevância devido ao curto prazo de tempo), as publicações consideradas como parte do protocolo do curso e em muitas disciplinas, a alta carga de seminários para poucos alunos (P19).

Acredito que o programa deve mudar o formato das disciplinas. Os professores possuem muito conhecimento na área para ser compartilhado, mas na prática os estudantes são responsáveis por conduzir as disciplinas por meio de seminários. Acredito que deve ser repensado essa prática no PPGA (P10).

Os seminários e a produção de artigos... Isso se torna repetitivo e o que não permite os alunos refletirem sobre o conteúdo e assim aprender (P14).

O formato de seminários é um formato muito consagrado em cima dessa questão né, eu gosto? Não! Não porque quem vai apresentar o seminário lê, quem não vai apresentar não lê nada né, eu sei porque eu fazia isso quando era aluno (risod) (E14, p. 9).

O formato pra mim de aluno dar aula... cê vai me desculpar, os professores sabem minha opinião (E16, p. 33).

Quanto aos Grupos/Núcleos de Pesquisa, sua atuação e fundamentos, os professores entendem que embora o PPGA tenha núcleos bem estruturados é necessário haver maior integração e comprometimentos dos membros do próprio núcleo e maior interação entre os demais grupos de pesquisa:

[...] a interação entre núcleo, ela é fundamental do meu ponto de vista, mas nem sempre vejo isso acontecer (E13, p. 18).

Então, eu acho que a gente tem bons núcleos tá, nossos núcleos são bons [...], mas acho que poderia integrar mais sabe, podia trabalhar a integração (E14, p. 17).

O que eu vejo do grupo de pesquisa é que não tem comprometimento desse aluno em participar do grupo... ele vem um dia no começo, ele fala que tá participando daquele grupo, aí ele some e depois não aparece mais. [...] Então, eu acho que os grupos de pesquisa é uma área, vamos dizer assim, um “calcanhar de Aquiles” aí que a gente tem que mexer e otimizar esses grupos (E18, p. 14 e 17).

Foi perguntado também sobre a equipe técnica e a estrutura física do Programa. Quanto à primeira questão, foi dito que o Programa precisa dispor de mais técnicos que possam auxiliar docentes e alunos nas questões da pós-graduação:

[...] eu acho que deveria ter mais técnicos (E13, p. 29).

A gente precisa de técnicos que conheçam mais o Programa, que possam orientar os alunos no dia-a-dia, tirar dúvidas, que possam auxiliar os professores [...] (E18, p. 13).

Sobre a estrutura física, os professores acreditam que as salas podem sofrer alterações para a melhor adequação técnica:

A secretaria do PPGA, ela precisava de uma reformulação de layout [...] não tem sala de reunião, a gente reúne nos lugares que são possíveis, mas, por exemplo, um arquivo de documento pra guarda de documento, acho que

precisava ter alguma coisa assim, um layout melhor pra apoiar o trabalho da secretária (E13, p. 29-30).

O prédio é bom, tem o anfiteatro, boas salas, mas acho que poderia ser melhor dividido e melhor aproveitado (E14, p.4).

Um tema que surgiu como subcategoria emergente e que merece atenção no processo de autoavaliação é a endogenia. A palavra “endógeno” significa aquilo que faz parte da dinâmica interna do próprio organismo ou sistema (ZORZAL e CARLOS, 2017). A endogenia, no caso do Programa, está vinculada ao fato de os alunos da própria UFLA, da graduação em administração da universidade, serem alunos do PPGA. Para alguns professores, isso é algo ruim porque os alunos deixam de vivenciar experiências diferentes em outras universidades e em outros programas e, para outros professores, é algo benéfico porque possibilita o vínculo de bons alunos:

Isso é outra característica interessante pro programa que talvez seja um problema pra gente que pode gerar endogenia, mas eu como sou endógeno eu sou a favor da meritocracia, se o cara é bão de serviço porque eu que vou mandar o cara pra fora né, então o cara que fique aqui com a gente né, e isso vai deixar de pegar um cara de fora por causa disso, porém, tem um problema, se tem o problema de os cara trazer conhecimentos de fora, ter outras experiências né, um cara que faz uma UFMG, faz uma USP ele volta com uma outra cabeça também, tem outras vivências né, então também isso pode ser um problema (E14, p. 4)

Eu acho que tem uma quantidade grande de alunos da própria UFLA, inclusive de professores da própria UFLA que assim eu acho que é bom por um lado né, a gente tá mantendo, retendo, mas é... pode ser um problema se se a gente não tiver ingresso externo né por exemplo, porque cria muita endogenia. A gente fala muito disso na ciência, cria muita endogenia, você tem um aluno que fez a graduação, mestrado, doutorado e depois se tornou professor do programa. Então, é bom porque ele vai, muitas vezes, já consegue produzir porque ele já se encaixa, já vem de um núcleo de pesquisa, já conhece toda a estrutura da universidade, mas, por outro lado ele deixa de trazer uma experiência de fora que possa ajudar, né, a pensar diferente ou trazer coisas novas (E15, p. 3).

[...] eu acho que a gente tem um problema hoje que é um problema que pode ser resolvido com pós-doutoramento que é a endogenia, eu acho que o corpo docente é... muita gente é... titulado aqui né e isso é... cria uma replicação de coisas assim que eu acho que não é interessante (E17, p. 10).

Também perguntamos aos professores e entrevistados quais as melhores características do Programa e eles destacar: a infraestrutura, o clima organizacional, a qualidade do corpo docente e a proximidade com os alunos:

[...] acho que tem uma boa infraestrutura, né, embora acho que tenha espaço pra melhorar [...] (E15, p. 4).

Ótima infraestrutura [...] (P1).

O clima agradável é o forte do PPGA. A gente se sente muito bem. [...] (P2).

Professores qualificados e o programa é bem conceituado [...] (P7).

Qualidade, excelência do corpo docente (P13).

Existe uma proximidade entre aluno e professor (P9).

[...] Acessibilidade dos professores (P10).

[...] essa qualidade dos vínculos que nós estabelecemos com o corpo discente, eu acho que essa qualidade desses vínculos, qualidade não só do ponto de vista acadêmico, mas do ponto de vista do cotidiano, das relações, eu acho que isso é muito bom (E13, p. 3-4).

É... a proximidade com os orientadores, isso é uma coisa que nós temos e que a gente precisa valorizar muito isso: a gente ter os orientadores tão próximos da gente, cê consegue sentar, conversar, trocar ideia, isso é muito importante! (E14, p. 2)

[...] tem uma coisa que eu acho que eu não vi em nenhuma outra instituição que é a proximidade dos alunos com os professores, o diálogo com os professores, cê consegue conversar a qualquer hora que você quiser, em muitas universidades cê tem que agendar [...] (E17, p. 9).

Balizados pelas críticas e pelas características positivas, os professores indicaram o que denominamos de “núcleo” ou seja, os pontos-chave de melhorias e que carecem de maior atenção em menos tempo.

Melhorar a comunicação externa:

Precisamos melhorar nossa comunicação externa (P2).

Olhar a divulgação das informações do programa [...] (P7).

Precisa ver a comunicação com o público externo, falta uma forma mais simples de mostrar para a sociedade o que tem sido pesquisado no ambiente acadêmico (P10).

Rever disciplinas e metodologia de ensino:

É necessário reformular a metodologia de algumas disciplinas obrigatórias...pois são muito cansativas e sem aplicação prática (P3).

Acredito que a adequação na oferta de disciplinas precisa ser vista com urgência (P9).

Dinamizar mais algumas disciplinas [...] (P21).

Repensar as cobranças vinculadas a produção científica:

Minha principal crítica é sobre o produtivismo, a publicação pela publicação e não como resultado de uma pesquisa profunda, bem realizada (P12).

O produtivismo do Programa. Creio que os sistemas avaliativos e produção de artigos deveriam ser revistos, boa parte dos artigos produzidos nas disciplinas não agregam as pesquisas da dissertação e tese. Para melhorá-lo deveria ser realizada novas propostas de avaliação das disciplinas onde tivessem como objetivo central a dissertação e tese de cada aluno (P16).

Uma outra questão que eu acho complicada porque eu vejo e escuto os alunos reclamarem muito é que cada final de uma disciplina você fala pro aluno: “faça um artigo científico. Faça uma resenha de quinze livros que ao longo da disciplina eu dei”, eu me pergunto: por que isso? (E18, p. 20).

Preparar os alunos não só para a docência, mas também para o mercado:

A gente tem uma falha: a gente não prepara nossos alunos pro mercado tá. Nós não preparamos os nossos doutores, os nossos mestres para o que vem depois, a única preocupação nossa é tirar artigo da turma, tá errado isso, tá errado [...] (E14, p. 2 e 7).

Promover a internacionalização:

Internacionalização é pra ontem! Propor interações com pesquisadores de outros países, por exemplo, em projetos específicos, estudos comparativos. E, a partir daí tentar promover o intercâmbio de professores e estudantes, para além das bolsas ofertadas pelo governo (P10).

A internacionalização é uma das questões fundamentais hoje naquilo que você pergunta: como é que é o futuro disso aí? Como é que vai ser o futuro da pós-graduação? [...] é necessário a internacionalização das instituições né, quer dizer, não dá mais pra gente ficar só olhando a nossa realidade. Eu acho que a nossa realidade ela tem que ser primordialmente olhada, mas conectada com outras realidades (E18, p. 2 e 5).

Reavaliar os critérios de concessão e valores de bolsas:

Conciliar trabalho e pesquisa é muito complicado. Então um outro ponto falho que a gente tem aí: viver de bolsa gente... olha é desumano! Porque a bolsa é o mesmo valor que desde 2007 que eu fazia mestrado gente... é um absurdo! Um absurdo né! [...] É... então assim aí eu entrei no doutorado e eu precisei conciliar com outro trabalho, foi muito difícil. [...] mas aí o programa não deixou eu acumular a bolsa [...] você fala: pô mais é ruim com o cara que não tem nada, concordo, mas a gente também precisava pensar numa outra forma de que as pessoas tenham dignidade de vida gente, pelo amor de Deus né! E pra mim tem que ser uma questão de mérito e mérito é mérito [...] (E14, p. 3).

Para um pós-graduando que vem para um curso de mestrado trabalhando e estudando isso toma uma outra complexidade do que aquele que está em dedicação exclusiva. Agora, tem que ser olhado com parcimônia porque isso também tem uma questão complexa em termos de bolsa, recursos que vão diminuindo, é uma situação, ela é multifatorial, é um problema multifatorial, me preocupa particularmente com esse público. (E13, p. 6-7).

Eu acho que um dos problemas é bolsa, a falta dela né (risos)... você tem um custo né e pra você se manter um ano, dois ou mais em Lavras, cê depende desse recurso, porque muitas vezes você tem que deixar uma determinada atividade e se dedicar... isso às vezes pode ser um impeditivo, uma questão a se pensar. Hoje tem muitos programas em vários locais, às vezes é... você tem um mais próximo mesmo que não seja do nível do PPGA, mas ele né... tem bolsa quer dizer, do ponto de vista mais... mais objetivo, mais material ele é mais viável (E15, p. 4-5).

Em cima das questões levantadas e apresentadas anteriormente professores e discentes deram sugestões para o planejamento estratégico em aspectos específicos. Entre eles: disciplinas, produção acadêmico-científico, atrair mais candidatos, divulgação e marketing, índices, núcleos de pesquisa, linhas de pesquisa, internacionalização, período como colaborador, investimentos de base, chamadas específicas para uma determinada linha de pesquisa e mudança de linha do discente.

Para as disciplinas: mudar o formato, reduzir a carga horária redirecionando o tempo de dedicação para as dissertações e teses e ter disciplinas obrigatórias por linha de pesquisa:

Eu acho que seriam algumas disciplinas colocadas como obrigatórias e uma carga mais flexível de disciplinas de forma que o aluno pudesse buscar dentro da universidade, inclusive fora dela o quê? Disciplinas adaptadas e qualificadas ao seu projeto de pesquisa (E18, p. 20).

Reduzir a carga horária e ampliar o tempo de dedicação as dissertações e teses. Focar em disciplinas base e específicas de cada linha. [...] dentro de cada linha tinha que ter uma obrigatória [...] (E16, p. 33).

Na produção acadêmico-científico: elaborar projetos guarda-chuva, por linhas de pesquisa e priorizar as publicações de artigos de qualidade, em periódicos renomados da área com classificação CAPES A:

Precisamos de projetos guarda-chuva. Amadurecido com o tempo, você tira um objetivo, vira um projeto de pesquisa, tira outro objetivo que você supre com uma atividade de extensão, pega outro objetivo que você vê que pode gerar várias dissertações por exemplo. Então, coordenar isso, não é fácil, mas não é impossível! (E13, p. 15).

Eu acho que a gente precisa começar a pensar em grandes projetos e de fato o que vai acontecer é que o próprio governo vai trabalhar também com a linha de grandes projetos. (E14, p. 6).

Trabalhar projetos por linha... os grupos de pesquisa, os projetos, eles não podem ser projetos de interesse de professor, essas coisas não, ele tem que ser um projeto maior onde você vê várias possibilidades (E16, p. 33).

Um outro ponto bastante importante também é ter pelo menos assim cada área ter um grande projeto que integra né, um grande projeto em que todas as pessoas estão envolvidas nele, como referência e você pode ter ele por área né, por linha, mas isso tudo são coisas que eu acho que tem que tá no planejamento do programa, coisas do gênero né (E17, p. 21).

Formato tradicional eu acho que ele tá com o tempo esgotado, tem que ser guarda-chuva. [...]. Então, eu acho que os projetos, eles têm que ser assim, abrangentes, com capacidade de envolver várias áreas né e envolver alunos de várias áreas, envolver outros cursos também. Eu vejo isso como uma realidade pra fazer a médio prazo né. Se não imediato, não tenha, mas a médio prazo a gente tem que caminhar pra isso sem sombra de dúvida. (E18, p. 18)

[...] se nós, por exemplo, fizéssemos cada um de nós, no ano, um artigo num periódico A1, A2 internacional nessa categoria agora né, nessa nova categorização eu acho que ela que seria muito interessante entendeu? (E17, p. 25)

[...] o aumento da nossa produção científica tecnológica com qualidade é uma questão fundamental que eu vejo é... da gente dimensionar muito bem essa produção científica e tecnológica de qualidade em detrimento de uma quantidade (E18, p. 5).

Para atrair mais candidatos e tornar para os processos seletivos mais competitivos: ampliar a divulgação do PPGA em outras instituições compartilhando informações sobre os processos do Programa:

Realizar o compartilhamento do programa por meio de docentes de outras instituições (D2).

Participação dos docentes do programa em eventos/palestras em instituições de ensino que possam ser alvo de captação de novos alunos (D4).

Encaminhar e-mail de divulgação às entidades relacionadas à administração: CRA e CFA (D15).

Divulgar em sites de outras universidades (D17).

[...] entrar em contato com outras instituições de ensino para que repassem informações básicas sobre o programa para os alunos, professores e outros funcionários, para que mais pessoas tenham conhecimento do programa [...] (D19).

Acredito que seja benéfico sempre manter contato com outras instituições, desenvolvendo trabalhos juntos para que os docentes e discentes dessas instituições conheçam e se familiarizem com a maneira como o programa trabalha (D21).

Acho interessante uma maior divulgação sobre o programa em outras universidades, a UFOP mesmo não conta com programa de pós em Administração (D22).

Realização de lives com informações do programa e divulgação em redes sociais, como a que foi realizada no ano passado (D7)

Sobre as estratégias de divulgação e marketing: ampliar as divulgações nas redes sociais utilizando as ferramentas disponíveis na internet como *storys, Instagram, Facebook, Youtube*, sem se esquecer dos instrumentos tradicionais de marketing como folders a serem entregues inclusive em outras instituições de ensino e realizar workshops com os próprios discentes relatando sobre o Programa:

Fazer publicidade em faculdades dos municípios da região, com a fixação de folders, um workshop interno com os alunos da graduação do DAE (P1) Redes sociais e parcerias com eventos (P3).

Divulgar diretamente nas faculdades que possuem graduação de administração (P7).

Utilizar mais do story no instagram, com publicações que precisem de engajamento dos seguidores, como questionários e perguntas, pra que aumente o alcance da conta do PPGA (P8).

Redes sociais (instagram, facebook, youtube) e envio de email para os cursos da região que tem bacharelado na área de ciências sociais (P9).

Pesquisas para MKT de conteúdo - pesquisar a fundo os perfis de seguidores bem como de potenciais seguidores (eles já fazem pós-graduação? Tem vontade? Sim/não, porque? Em que área atuam? Sobre o que gostariam de saber?) para estabelecer conteúdo direcionado (P26).

Ações mais voltadas as faculdades regionais podem aumentar a demanda por candidatos. Outro ponto seria realizar parcerias com programas de pós-graduação em administração para fomentar a mobilidade acadêmica (P30). Divulgar em outras instituições os programas de pós-graduação (P31).

Intercâmbio com outras instituições, programas, universidades (P32)

Criar índices para acompanhar o Programa como percentual de desistência dos alunos e por quais motivos, qualidade dos trabalhos (quantos trabalhos estão sendo publicados em periódicos internacionais e nacionais renomados na área), em quais áreas os egressos do PPGA estão atuando, por exemplos:

[...] Índice de desistência [...] (E12, p. 17).

[...] avaliação de qualidade das teses e dissertações como um indicador importante (E17, p. 23).

[...] o acompanhamento dos egressos né é... precisa. Você ter dados quantos por cento dos nossos alunos estão nas federais? Quantos por cento dos nossos alunos publicaram trabalhos derivados das teses? (E17, p. 26)

Quanto aos núcleos de pesquisa: fortalecer os núcleos, melhorar a interação entre os membros a ampliar a integração entre os núcleos existentes:

[...] eu acho que os núcleos eles têm que ser cada vez mais fortalecidos, novos criados e os existentes fortalecidos, porque é um ambiente de troca muito importante [...] trabalhos em parcerias, de publicações de pesquisas, eu acho que só soma, sabe, eu acho muito bem-vindo mesmo, eu acho que isso é uma coisa que deve permanecer e ser ampliada (E13, p. 16).

[As pesquisas] têm que ter mais interação nos núcleos... para a produção do conhecimento, essas pontes elas devem ser sempre construídas, isso aí lógico, é sempre muito bem-vindo (E14, p. 17).

Sobre as linhas de pesquisa: criar disciplinas obrigatórias por linha de pesquisa, fazer projetos guarda-chuva e realizar processos específicos para cada linha e permitir a troca de linha para os estudantes em face da adequação do projeto e preferência do aluno:

[...] integração mais forte das linhas agora de uma forma mais natural e pragmática do que teórica sabe... (E14, p. 9).

Eu acho que dá pra fazer umas mudanças, sabe. Acho que dá pra ter projetos grandes pra cada linha, onde todo mundo trabalha junto, acho que dá pra possibilitar a transição entre as linhas quando o projeto for mais adequado a uma do que a outra linha, lógico, com aval do orientador e do aluno, acho que dá pra abrir chamadas específicas quando a linha entender que precisa [...]. (E15, p. 10).

Para promover a internacionalização: convidar professores de instituições de ensino internacionais para serem parceiros nas pesquisas e nas publicações, para participar de eventos no PPGA além de incentivar os mestrandos e doutorando a fazerem disciplinas em outra língua:

[...] é pensar numa boa estratégia de internacionalização, de dupla titulação né. [...] você ter parceiros internacionais, os grupos de pesquisa se internacionalizar também, trazer pelo menos um, dois ou três componentes do exterior é... a participação, por exemplo, de docentes como consultores ad hoc de periódicos internacionais. Fazer parte do corpo editorial dos periódicos internacionais né é... ter uma boa plataforma de informação né e ter bons alunos dispostos a falar outra língua (E17, p. 21-22).

Precisamos incentivar nossos alunos a perderem o medo do inglês e fazer disciplinas estrangeiras (E18, p. 9).

Os professores também sugeriram prazo para os professores atuarem como colaboradores, além de iniciar com a co-orientação:

[...] acho que pra chegar, todo colaborador, além dele orientar um, ele poderia ser co-orientador de outro (E16, p. 14).

[...] eu acho que o colaborador ele tem que ter um tempo pra ser colaborador, porque realmente o colaborador, ele tem disciplina e pega um orientado. Tudo bem, então ele tá ali, lá naquela expectativa se ele quer ou não ser permanente, com o orientado e orientador do outro, assim ele vai levando. Mas ele tem que ter aquele impulso pra ser permanente e decidir se ele quer ou não seguir na pós-graduação (E17, p. 24).

Outro aspecto sugerido foi o investimento de base. Para os professores, é necessário incentivar os graduandos a falarem a língua inglesa e prepará-los em termos metodológicos para a iniciação científica:

A universidade tem que criar uma escola de iniciação científica [...] uma escola de... você monta uma escola de iniciação científica, pega os melhores alunos do doutorado que conhece metodologia, com um bom professor de metodologia pra orientá-los... aí você prepara a base da graduação. E aí cê não pode também fechar só pra administração não, cê tem que abrir pra instituição inteira entendeu? Você ter gente do sistema de informação, do direito, das ciências humanas lá entendeu? Da medicina, da veterinária entendeu? (E17, p. 20).

[..] essa questão deve ser estimulada no aluno lá na graduação. Você tem que aprender um idioma e de preferência o inglês porque, quer queiramos ou não, é ele que tá aí no mundo acadêmico né. (E18, p. 16)

Os professores sugeriram também que sejam abertas chamadas específicas para uma determinada linha de pesquisa e que haja a possibilidade de mudança de linha pelo discente desde que seja em função da coerência dos projetos:

É uma boa opção quando existem vagas ao longo do ano que podem ser preenchidas (P2).

Positivo, em formato de processo seletivo suplementar quando não houver candidatos o suficiente para completar o quantitativo de vagas (P5).

Acho que pode ser positivo para o programa, pois dá mais ênfase à linha de pesquisa que está com chamada e torna mais fácil atrair estudantes que se interessem pelos temas de pesquisa (P8).

Super justo, pois as vezes há linhas com baixa adesão e uma chamada especial pode recrutar novos estudantes (P19)

Uma estratégia contundente para o preenchimento de vagas remanescentes (P16)

[Mudança de linha] sim, tanto no momento de ingresso como durante o período de estudos. Por exemplo, o candidato tem um projeto que melhor se adapta em outra linha com vagas ainda disponível, o Programa pode colocar essa possibilidade de mudança para o candidato (P6).

[Mudança de linha] sim, principalmente, no mestrado. Isto porque, o discente tem pouca experiência com as temáticas, o processo de pesquisa e com suas próprias preferências. Então, ter claro esta possibilidade de

mudança de linha ajuda no acolhimento do estudante e pode favorecer no desenvolvimento de projetos mais engajados (P15)

[Mudança de linha] sim, os estudantes entram no mestrado e/ou no doutorado sem entender muito bem o que são as linhas, principalmente aquelas que são distantes do que conhecemos na graduação. Esse aprendizado e essa compreensão vai acontecendo a medida que vamos fazendo leituras e discutindo os temas em sala de aula e/ou outros espaços. Identificar-se com sua pesquisa, com a linha, com o campo teórico, etc., é, na minha visão, fundamental para que o processo seja o mais significativo e transformador possível (P17).

As sugestões também foram feitas para a subcategoria prévia de “impacto” a qual será detalhada no próximo tópico.

4.2.2. Impacto

A nova ficha de avaliação abordou um dos quesitos que mais preocupava a comunidade acadêmico-científica (WOOD JR. et al, 2016) e que constava no relatório da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 expedido em 2018 à CAPES: o impacto social. Segundo o GT da Ficha de Avaliação:

O terceiro quesito, Impacto na Sociedade, está relacionado com os impactos gerados pela formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos do programa. [...] Dentro dos impactos a serem avaliados está também o destino e atuação dos egressos. (CAPES, 2019, p. 13).

O que a comunidade acadêmico-científica estava buscando com a inclusão desse aspecto é focar mais no impacto dos programas do que apenas na sua produção. Para autores como Lima e Wood (2014), Wood Jr. et al (2016) e Filho, Machado e Filho (2019), quando se fala de impacto social do conhecimento está se referindo aos benefícios que as instituições de ensino e pesquisa trazem para a sociedade através do conhecimento construído com os alunos os quais se transformam em profissionais graduados, mestres e doutores que irão atuar nas mais diversas áreas do conhecimento. Em outras palavras, a preocupação é: como o conhecimento proporcionado pela pós-graduação está refletindo no desenvolvimento econômico e social em nível local, regional, nacional e por que não dizer, internacional.

Refletindo sobre essa questão, foi perguntado aos docentes como se poderia mostrar à sociedade a relevância das pesquisas realizadas no PPGA, os quais responderam:

Em uma situação pós-pandemia poderiam ser realizados workshops abertos à sociedade (P15).

Estar mais próximo da sociedade, realizar mais eventos em que a sociedade possa participar mais ativamente (P24).

Creio que uma aproximação entre os dois grupos. Com linguagem menos acadêmica e mais "prática" podemos demonstrar melhor o que o Programa tem pesquisado e os impactos dessas pesquisas diretamente para a sociedade (P13).

[...] penso que a elaboração de outros materiais: didáticos, lúdicos, formativos, orientadores (cartilhas, vídeos, livros ilustrados) pode melhorar a divulgação e a compreensão das pesquisas. O material pode ser construído junto com os sujeitos. Cada pesquisa tem sua característica, então, vai variar bastante, o que torna ainda mais rico (P16).

Transformando tese e dissertações em materiais acessíveis (P26).

Divulgação dos resultados pelas redes sociais dos grupos de pesquisa e pela página do PPGA e da UFLA. Essa iniciativa já está sendo feita o que falta, muitas vezes, é envolvimento dos próprios alunos (P7).

Poderia ter uma maior divulgação de pitches dos resultados das nossas pesquisas, mas não somente dentro do grupo do PPGA, porque fica sempre rodando entre as mesmas pessoas (P10).

Acredito que manter contatos com pessoas na mídia convencional [rádio, TV] é algo pertinente para facilitar o acesso à ciência produzida na UFLA pela sociedade como um todo (P14).

Parcerias com empresas de comunicação local (rádio, tv) e um afinamento padrão de conteúdo para divulgar as ações desenvolvidas pelos núcleos sob o PPGA (P30).

Primeiro, construindo projetos com a sociedade, dialogando com os sujeitos da pesquisa, estabelecendo vínculos a partir das demandas mais urgentes da sociedade [...]. Acho que as devolutivas de pesquisa junto aos sujeitos pesquisados são fundamentais [...] (P16).

Oferecendo um feedback aplicado à sociedade, com contribuições que sejam mais do que puramente científicas, valorizando mais a prática (P23).

[as pesquisas] elas não podem ficar só num paper ou só numa tese ou só na dissertação, elas tem que virar um artigo técnico, tem que ter um impacto na sociedade de alguma forma, temos que fazer a divulgação da nossa pesquisa científica (E14, p. 5).

Para os Professores, as pesquisas precisam fazer parte do universo social, os resultados precisam fazer sentido para a realidade das pessoas e, para isso, é preciso divulgar mais o que o Programa desenvolve, de forma clara, didática e abrir as portas para a comunidade se sentir parte desse universo acadêmico-científico.

Nesse mesmo sentido, indagou-se como e quais ferramentas poderiam ser utilizadas para acompanhar o egresso. Foram sugeridos: ferramentas online (formulários, questionários, e-mails), redes sociais (Linkedin, Instagram), manter o vínculo com o egresso por meio do voluntariado (participação em projetos, orientações e bancas de defesa), criar o “Encontro Anual de Egressos do PPGA”, realizar a “Semana da Integração do PPGA” e se espelhar na experiência da Fundação Getúlio Vargas criando algo parecido com o seu programa de ex-alunos, o Alumni⁴. Nas palavras dos Professores:

Contato direto e formulários de avaliação (P4).

[...] enviando questionários de avaliação do programa (P8).

LinkedIn, Instagram (P2).

LinkedIn e e-mail. Pode-se fazer um acompanhamento anual, enviando formulários via e-mail para que os egressos respondam (P6).

Com a manutenção de um banco de dados com informações de contato do egresso e com a previsão de anualmente serem disparados e-mails com questionários para atualização de informações (P14).

Aluno veterano como voluntário para ajudar nas dúvidas. E dessa forma esse aluno teria um certificado para poder contar pontos na planilha de desempenho do PPGA. Pois é difícil a adaptação inicial (P3).

Talvez criar um evento anual tipo "Encontro Anual de Egressos do PPGA"., podendo ser de forma remota, para facilitar o acesso de mais pessoas (P7).

Uma sugestão ainda seria trazê-los novamente ao contexto acadêmico na forma de apresentação de suas pesquisas, possibilitando laços entre os atuais pertencentes e egressos do programa (P12).

Realizando ações voltadas a reunir esses egressos, e nestes eventos solicitar as informações. Algo como encontro de ex-alunos (P27).

⁴ Alumni é o programa de relacionamento dos ex-alunos da Fundação Getúlio Vargas - FGV EAESP, criado em 2013. De acordo com a FGV (2023), o objetivo era estabelecer um canal permanente entre a Escola e seus ex-alunos para promover networking, oportunidades e conhecimento. O Alumni oferece carteirinha vitalícia para acesso à biblioteca, convites para palestras, aulas, mentorias e condições especiais nos cursos e eventos da Escola.

[...] Convidá-los para participarem do PPGA ministrando palestras, experiências de vida etc. para os discentes. Isso estimula o networking e amplia as possibilidades dos discentes (P21).

[...] os meus ex-alunos são professores de pós, inclusive participam de banca comigo (E16, p. 32).

Criar a Semana de Integração, uma disciplina que não tem atribuição de nota (satisfatório ou não satisfatório) e a pessoa deveria estar presente nas atividades. Você recebe todo o manual de orientação, um material digital, já pronto, ou seja, qualquer coisa, qualquer formulário, tá tudo ali, apresenta o pessoal da biblioteca, o pessoal do Programa, os professores, faz um café social [...] (E13, p. 23-25).

A FGV tem o programa de ex-alunos que interessa pra nós o Alumni. Ela dá uma carteirinha que te dá acesso a FGV o resto da vida, então você tem acesso às bibliotecas, aos temas, né, a tudo, né? Isso daí mantém um cadastro atualizado do ex-aluno e periodicamente, eles fazem esse contato e perguntam o que você tá fazendo, onde é que você tá, como é que evoluiu a sua carreira, então, eu acho que essa ideia de criar essa figura do ex-aluno em continuar mantendo um vínculo ajuda a gente a mantê-lo perto e podemos acompanhá-lo (E15, p. 13).

O acompanhamento dos egressos é algo extremamente relevante e necessário para que o Programa consiga avaliar o seu impacto perante a sociedade. Por isso, estabelecer critérios e criar ferramentas para manter os ex-alunos próximos ao Programa são pontos que precisam constar no planejamento do PPGA e ser uma das prioridades de suas ações.

É relevante destacar que a análise de conteúdo foi realizada a partir da sistematização dos dados nas categorias prévias (História e Planejamento Estratégico) e nas subcategorias (prévias e emergentes), conforme demonstrado na figura 6. Segundo Cavalcanti, Calixto e Pinheiro (2014, p. 16), “durante a etapa da exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado”.

Ressalta-se que a categorização para Minayo (2007), consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas. Na Tese, as categorias “História” e “Planejamento Estratégico” são significativas porque foram previamente originadas dos objetivos específicos e as demais subcategorias emergiram dos próprios dados durante a análise.

Após a categorização dos dados deu-se início aos trabalhos da Equipe de PA para a elaboração do Planejamento Estratégico do Programa. A sistematização em categorias,

seguindo os preceitos da análise de conteúdo sugerida por Minayo (2007) foi importante para qualificar a vivência das pessoas no PPGA e a partir disso, foi possível a discussão das ações pela Equipe de Pesquisa-Ação.

4.3 Planejamento Estratégico Situacional Participativo (PESP/PPGA)

Posteriormente à análise de conteúdo, foi formada a comissão/equipe de pesquisa-ação responsável pela elaboração do planejamento estratégico do Programa. A equipe se reuniu de forma online ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2022, uma vez por semana, tendo as reuniões uma duração aproximada de uma hora. Foram realizadas ao todo cinco reuniões da equipe de PA: a primeira reunião aconteceu em 10 de novembro de 2022, a segunda em 17 de novembro, a terceira em 01 de dezembro, a quarta em 08 de dezembro e a última em 15 de dezembro de 2022. As reuniões iniciavam com um breve histórico da reunião anterior e ao término de cada encontro era feito a memória de reunião com a pauta que havia sido discutida naquele dia e também enviada aos membros por e-mail. A confecção da memória de reunião tinha o intuito não só de registrar os trabalhos da equipe como também de sintetizar as discussões e mesmo, para servir de histórico caso algum participante não tivesse comparecido em algum dos encontros. Sempre que possível, as reuniões também eram gravadas.

Tomou-se o cuidado de seguir os princípios norteadores da pesquisa-ação para a formação da equipe, de maneira que os participantes no processo de mudança tivessem envolvimento direto com o PPGA e fizessem parte do Programa (LODI; THIOLENT; SAUERBRONN, 2017). Assim, a equipe foi composta por membros do Colegiado que tem em sua composição docentes, representante discente e coordenação os quais discutiram os resultados da análise para propor o planejamento do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA.

Todavia, é importante se definir o que é planejamento estratégico e qual a abordagem utilizada pela equipe de PA. Segundo Elias e Ruiz (2016), planejar é antes de tudo, definir objetivos e traçar metas. No entanto, para alguns autores como Olivieri, Granja e Picchi (2016) e Silva et. al. (2017) o modelo tradicional de planejamento apresenta várias limitações, entre elas, a dificuldade de se mudar as ações ou adequar o cronograma durante a execução do planejamento. Mas diferente desse modelo, o Planejamento Estratégico Situacional,

conhecido por PES e “desenvolvido pelo economista chileno Carlos Matus, a partir da década de 1970 [...] permite trabalhar com a complexidade dos problemas sociais. No PES, quando houver uma alteração do estado, o plano é prontamente ajustado” (SILVA et al., 2017, p. 369). Para os referidos autores, “nesse método, o futuro não é determinístico e a realidade é sucessivamente acompanhada”. Em outros termos o planejamento estratégico situacional permite a adequação das ações de acordo com a conjuntura levando em conta a complexidade da realidade social, com suas variações e situações imprevisíveis e, por isso, foi escolhido para ser utilizado na Tese. Assim considerando as características de permitir adequações e de ser participativo o planejamento do PPGA foi definido como Planejamento Estratégico Situacional Participativo (PESP/PPGA).

Um dos primeiros pontos considerados na pauta de discussões da Equipe de Pesquisa-Ação foi o método que seria utilizado para orientar a construção do planejamento estratégico. Consideradas algumas tipologias de planejamento estratégico, a equipe optou pelo Método do Marco Lógico, também conhecido por Método do Quadro Lógico (MQL). A escolha deveu-se ao fato de se tratar de um método indicado para planejar e gerenciar mudanças conforme defende Pfeiffer (2007). Para este autor, o MQL busca fazer uma análise do que se deseja mudar com a intervenção o que vai ao encontro das orientações da PA. Baseado, então, no MQL a equipe definiu a estrutura do planejamento em: objetivo (fim), metas (propósito), componentes (quesitos), ações (atividades), prazos (curto, médio e longo) e responsáveis (quem vai fazer acontecer).

Nos termos do MQL, o “fim” significa definir onde se quer chegar. O “propósito” indica como chegar e porque chegar. Os “componentes”, em quais aspectos é preciso melhorar para alcançar o fim desejado. As “atividades” são as ações propostas a serem executadas. Os “prazos” fixam o tempo necessário para as atividades a serem feitas objetivando o cumprimento das metas em curto, médio e longo prazos. E o item “responsáveis” é a indicação das pessoas que estarão à frente desse processo.

No entanto, um planejamento se inicia pela compreensão da essência institucional, ou seja, pelo sentido de existência da instituição - sua missão e também pelo que se deseja alcançar - sua visão. A missão do PPGA é: “promover o conhecimento na área de Administração e formar profissionais para atuação na docência, pesquisa e gestão”. Sua visão: “formar mestres e doutores, de alto nível, a partir de referenciais teórico-metodológicos inovadores, com perfil para a docência, a pesquisa e funções executivas, contribuindo assim

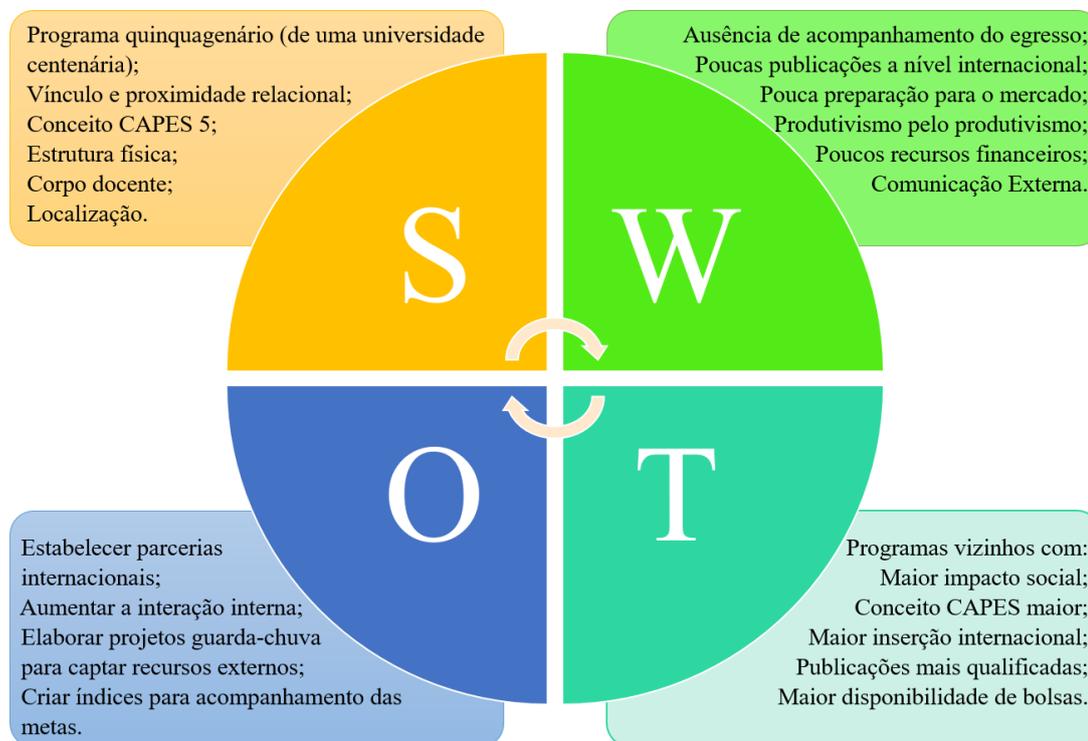
para o desenvolvimento das organizações e de seus agentes econômicos e sociais” (DAE, 2023a).

Outro ponto crucial de um planejamento é identificar os pontos fortes, os pontos fracos da instituição, as oportunidades de melhoria e as externalidades. De acordo com Pereira (2012) e Almeida e Cardoso (2014), a formulação de ações no planejamento estratégico deve ser precedida pela Matriz SWOT que, segundo os autores, resumem os fatores estratégicos em (Strengths - Forças, Weaknesses - Fraquezas, Opportunities - Oportunidades e Threats - Ameaças). Segundo Almeida e Cardoso (2014, p. 119), a análise em SWOT “se configura em uma ferramenta que almeja identificar o posicionamento da organização em seu ambiente e assim buscar atingir sua adequação entre as capacidades internas e as possibilidades externas”. Nas palavras de Magalhães e Souza (2019, p. 85):

[...] é usual construir uma matriz SWOT (strengths, weaknesses, opportunities, and threats) ou uma matriz FOFA (forças, oportunidades, fraquezas e ameaças). Consiste em uma forma de cruzamento de informações do ambiente que possibilita as análises interna e externa da organização: forças e fraquezas se referem aos aspectos internos ou organizacionais; oportunidades e ameaças se referem aos aspectos externos ou ambientais (PEREIRA, 2012). São fundamentais para orientar as estratégias as definições de missão, visão e valores, que envolvem aspectos definidores de essência, atuação e relação com o contexto (MAGALHÃES; SOUZA, 2019, p. 85)

Corroborando com os autores citados, foi elaborada a Matriz SWOT do PPGA, conforme figura 9, a partir dos dados de pesquisa e outra matriz na figura 10, construída a partir da avaliação do Programa na quadrienal mais recente da CAPES publicada em 2022. Nessa última, a ideia é visualizar em quais critérios o PPGA precisa focar mais sua atenção.

Figura 9- Matriz SWOT PPGA.



Fonte: elaboração própria (2023).

Na matriz SWOT foi identificado como pontos fortes do PPGA (Strengths) o fato dele ser um programa de quase cinquenta anos, presente em uma universidade centenária o que lhe confere experiência na formação dos discentes, habilidades do corpo docente e confiabilidade aos pesquisadores em face de sua estabilidade. O PPGA também possui como característica o excelente vínculo e proximidade relacional entre seus professores e alunos gerando confiança, facilidade de acesso para orientação e sentimento de pertencimento ao programa em função do bom acolhimento aos estudantes. Além disso, o Programa tem uma ótima estrutura física, possui prédio próprio, com salas específicas para as aulas da pós-graduação e localização privilegiada, pois mesmo sendo um programa que está localizado no interior de Minas Gerais ele está a 12km da BR 381 (Fernão Dias) que dá acesso a grandes centros, como a capital mineira Belo Horizonte e às cidades do estado de São Paulo. Outro ponto é a qualificação do corpo docente que conta com professores renomados, experientes e em grande parte com título PhD de doutoramento no exterior. Para além desses adjetivos, o programa tem conceito 5 na CAPES, que representa seu alto nível de desempenho (OLIVEIRA; FONSECA, 2010, p.

40-41) desde 2013 demonstrando sua estabilidade e coerência ao longo de 11 anos de existência.

Por outro lado, também foram identificadas como fraquezas (Weaknesse) do PPGA a ausência de um projeto que permita o acompanhamento do egresso, saber quais os impactos que o Programa gerou na vida desses profissionais, em quais instituições eles estão e em quais áreas estão atuando. As publicações também foram apontadas como ponto fraco em face das poucas publicações a nível internacional e com fator de impacto elevado, algo citado como consequência do produtivismo pelo produtivismo, ou seja, publica-se muito, mas em periódicos extratos B para baixo. Outro fator citado como fraqueza é a ausência de preparação para o mercado, em outros termos, o Programa se volta para a formação acadêmica dos alunos deixando de lado a formação prática para o mercado. A comunicação externa também é citada nesse aspecto porque o Programa não tem projetos efetivos de marketing e divulgação das suas ações, a exemplo disso, a página institucional do PPGA foi citada como fraca e pouco atraente nas entrevistas e nos questionários aplicados. Por fim, foi percebido a falta de recursos financeiros, principalmente quando comparados a outros PPG's, como fraqueza tendo em vista que para conseguir investir em estratégias que minimizem esses *weaknesses* é necessário disponibilizar recursos orçamentários.

Já nas oportunidades (Oportunities) foram mencionadas as possibilidades de estabelecer parcerias internacionais nas pesquisas o que viabilizaria o aumento das publicações em periódicos de grande impacto, aumentar a interação interna entre docentes e discentes especialmente para elaborar projetos guarda-chuva vinculados às áreas de atuação do PPGA o que facilitaria a captação de recursos externos para aplicar na execução das pesquisas, em bolsas aos discentes e orientadores, em recursos para tradução em língua estrangeira e diárias ou pagamento de inscrição para participação em eventos científicos. Também foi identificado como oportunidade a criação de índices para acompanhamento das metas que poderia ser, dentre outros, índice de desistência (para que o PPGA possa conhecer os motivos e quantidade de candidatos que desistem do Programa), índice de qualidade das teses e dissertações (que possibilite avaliar a qualidade dos trabalhos acadêmicos produzidos), índice de produção (para avaliar o que está sendo publicado e a necessidade de ampliação das publicações), índice de artigos publicados por teses e dissertações (para saber a produção gerada após as defesas) e índice de conclusão dentro do prazo (para acompanhar o cumprimento dos prazos de defesa).

No que tange as ameaças (Threats) foi identificado que a maior ameaça ao PPGA são os programas próximos, de universidades vizinhas que já tenham o que o Programa ainda não contempla como: maior impacto social (algo que o PPGA precisa fazer por meio do acompanhamento dos seus egressos), conceito CAPES maior (objetivo do PPGA programado através das ações definidas em seu planejamento estratégico), maior inserção internacional (fomentar as ações planejadas no PESP), publicações mais qualificadas (publicações estas que precisam ser incentivadas e acompanhadas por meio da criação de índices) e maior disponibilidade de bolsas (nesse caso, o PPGA precisará incentivar os projetos estilo guarda-chuva e buscar recursos junto à UFLA para ampliar seu número de bolsas).

Com a SWOT também foi construída outra matriz a partir da Avaliação Quadrienal de 2021. A avaliação quadrienal mais recente feita pela CAPES, é a Avaliação Quadrienal 2021, publicada em 02/09/2022. De acordo com essa quadrienal, o PPGA recebeu avaliação regular (em vermelho) no item 3.2 “impacto econômico, social e cultural do Programa” e, por consequência, recebeu o conceito bom no critério “Impacto na Sociedade” e precisará focar suas atenções para ele. Já os itens 1.3; 1.4; 2.1; 2.3; 2.5; 3.1 e 3.3 (em amarelo) receberam o conceito bom e servem de alerta para que o Programa acompanhe de perto sua evolução. Já os itens em verde receberam o conceito muito bom, conforme legenda apresentada na figura 10 e demonstram a sua adequação aos critérios de avaliação.

A matriz da figura 10 vai ao encontro da matriz 9 e demonstra a coerência entre os itens de avaliação e os critérios SWOT. É possível perceber que os pontos de infraestrutura disponível e a qualidade do corpo docente indicados nos pontos fortes (Strengths) também foram itens avaliados como muito bom na quadrienal. Da mesma maneira, a característica de impacto social apontado na SWOT como ameaças (Threats) foi avaliado como regular pela CAPES indicando que isso é algo urgente a ser considerado nas preocupações do PPGA. No mesmo sentido, os itens em amarelo na quadrienal: internacionalização, impacto, destino e atuação dos egressos, qualidade da produção, das teses e dissertações foram avaliadas como “bom” e constaram como pontos de fraqueza (Weaknesse) na SWOT.

Todos os pontos de fraquezas (Weaknesse) e ameaças (Threats) foram itens considerados bons ou regulares nos critérios da CAPES e precisam urgentemente de ações que os transformem em oportunidades (Opportunities). A correlação entre as duas matrizes mostra que é necessário e urgente o planejamento estratégico do PPGA e aponta as direções para a sua construção.

Figura 10- Matriz construída a partir da Avaliação Quadrienal de 2021.

CRITÉRIOS	ITENS DE AVALIAÇÃO
PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> • 1.1) Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa;  • 1.2) Perfil do corpo docente e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa;  • 1.3) Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística;  • 1.4) Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual. 
FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1) Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa;  • 2.2) Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos do programa em relação à formação recebida;  • 2.3) Destino, atuação e avaliação dos egressos;  • 2.4) Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa;  • 2.5) Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa. 
IMPACTO NA SOCIEDADE	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1) Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa;  • 3.2) Impacto econômico, social e cultural do programa;  • 3.3) Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa. 

Legenda:  Regular  Bom  Muito Bom

Fonte: elaboração própria (2023).

Partindo das matrizes, ou seja, a partir do cruzamento dos dados da avaliação quadrienal atual da CAPES com os achados da autoavaliação (cruzamento feito para se definir melhor objetivo, metas e ações no PE) foi construído o planejamento estratégico conforme demonstrado na figura 11, contendo missão, visão, objetivos, metas, ações, prazos e responsáveis para cada um dos três critérios de avaliação da CAPES: Programa, Formação e Impacto Social, desmembrados por itens. As cores em verde dos critérios Programa e Formação e a cor em amarelo do critério Impacto Social estão em consonância com as legendas da figura 10 para facilitar a compreensão.

Durante as primeiras reuniões da equipe de pesquisa-ação as discussões concentraram-se na definição do objetivo do Programa, balizados pela questão: “que PPGA queremos para o futuro?” a qual também norteou a pesquisa de campo. Definiu-se então que o propósito é alcançar o conceito 7 da CAPES em 12 anos, contados a partir da atual avaliação quadrienal (2021). Para alcançar este objetivo, foi discutido quais as metas a serem alcançadas para que se logre êxito na nota 7 e para tanto, foram estipuladas duas metas: meta 1: alcançar o conceito 6 da CAPES até 2025 e, meta 2: alcançar o conceito 7 da CAPES até 2029.

A equipe seguiu definindo os componentes do Marco Lógico de acordo com os critérios atuais da ficha de avaliação seguidos dos itens que compõem cada critério. Essa definição foi estratégica para facilitar a construção das ações, acompanhar a efetivação e avaliar cada uma delas após a criação dos indicadores, já em consonância ao novo sistema de avaliação da CAPES.

Também foram definidos os prazos de realização para cada atividade e os responsáveis por fazer com que cada uma dessas ações se efetive no processo de execução do planejamento. É importante salientar que todas as ações propostas levaram em consideração as sugestões feitas pelos Professores Pioneiros, os Professores da Ativa e os Discentes nos processos conduzidos durante a fase exploratória (quando se levantou o contexto histórico do PPGA) e durante a fase de análise (quando foi realizado o diagnóstico do Programa).

Outro ponto importante a ser relatado é que os campos do planejamento no Marco Lógico eram sistematicamente discutidos e preenchidos em conjunto no ato das reuniões o que facilitou a condução do processo de discussões ao longo dos encontros da equipe de pesquisa-ação. É importante frisar que a cada término de reunião essa sistematização juntamente com a memória de reunião era enviada a todos os participantes. Os detalhes das ações definidas podem ser visualizados na figura 11 onde consta a sistematização do Planejamento Estratégico Situacional Participativo do PPGA.

Figura 11 - Planejamento Estratégico Situacional Participativo - PESP/PPGA (Continua).

MISSÃO: Promover o conhecimento na área de Administração e formar profissionais para atuação na docência, pesquisa e gestão			
VISÃO: Formar mestres e doutores, de alto nível, a partir de referenciais teórico-metodológicos inovadores, com perfil para a docência, a pesquisa e funções executivas, contribuindo assim para o desenvolvimento das organizações e de seus agentes econômicos e sociais			
OBJETIVO: Alcançar o conceito 7 da CAPES em 12 anos (após 3 avaliações consecutivas da CAPES, após a Quadrienal 2021)			
METAS:	Meta 1: Alcançar o conceito 6 da CAPES até 2025		
	Meta 2: Alcançar o conceito 7 da CAPES até 2029		
1) PROGRAMA			
ITENS	ATIVIDADES/AÇÕES	PRAZOS	RESPONSÁVEIS
1.1) Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa	1) Fomentar reuniões entre as áreas para que os docentes discutam o que cada um está fazendo e o que pode ser realizado em conjunto para elaborar um projeto guarda-chuva por linha de pesquisa	1) Reuniões: Fevereiro e Março de 2023	Linha 1: Luiz Henrique/ Linha 2: José Roberto/ Linha 3: José Willer
	2) Mapear os projetos em execução e os projetos desejáveis	2) Construção dos Projetos: segundo semestre de 2023	
	3) Criar disciplinas obrigatórias específicas para o Doutorado	3) Criação de disciplinas: segundo semestre de 2023	Coordenação em conjunto com os professores
	4) Rever a carga horária	4) Rever a carga horária em 2024	
1.2) Perfil do corpo docente e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	1) Utilizar as reuniões para discutir sobre as disciplinas (compartilhar metodologias)	1º Semestre de 2023	Daniel Rezende e Luiz Henrique
	2) Provocar a interação dos professores nos seminários		
	3) Promover os seminários para os professores apresentarem seus projetos		
	4) Definir critérios para o novo processo de seleção de docentes pós quadrienal		
	5) Definir número ideal de discentes por professor permanente		
	6) Definir os parâmetros e rever a estrutura do Programa para a próxima avaliação quadrienal (organograma)		
1.3) Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística	1) Melhorar o planejamento sobre a formação dos alunos e a sua produção intelectual	1º Semestre de 2023	Daniel Rezende, Mônica Cappelle em conjunto com a comissão a ser formada
	2) Publicar resultados de pesquisa com discentes, egressos, etc.		
	3) Melhorar a publicação de discentes: reforço positivo para aqueles que publicarem resultados parciais das teses/dissertações durante o curso		
	4) Buscar patrocínio de empresas privadas para premiações		
1.4) Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual	1) Criar índices de: desistência, qualidade das teses e dissertações, prazos de defesa, índices de produção, composição das bancas, artigos publicados por teses e dissertações (verificar indicadores junto à PRPG)	1º Semestre de 2023	Daniel Rezende, Mônica Cappelle em conjunto com a comissão a ser formada

Figura 11 - Planejamento Estratégico Situacional Participativo - PESP/PPGA (Continua).

MISSÃO: Promover o conhecimento na área de Administração e formar profissionais para atuação na docência, pesquisa e gestão			
VISÃO: Formar mestres e doutores, de alto nível, a partir de referenciais teórico-metodológicos inovadores, com perfil para a docência, a pesquisa e funções executivas, contribuindo assim para o desenvolvimento das organizações e de seus agentes econômicos e sociais			
OBJETIVO: Alcançar o conceito 7 da CAPES em 12 anos (após 3 avaliações consecutivas da CAPES, após a Quadrienal 2021)			
METAS:	Meta 1: Alcançar o conceito 6 da CAPES até 2025		
	Meta 2: Alcançar o conceito 7 da CAPES até 2029		
2) FORMAÇÃO			
ITENS	ATIVIDADES/AÇÕES	PRAZOS	RESPONSÁVEIS
2.1) Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa	1) Divulgar publicamente a política de constituição das bancas	1) Revisão dos critérios (1º semestre 2023)	Daniel Rezende, Mônica Cappelletti em conjunto com a comissão a ser formada
	2) Criar uma comissão para melhorar as normas de bancas (valorizar as composições das bancas nos relatórios, exemplo: redes de pesquisadores internacionais)	2) Divulgação dos critérios (2º semestre de 2023)	
2.2) Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos do programa em relação à formação recebida	1) Criar algum tipo de obrigatoriedade de produção dos dados das teses e dissertações	Até o final do ano de 2023	Daniel Rezende, Mônica Cappelletti em conjunto com a comissão a ser formada
	2) Criar ações de valorização da produção dos discentes		
2.3) Destino, atuação e avaliação dos egressos	1) Formalizar um documento do PPGA com a política de relacionamento com egressos	1) Formalizar a política (1º semestre de 2023)	1) Formalizar a política: Colegiado
	2) Manter a participação de egressos em bancas, como voluntários (convidar para os seminários da pós e aula inaugural), pesquisadores, publicações e orientações	2) Implementar ações, treinar o pessoal, alimentar o aplicativo CiteSpace (2º semestre de 2023)	2) Sugestão: José Willer orientar uma dissertação sobre a implementação do CiteSpace no PPGA
	3) Manter o formulário anual de pesquisa com os egressos (aperfeiçoar o formulário)		
	4) Promover o encontro anual de egressos do PPGA		
	5) Incentivar os orientadores a manterem informações sobre os seus ex-orientandos (usar o CiteSpace) - cada orientador é responsável por manter contato com os seus ex-orientandos montando a sua rede no CiteSpace (depois de implantado, o cadastro do egresso por ele mesmo passa a ser um dos passos para a obtenção do diploma)		
	6) Tentar criar uma espécie de Projeto Alumni da GV para o PPGA que incentivaria os egressos a se associarem para ter algum tipo de benefício, como, por exemplo, o acesso à biblioteca, etc.		
	7) Estudantes do seminário 2 ou 3 devem organizar entrevistas com egressos de destaque e publicizar no site do programa (tipo podcasts)		
3) Demais ações: a ser definido pelo colegiado quem vai fazer ao formalizar a política			
2.4) Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa	1) Continuar incentivando a produção qualificada (financiamento da tradução e taxas de publicação) e buscar outros tipos de financiamento de publicações	Início no 1º semestre de 2023 e conclusão dos trabalhos no 2º semestre de 2023	1) PRPG e PPGA
	2) Promover cursos/disciplinas sobre produção qualificada		2) Verificar entre os docentes quem teria disponibilidade e interesse
	3) Mapear um conjunto de revistas A1 e A2 adequadas para cada linha de pesquisa do PPGA		3) Um estudante de cada núcleo de pesquisa
2.5) Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa	1) Definir o período máximo para ser Professor Colaborador	Até o segundo semestre de 2023	Colegiado

Figura 11 - Planejamento Estratégico Situacional Participativo - PESP/PPGA (Conclusão).

MISSÃO: Promover o conhecimento na área de Administração e formar profissionais para atuação na docência, pesquisa e gestão			
VISÃO: Formar mestres e doutores, de alto nível, a partir de referenciais teórico-metodológicos inovadores, com perfil para a docência, a pesquisa e funções executivas, contribuindo assim para o desenvolvimento das organizações e de seus agentes econômicos e sociais			
OBJETIVO: Alcançar o conceito 7 da CAPES em 12 anos (após 3 avaliações consecutivas da CAPES, após a Quadrienal 2021)			
METAS:	Meta 1: Alcançar o conceito 6 da CAPES até 2025		
	Meta 2: Alcançar o conceito 7 da CAPES até 2029		
3) IMPACTO NA SOCIEDADE			
ITENS	ATIVIDADES/AÇÕES	PRAZOS	RESPONSÁVEIS
3.1) Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa	1) Melhorar os índices do corpo permanente - melhorar a política de autocitação entre o corpo permanente do programa - melhorar a divulgação da produção intelectual para outros pesquisadores (verificar na perspectiva do marketing - com aumentar as citações de nossos trabalhos)	Até o final do ano de 2023	Comissão formada juntamente com a Coordenação
	2) Melhorar a qualidade dos periódicos das publicações (ver ação no número 3 do item 2.4)		
	3) Verificar como podemos fazer para melhorar as disciplinas de Iniciação Científica na Graduação focando metodologia e incentivando os cursos de inglês- Apresentações do PPGA para os cursos de Graduação		
	4) Divulgar as previsões de publicação de editais de dupla titulação		
	5) Sobre a identidade do PPGA: Definir objetivos, missão, visão e valores do PPGA		
	6) Ter disciplinas específicas para o mercado		
3.2) Impacto econômico, social e cultural do programa	1) Ampliar as possibilidades de divulgação do PPGA em outros PPG's e Universidades externas à Lavras afim de melhorar a comunicação externa, reduzir a endogenia e aumentar o número de candidatos nos processos seletivos	1º Semestre de 2023	Comissão formada juntamente com a Coordenação
	2) Rever com os docentes a carga horária das disciplinas, discutir metodologias e métodos de ensino que priorizem a qualidade das produções		
	3) Verificar junto a UFLA as possibilidades de publicidade do Programa (TV, Rádio) bem como a divulgação em vídeos curtos de discentes falando sobre suas pesquisas e egressos sobre suas experiências no PPGA na página oficial do Programa. Divulgar as publicações na página oficial e mostrar onde e no quê os egressos estão atuando buscando demonstrar os impactos do PPGA e fazer panfletos de divulgação dos processos seletivos e disponibilizar em outros programas e universidades. Melhorar a utilização das redes sociais institucionais do PPGA		
3.3) Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa	1) Verificar com a PRPG as possibilidades para a realização de parcerias com instituições estrangeiras	1º Semestre de 2023	Comissão formada juntamente com a Coordenação
	2) Levantar junto aos setores responsáveis da UFLA quais os incentivos para recepcionar docentes estrangeiros para participação em projetos, publicações e participação em bancas		
	3) Verificar a possibilidade de disciplinas lecionadas em inglês pelo menos uma vez por semestre		
	4) Incentivar a publicação em periódicos estrangeiros		
	5) Cursos para orientações de publicação em periódicos internacionais		
	6) Buscar parcerias para envio de alunos à outros países		

Conforme já discutido anteriormente, a ficha de avaliação da CAPES, na última avaliação quadrienal, foi composta por 3 critérios: Programa, Formação e Impacto na Sociedade. O critério Programa é formado por 4 itens, o critério Formação por 5 itens e o critério Impacto na Sociedade por 3 itens. A equipe de Pesquisa-Ação teve o cuidado de construir o planejamento do PPGA a partir desses itens avaliativos sob os critérios da ficha avaliativa. Essa decisão foi importante e estratégica porque vai ao encontro do principal objetivo do Programa: alcançar o conceito 7 da CAPES em 12 anos, ou seja, após 3 avaliações consecutivas da CAPES. Para tanto, as pessoas envolvidas com o PPGA precisam compreender minuciosamente os critérios para conseguir devolver as atividades definidas e atingir efetivamente notas melhores na avaliação quadrienal.

Levando em conta essas considerações, a figura 11 foi construída no formato de planilha para ser mais objetiva e demonstrar de forma clara as ações do PESP/PPGA. A primeira delas sintetiza as ações definidas para alcançar êxito nos itens de avaliação do critério “Programa” na Avaliação Quadrienal da CAPES. A segunda, define as ações para os itens que representam o critério “Formação” e a terceira, ações para os itens do critério “Impacto na Sociedade”. A equipe de PA foi objetiva e direta definindo não só as ações, mas os prazos e os responsáveis por fazer a ação/atividade acontecer de fato.

É importante repisar que os dois primeiros critérios estão na cor verde em consonância às legendas da figura 10 assim como o terceiro critério está em amarelo. Dito em outras palavras, os critérios “Programa” e “Formação” receberam o conceito “muito bom”, por isso estão em verde, mas tem itens que receberam o conceito “bom” que está em amarelo e que acendem a luz de alerta para o PPGA reavaliá-los. Já o critério “Impacto na Sociedade” está em amarelo porque dois de seus itens foram avaliados como “bom” (em amarelo) e um como “regular” (em vermelho) o que culminou no conceito “bom” do critério. Esses são os itens urgentes que o PPGA precisa atuar e colocar em prática as ações sugeridas no PESP, pois estão puxando a nota de conceito do Programa pra baixo.

Na primeira parte do planejamento, primeira planilha com o critério “Programa”, foram definidas quatro ações para o item “1.1: articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa”:

- 1) Fomentar reuniões entre as áreas para que os docentes discutam o que cada um está fazendo e o que pode ser realizado em conjunto para elaborar um projeto guarda-chuva por linha de pesquisa;
- 2) Mapear os projetos em execução e os projetos desejáveis;
- 3) Criar disciplinas obrigatórias específicas para o Doutorado e;
- 4) Rever a carga horária.

A ação 1 será conduzida nos meses de fevereiro e março de 2023, a ação 2 no segundo semestre de 2023 ambas tendo como responsáveis um professor de cada linha de pesquisa: da linha 1 será o professor Luiz Henrique, da linha 2 o professor José Roberto e da linha 3 o professor José Willer. A ação 3 será realizada no segundo semestre de 2023 e a ação 4 no ano de 2024 sendo as duas ações dirigidas pela Coordenação do Programa em conjunto com os demais professores.

Para o item “1.2: perfil do corpo docente e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa” foram definidas seis ações:

- 1) Utilizar as reuniões para discutir sobre as disciplinas (compartilhar metodologias);
- 2) Provocar a interação dos professores nos seminários;
- 3) Promover os seminários para os professores apresentarem seus projetos;
- 4) Definir critérios para o novo processo de seleção de docentes pós quadrienal;
- 5) Definir número ideal de discentes por professor permanente e;
- 6) Definir os parâmetros e rever a estrutura do Programa para a próxima avaliação quadrienal (organograma).

Todas as ações desse item serão realizadas no primeiro semestre de 2023 tendo como professores responsáveis Daniel Rezende e Luiz Henrique.

O item “1.3: planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística” teve quatro ações definidas:

- 1) Melhorar o planejamento sobre a formação dos alunos e a sua produção intelectual;
- 2) Publicar resultados de pesquisa com discentes, egressos, etc.;
- 3) Melhorar a publicação de discentes: reforço positivo para aqueles que publicarem resultados parciais das teses/dissertações durante o curso e;
- 4) Buscar patrocínio de empresas privadas para premiações.

Todas as ações do item 1.3 serão realizadas no primeiro semestre de 2023 tendo como responsáveis os professores Daniel Rezende e Mônica Cappelle em conjunto com a comissão a ser formada especificamente para esse fim.

E para o item “1.4: os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual” uma ação mais abrangente:

- 1) Criar índices de desempenho tais como: desistência, qualidade das teses e dissertações, prazos de defesa, índices de produção, composição das bancas, artigos publicados por teses e dissertações (verificar indicadores junto à PRPG).

A criação dos índices deverá ocorrer no primeiro semestre de 2023 e será conduzida pelos docentes Daniel Rezende e Mônica Cappelle em conjunto com uma comissão a ser formada especificamente para essa finalidade.

Na segunda parte do planejamento, segunda planilha com o critério “Formação”, foram definidas duas ações para o item “2.1: Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa”:

- 1) Divulgar publicamente a política de constituição das bancas e;
- 2) Criar uma comissão para melhorar as normas de bancas (valorizar as composições das bancas nos relatórios, exemplo: redes de pesquisadores internacionais).

A ação 1 será realizada no primeiro semestre de 2023 e ação 2 no segundo semestre do mesmo ano, as duas conduzidas pelos professores Daniel Rezende e Mônica Cappelle em conjunto com uma comissão a ser formada especificamente para esse fim.

Para o item “2.2: qualidade da produção intelectual de discentes e egressos do programa em relação à formação recebida” também foram definidas duas ações:

- 1) Criar algum tipo de obrigatoriedade de produção dos dados das teses e dissertações e;
- 2) Criar ações de valorização da produção dos discentes.

Ambas as ações desse item serão realizadas até o final do ano de 2023 tendo os professores Daniel Rezende e Mônica Cappelle como responsáveis também em conjunto com uma comissão a ser formada especificamente para esse fim.

No que tange ao item “2.3: destino, atuação e avaliação dos egressos” foram projetadas sete ações:

- 1) Formalizar um documento do PPGA com a política de relacionamento com egressos;
- 2) Manter a participação de egressos em bancas, como voluntários (convidar para os seminários da pós e aula inaugural), pesquisadores, publicações e orientações;
- 3) Manter o formulário anual de pesquisa com os egressos (aperfeiçoar o formulário);
- 4) Promover o encontro anual de egressos do PPGA;
- 5) Incentivar os orientadores a manterem informações sobre os seus ex-orientandos (usar o CiteSpace) - cada orientador é responsável por manter contato com os seus ex-orientandos montando a sua rede no CiteSpace (depois de implantado, o cadastro do egresso por ele mesmo passa a ser um dos passos para a obtenção do diploma);
- 6) Tentar criar uma espécie de Projeto Alumni da GV para o PPGA que incentivaria os egressos a se associarem para ter algum tipo de benefício, como, por exemplo, o acesso à biblioteca, etc. e;

- 7) Estudantes do seminário 2 ou 3 devem organizar entrevistas com egressos de destaque e publicizar no site do programa (tipo podcasts).

A ação 1 de formalização da política será feita no primeiro semestre de 2023 pelo Colegiado. As demais ações de 2 à 7 serão realizadas no segundo semestre do mesmo ano. Com exceção da ação 5 que será conduzida pelo professor José Willer, as demais 2, 3, 4, 6 e 7 serão definidas pelo Colegiado. Dentre as ações desse item, destaca-se a criação de um programa espelhado no Projeto Alumni desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas desde 2013. Esse projeto oferece uma carteirinha vitalícia aos ex-alunos para acesso à biblioteca, convites para palestras, aulas, mentorias e condições especiais nos cursos e eventos de FGV tornando-se um canal permanente de contato com os egressos. Assim, o PPGA pode se espelhar na experiência positiva dessa instituição e criar seu próprio projeto buscando manter seus ex-alunos sempre próximos.

Para o item “2.4: qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa” três ações foram definidas:

- 1) Continuar incentivando a produção qualificada (financiamento da tradução e taxas de publicação) e buscar outros tipos de financiamento de publicações;
- 2) Promover cursos/disciplinas sobre produção qualificada e;
- 3) Mapear um conjunto de revistas A1 e A2 adequadas para cada linha de pesquisa do PPGA.

As três ações iniciarão no primeiro semestre de 2023 e serão concluídas no segundo semestre desse ano. A primeira ação deverá ser avaliada conjuntamente com a PRPG. A segunda, por docentes vinculados à área que tenham disponibilidade e interesse e a terceira por um estudante de cada núcleo de pesquisa do PPGA.

E para o item “2.5: qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa” apenas uma ação:

- 1) Definir o período máximo para ser Professor Colaborador.

Essa atividade deverá ser feita pelo Colegiado até o segundo semestre de 2023.

Na terceira parte do planejamento, terceira planilha com o critério “Impacto na Sociedade”, foram definidas seis ações para o item “3.1: impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa”:

- 1) Melhorar os índices do corpo permanente - melhorar a política de autocitação entre o corpo permanente do programa - melhorar a divulgação da produção intelectual para outros pesquisadores (verificar na perspectiva do marketing - com aumentar as citações de nossos trabalhos);
- 2) Melhorar a qualidade dos periódicos das publicações (ver ação no número 3 do item 2.4);
- 3) Verificar como podemos fazer para melhorar as disciplinas de Iniciação Científica na Graduação focando metodologia e incentivando os cursos de inglês- Apresentações do PPGA para os cursos de Graduação;
- 4) Divulgar as previsões de publicação de editais de dupla titulação;
- 5) Sobre a identidade do PPGA: Definir objetivos, missão, visão e valores do PPGA e;
- 6) Ter disciplinas específicas para o mercado.

Todas as ações desse item foram programas para serem realizadas até o final do ano de 2023 pela comissão que será formada pelo PPGA de forma conjunta com a Coordenação do Programa.

Já para o item 3.2: impacto econômico, social e cultural do programa” três ações foram definidas:

- 1) Ampliar as possibilidades de divulgação do PPGA em outros PPG's e Universidades externas à Lavras afim de melhorar a comunicação externa, reduzir a endogenia e aumentar o número de candidatos nos processos seletivos;
- 2) Rever com os docentes a carga horária das disciplinas, discutir metodologias e métodos de ensino que priorizem a qualidade das produções e;
- 3) Verificar junto a UFLA as possibilidades de publicidade do Programa (TV, Rádio) bem como a divulgação em vídeos curtos de discentes falando sobre

suas pesquisas e egressos sobre suas experiências no PPGA na página oficial do Programa. Divulgar as publicações na página oficial e mostrar onde e no que os egressos estão atuando buscando demonstrar os impactos do PPGA e fazer panfletos de divulgação dos processos seletivos e disponibilizar em outros programas e universidades. Melhorar a utilização das redes sociais institucionais do PPGA

Nesse item todas as ações foram planejadas para serem realizadas no primeiro semestre de 2023 de maneira conjunta pela Coordenação do Programa com a comissão que será formada pelo PPGA.

E para obter êxito no item “3.3: Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa” serão realizadas seis ações assim definidas:

- 1) Verificar com a PRPG as possibilidades para a realização de parcerias com instituições estrangeiras;
- 2) Levantar junto aos setores responsáveis da UFLA quais os incentivos para receber docentes estrangeiros para participação em projetos, publicações e participação em bancas;
- 3) Verificar a possibilidade de disciplinas lecionadas em inglês pelo menos uma vez por semestre;
- 4) Incentivar a publicação em periódicos estrangeiros;
- 5) Cursos para orientações de publicação em periódicos internacionais e;
- 6) Buscar parcerias para envio de alunos a outros países.

Assim como o item anterior, as ações do item 3.3 serão feitas no primeiro semestre de 2023 pela comissão do PPGA com a Coordenação.

As ações propostas no planejamento deverão ser colocadas em prática, respeitando-se os prazos, contando-se com a participação efetiva dos responsáveis e com a formação das comissões especializadas quando for o caso. A manutenção das atividades pelos responsáveis e comissões é de grande relevância para a continuidade do planejamento tendo em vista a dinamicidade que o processo precisa em todos os seus âmbitos.

Além disso, o planejamento estratégico do PPGA (PESP) sintetizado na figura 11 e apresentado anteriormente é passível de modificações e melhorias conforme preconiza a literatura sobre o PES. Ressalta-se que o planejamento não é estático, mas ao contrário, é dinâmico e pode sofrer alterações a depender da conjuntura do Programa. A essência de um planejamento estratégico está na sua capacidade de adaptações para corrigir cursos, para alinhar objetivos e traçar novas metas a partir das reflexões contínuas realizadas de forma conjunta por meio das contribuições de todos os envolvidos, por isso a sua outra característica elementar: ser participativo.

Destaca-se aqui a importância da participação ativa dos membros da equipe de pesquisa-ação para o êxito do processo. Também é interessante abordar nesse momento que uma das maiores dificuldades encontradas na condução desta PA foi o tempo disponibilizado pelos membros para dedicação ao processo de planejamento e nem sempre poder contar com a presença de todos em todas as reuniões realizadas.

Ademais, seguindo os preceitos da Pesquisa-Ação e a estrutura do Marco do Quadro Lógico, o PPGA deverá dar continuidade ao ciclo ação-reflexão-ação definindo a partir desse momento, os indicadores (quantitativos e qualitativos) para cada ação, determinando os meios de verificação desses indicadores (ferramentas a serem utilizadas), os supostos riscos de cada estratégia estabelecida além de implantar e colocar em prática as atividades definidas no PESP e proceder com as avaliações periódicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a égide da gestão da pós-graduação brasileira, esta pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte indagação: como o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras está se reestruturando para responder aos desafios atuais e futuros? Foi apresentado e discutido aqui o contexto desafiante da PG, os questionamentos políticos quanto à relevância da pós-graduação e as novas exigências da CAPES para a avaliação dos programas e, a partir disso, defendeu-se a tese de que a reestruturação dos programas de pós-graduação no Brasil, induzida pelo novo sistema avaliativo da CAPES, deveria ser construída por meio de um processo coletivo de mudanças, que permita repensar de maneira participativa as possibilidades e potencialidades dos programas em termos locais, regionais, nacionais e globais privilegiando a interação universidade-sociedade na qual a universidade é um verdadeiro espaço social, onde se constrói conhecimento capaz de transformar a realidade.

De maneira geral, o objetivo foi contribuir com a reestruturação do PPGA utilizando a metodologia de Pesquisa-Ação alinhada aos preceitos teóricos do Construcionismo Social, privilegiando a participação e a interação dos atores sociais diretamente envolvidos com o Programa na elaboração de seu planejamento estratégico. De forma específica, buscou-se compreender a essência da pós-graduação brasileira desde sua origem até a sua regulamentação no Brasil, investigou-se para conhecer os aspectos históricos do Programa para entender o seu contexto atual, realizou-se o diagnóstico do PPGA por meio da autoavaliação, montou-se a equipe de PA para elaborar um conjunto de ações para o futuro e foi sistematizado o conhecimento alcançado a partir desse aprendizado coletivo no planejamento estratégico do PPGA da UFLA.

Compreendeu-se que a pós-graduação brasileira remonta à década de 1931, quando foi previsto em decreto o estímulo à investigação científica, mas foi somente em 1965 que se definiu as características dos cursos pós-graduados por meio do Parecer Sucupira. Foram elaborados seis planos nacionais que orientaram a pós-graduação e caminha-se para o sétimo da história da PG só que agora, com uma nova reestruturação dos programas em função das mudanças recentes de avaliação dos PPG's promovido pela CAPES.

Nesse mister, pesquisou-se sobre o PPGA para compreender o seu contexto histórico e, assim, poder contribuir para a sua reestruturação. Foi possível perceber que este Programa

quase quinquagenário chega em 2023 aos seus 48 anos de existência carregado de significados e repleto de histórias. Histórias estas que marcaram a vida de muita gente que por sua vez marcou a vida de outras pessoas contribuindo para a formação de centenas de mestres e doutores brasileiros. A evolução de ESAL para UFLA e de DER para DAE traz as marcas daqueles que tiveram visão de futuro e perceberam nos desafios a oportunidade de formar profissionais, mestres e doutores ao longo dos anos para a grande área mãe Administração. O equilíbrio entre experiências e novas perspectivas é essencial no processo de amadurecimento e fortalecimento de um programa.

No seu contexto, percebeu-se que, mesmo diante da história de sucesso do PPGA, os desafios não foram pequenos e as dificuldades não foram poucas. Das lutas para não se fechar o departamento à busca pela formação da massa crítica ainda há muito o que se fazer para alcançar o conceito máximo de excelência pela CAPES. Constatamos, na autoavaliação, que o Programa se destaca pela qualificação do seu corpo docente, pela estrutura física que apresenta, pela localização privilegiada (embora esteja localizado em uma cidade interiorana de Minas Gerais está próxima de grandes centros como a capital mineira Belo Horizonte e as cidades de São Paulo), pelos vínculos que estabelece com os discentes, por ser um programa estabelecido em uma universidade centenária e por sua estabilidade no conceito 5 na CAPES.

Mas por outro lado, também se observou que os maiores gargalos atuais são: as poucas publicações em nível internacional, o produtivismo pelo produtivismo, a ausência de programa/projeto de acompanhamento do egresso, a pouca preparação para o mercado, o baixo orçamento/recursos financeiros para desenvolver as suas atividades (para a condução das pesquisas e para a concessão de bolsas) e a pouca comunicação externa (divulgação do Programa).

Neste mesmo sentido, concluiu-se que o principal critério a ser observado pelo PPGA para alcançar o conceito 7 é o impacto na sociedade onde também estão os aspectos de internacionalização, conforme os critérios da ficha de avaliação da CAPES. Talvez, este seja o maior desafio do Programa nos dias de hoje. Nesta busca de melhorias, foi construído o planejamento estratégico denominado de PESP- Planejamento Estratégico Situacional do PPGA considerando os três critérios da nova ficha de avaliação onde se definiu: missão, visão, objetivo, metas, as ações a serem implementadas, os prazos de execução e as pessoas responsáveis por fazer com que cada atividade aconteça.

A pesquisa-ação aqui conduzida responde à questão de pesquisa de que a reestruturação dos programas de pós-graduação só será efetiva se for realizada por meio de um processo participativo, colaborativo e interativo no qual todos os envolvidos com a PG possam ter voz e direito de contribuir para que os impactos locais, regionais, nacionais e globais possam ser ampliados. Para finalizar, espera-se que a Tese traga as suas contribuições teóricas, metodológicas, práticas e sociais especialmente, para o Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA para que o seu futuro seja sempre balizado pelo equilíbrio entre conhecimento e sabedoria.

Ressalta-se que a pesquisa-ação conduzida nesta Tese não teve a pretensão de ser o fim em si mesma, mas ao contrário, o intuito foi ser o começo de uma nova mudança auxiliando o PPGA na construção de ações futuras, a partir da visão compartilhada dos atores que fazem parte de sua história. Por isso, espera-se que em termos teórico-metodológicos, o trabalho venha também a contribuir para que os pesquisadores conheçam o potencial da pesquisa-ação, especialmente se esta for articulada ao construcionismo social e ao interacionismo. Igualmente, espera-se que a experiência desta PA instigue outros programas de pós-graduação na construção participativa do planejamento estratégico.

Nesse sentido, abre-se uma brecha para tecer aqui algumas considerações em relação as escolhas teóricas-metodológicas da Tese em função do fenômeno observado. A grande questão no momento de desenvolver uma pesquisa científica é manter a coerência entre teoria e metodologia fundamentadas principalmente, nas orientações ontológicas e epistemológicas dos pesquisadores. Essa coerência precisa estar vinculada à temática pesquisada de forma que esse processo investigativo consiga responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Assim, partindo do pressuposto de que o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira estava passando por uma renovação que, conseqüentemente, exigiria dos programas um novo planejamento para buscar melhorias defendeu-se que essa reestruturação deveria acontecer de forma participativa tendo em vista o reconhecimento ontológico de que o PPGA existe em face da sua construção social ao longo dos anos. Na mesma linha de pensamento, entende-se que o conhecimento, em termos epistemológicos, é algo construído em conjunto. Logo, a coerência da pesquisa exigiu a escolha de uma metodologia qualitativa que seguisse esses preceitos: um processo participativo, interativo e que pudesse ser desenvolvido de forma harmônica e constante e assim, optou-se pela Pesquisa-Ação.

Seguindo esse raciocínio, todos os instrumentos de pesquisa foram priorizados em face da abordagem e natureza intervencionista da PA que admite a inserção do pesquisador com o foco de mudar a realidade vivida. Entretanto, não é possível mudar algo que não se conhece, por isso a necessidade de conhecer a história do fenômeno que se estuda, outro ponto interessante permitido pelo processo de pesquisa-ação. Nesses termos, fazer o regate histórico do Programa de Pós-Graduação em Administração para compreender o seu contexto de criação e o sentido de sua existência foi essencial para a Tese e a partir de então, propor mudanças significativas e específicas para a conjuntura do PPGA. Ao resgatar a história, foi possível conhecer as ações já realizadas anteriormente, corrigir e evitar erros do passado e compreender o contexto que sofrerá as intervenções propondo a partir disso, novas ações para o planejamento estratégico.

Obviamente, a condução de um processo de pesquisa-ação não é fácil e exige muito rigor científico. Pela experiência na Tese pode-se citar os principais desafios de uma PA: tempo para o desenvolvimento de pelo menos um ciclo da PA, dedicação dos participantes e mediação dos conflitos nas equipes de PA. Talvez esses desafios se transformem nas maiores dificuldades que têm limitado o uso da pesquisa-ação na área de administração. Todavia, trata-se de uma excelente opção metodológica para se construir novas estratégias.

Quanto ao modelo de planejamento desenvolvido na Tese para o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras, o PESP/PPGA – Planejamento Estratégico Situacional Participativo do PPGA, destaca-se que o mesmo pode ser utilizado como uma ferramenta de planejamento para outros programas, assim como o processo de pesquisa-ação aplicado que levou à sua construção.

Retomando ao Programa de Pós-Graduação estudado e, para finalizar, os próximos passos do PPGA deve privilegiar a continuidade do círculo ação-reflexão-ação, conforme preconiza a metodologia da pesquisa-ação definindo os indicadores, dando sequência a implementação das ações previstas no planejamento estratégico e mantendo a avaliação periódica para garantir a efetividade das atividades planejadas. Além disso, seguindo os preceitos do Planejamento Estratégico Situacional, a qualquer tempo, o que foi previsto pode ser revisto não só para se adequar as questões conjunturais, mas para corrigir o caminho e buscar o êxito.

*“Conhecimento sem transformação não é
sabedoria”*

(Paulo Coelho)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. L. de; CARDOSO, A. J. G. Diagnóstico rápido participativo e Matriz SWOT: estratégias de planejamento estratégico com base na atual posição do curso de Secretariado executivo UEPA. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 5, n. 2, p. 117-137, 2014.
- ALMEIDA, K. N. C. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada**. 2017. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- ALMEIDA, M. I. R. **Manual de planejamento estratégico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- ARAÚJO, M. A. D. de; BORGES, D. F. 20 anos do plano diretor da reforma do aparelho de estado no brasil: avanços e limites. **Espacios Públicos**, v. 21, n. 52, p. 7-24, 2018.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 1, p. 285-314, 2005.
- BÁO, S. “Mudanças na ficha de avaliação valorizam qualidade dos programas”. 06 de março de 2019, 14h46. Site CAPES.
- BARRETO, F. C. de Sá; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, v. 28, n. 3, p. 17-53, 2012.
- BENNIS, W. G.; O'TOOLE, J. How business schools have lost their way. **Harvard Business Review**, v. 83, n. 5, p. 96-104, 2005.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade (3.^a edição). **Lisboa: Dinalivro. (Original publicado em 1966)**, 2010.
- BOMENY, H. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. 2001.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 1931. Seção 1, p. 5800. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jun. 1946. Seção 1, p. 9256. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1951. Seção 1, p. 10425. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.307, de 23 de dezembro de 1963. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1963. Seção 1, p. 338. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14307.htm>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 set. 1965. Seção 1, p. 9337. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14769.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jan. 1974. Seção 1, p. 129. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 1981. Seção 1, p. 24960. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 87.814, de 16 de novembro de 1982. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 nov. 1982. Seção 1, p. 21469. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87814-16-novembro-1982-437804-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 abr. 1990. Seção 1, p. 7096. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8028-12-abril-1990-372178-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jan. 1992. Seção 1, p. 366. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8405-9-janeiro-1992-363746-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mai. 1998. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9790.htm>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 mar. 1990. Seção 1, p. 5352. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1990/medidaprovisoria-150-15-marco-1990-370445-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Parecer nº 0361/1989 de Plenário e da Câmara apreciadas nas reuniões de 03/jun à 07/06 de 1991. Diário Oficial, Brasília, DF, 26 jun. 1991. p. 12335.

BRASIL. Parecer nº 977/65: Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Poder Executivo, Brasília, DF, 03 dez. 1965.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Estado Abierto. Revista Sobre El Estado, La Administración Y Las Políticas Públicas**, v. 1, n. 1, 2019.

BRITO, V. G. P.; VON PINHO, É. V. R. **UFLA 100 anos**: transformando sonhos em realidade. Lavras: UFLA, 2008. 370 p.

CARVALHO, M. A. **Estudo comparativo entre perspectivas institucionais e a realidade profissional**: o curso de Mestrado em Administração Rural. 1992. 145 p. Dissertação (Mestrado em Administração Rural) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 1992.

CASTAÑON, G. A. Construcionismo social: uma crítica epistemológica. **Temas em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 67-81, 2004.

CAVALCANTE, L. O. H.; FERRARO JÚNIOR, L. A. Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (relato de experiência do Programa Comunidade Ativa). **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 161-190, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13936.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014.

CIRANI, C. B. S.; SILVA, H. H. M. da.; CAMPANARIO, M. de A. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 1, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação**. Brasília, 2019c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/18072019_Escala_recimentos_Qualis2.pdf> Acesso em: 25 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Aprimoramento dos instrumentos de avaliação**. Brasília, 2019e. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/18072019_Infografico_Aprimoramento-dos-instrumentos-da-avaliacao.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Autoavaliação de Programa de Pós-Graduação (GT)**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Avaliação Quadrienal- consulta de resultados** Brasília, 2020b. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>> Acesso em: 20 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **CAPES melhora ferramentas de avaliação da pós-graduação**. Brasília, 2019d. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/36-noticias/9730-capes-melhora-ferramentas-de-avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de Avaliação- Área 27: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_ADMINISTRACAO_P_ATUALIZADA.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de avaliação- grupo de trabalho**. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/06032019_Relatorio_Final_Ficha_Avaliacao.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e Missão**. Brasília, 2020a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Proposta de aprimoramento do modelo de avaliação da PG.** Brasília, 2018a. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/PNPG/2018_PNPG_CS_Avaliacao_Final_10_10_18_CS_FINAL_17_55.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de avaliação.** Brasília, 2017. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-QUIMICA-quadrienal.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Sobre a avaliação.** Brasília, 2019a. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Sobre as áreas de avaliação.** Brasília, 2019b. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>> Acesso em: 25 abr. 2020.

CORRÊA, M. R. D. **A pós-graduação em educação física: o cenário das subáreas sociocultural e pedagógica.** 2018. 114 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

CRESPI, T. B. et al. Novo Qualis: impacto na avaliação da produção intelectual dos pesquisadores em administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 1, n. 1, p. 131-147, 2017.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 07-20, 2005.

DAHLER-LARSEN, Peter. **The evaluation society.** Stanford University Press, 2011.

DAE- Departamento de Administração e Economia. **Histórico do Periódico.** Organizações Rurais & Agroindustriais - Revista Eletrônica de Administração da UFLA, 2023a.

DAE- Departamento de Administração e Economia. **Programa de Pós-Graduação em Administração,** 2023. Disponível em: https://sigaa.ufla.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=1698. Acesso em: 28 de jan. 2023.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; MIGUEL, P. A. C. Uma Análise Distintiva entre o Estudo de Caso: a Pesquisa- Ação e a Design Science Research. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 1, n. 1, p. 1116-1133, abr./jun. 2015.

ELIAS, S. DE M.; RUIZ, T. R. O planejamento estratégico dentro do conceito de administração estratégica. 2016. 23 p. TCC (Bacharelado em Administração) – Faculdade Doctum, Serra/ES, 2016.

FAGUNDES, P. E. Da colônia à reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário no Brasil. **História & Ensino**, v. 17, n. 2, p. 327-338, 2011.

FERREIRA, A. C. S. P.; FERENC, A. V. F.; WASSEM, J. Teaching Work and Capes Assessment: estrangement and naturalization. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1321, 2018.

FILHO, E. R. G; MACHADO, M. A.V.; FILHO, J. R. S. V. AUTOR. Sobre o seminário de meio-termo. In: SEMIÁRIOS DE MEIO-TERMO CAPES, 2019, Brasília. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. **Horizontes Antropológicos**, v. 7, p. 261-275, 2001.

FONSECA, M. F. A. da. **Geração de inovação nas universidades federais brasileiras: uma análise do depósito de patentes**. 2018. 101 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2018.

FONSECA, M.; FONSECA, D. M. da. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educ. Pesqui.**, v. 42, n. 1, p. 151-164, 2016.

FREITAS, I. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o Ensino de História no Brasil Republicano (1931/2009). **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, 2013.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). “**Alumni**”. Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/campos_especiais/alumni/23?gclid=Cj0KCQiArsefBhCbARIsAP98hXQjzm-iXK016zT-JNQj6AHJKGCfLWwnZw8mkNPiK69ZZfgJVZdUNUaAkCHEALw_wcB>. Acesso em: 03 jan. 2023>.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). “**Anos de Incerteza (1930-1937) - Ministério da Educação**”. 15 de março de 2020, 16h40. FGV CPDOC.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista brasileira de educação**, n. 18, p. 108-116, 2001.

GERGEN, K. J. Le constructionisme social. Une introduction. Lonay; Paris: Delachaux & Niestlé, 2001. (Original em inglês: Thousand Oaks, Sage, 1999).

GERGEN, K. J.; GERGEN, M. M. Social construction and research as action. **The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice**, p. 159-171, 2008.

GOMES, A. de C. (org.). **Olhando para dentro: 1930-1964**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 229 – 274.

GOMES, M. A. S.; PEREIRA, F. E. C. Hélice Tríplice: Um ensaio teórico sobre a relação Universidade-Empresa-Governo em busca da inovação. **International Journal of Knowledge Engineering and Management (IJKEM)**, v. 4, n. 8, p. 136-155, 2015.

GUTBERLET, J. More inclusive and cleaner cities with waste management co-production: Insights from participatory epistemologies and methods. **Habitat International**, v. 46, p. 234-243, 2015.

HAMBURGER, E. Para que pós-graduação? **Encontros com a civilização brasileira**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 95-116, 2005.

HORTA, J. S. B. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de programas. **Perspectiva**, v. 24, n. 01, p. 19-47, 2006.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006.

HUANG, H. B. What is good action research. **Action Research**, v. 8, n. 1, p. 93-109, 2010.

I PNPG- **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1975-1979**. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

II PNPG- **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1982-1985**. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

III PNPG- **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1986-1989**. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

IVASHITA, S. B.; VIEIRA, A. D. R. A pós-graduação no Brasil e o plano nacional de pós-graduação-PNPG (2011-2020): rupturas e permanências. **Debates em Educação**, v. 9, n. 19, p. 121, 2017.

IPEA. Anos 1980, década perdida ou ganha? **Desafios do Desenvolvimento**. Ano 9. Edição 72, 2012.

JÚNIOR, J. dos R. S.; FERREIRA, L. R.; KATO, F. B. G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 435-456, 2013.

KATO, F. B. G.; FERREIRA, L. R. A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 3, p. 677-697, 2016.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1341-1362, 2005.

LEITE, D. **A autoavaliação na pós-graduação. Alternativa, sistemática e componente do processo avaliativo Capes**. 3º Seminário Repensando a avaliação. Brasília, Capes, 4 de outubro de 2018. Palestra. Doc. Impresso.

LEITE, L. Q. **História da Reforma Gerencial do Estado de 1995**. 2019. 285 p. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo)- Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019.

LEVIN, M. Academic integrity in action research. **Action Research**, v. 10, n. 2, p. 133-149, 2012.

LEWIN, K. Pesquisa de ação e problemas de minoria. In K. Lewin, **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1970.

LIMA, G. de M. R.; WOOD, T. The social impact of research in business and public administration. **Revista de Administração de Empresas**, v. 54, n. 4, p. 458-463, 2014.

LIRA, R. C. P. A universidade, suas missões e crises: a importância da pós-graduação, a pós-graduação em direito. **Scientia Iuris**, v. 1, p. 05-22, 2002.

LODI, M. D. de F.; THIOLENT, M. J. M.; SAUERBRONN, J. F. R. Uma Discussão Acerca do Uso da Pesquisa-ação em Administração e Ciências Contábeis. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 13, n. 1, 2017.

LORDÊLO, J. A. C. Publicização da gestão escolar: descentralização radical, privatização ou desresponsabilização do Estado? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 17, n. 2, 2001.

MACCARI, E. A. et al. Aplicação do modelo de planejamento estratégico em um programa de pós-graduação stricto sensu em administração. **Ciências da Administração**, v. 8, n. 16, p. 1, 2006.

MACCARI, E. A. et al. Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em Administração. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 5, n. 9, 2008.

MACCARI, E. A. **Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro**. 2008. 250 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, L. S.; SOUZA, M. P. de. Metodologia planeação estratégica e comunicativa: tecnologia social para o planejamento de programas de pós-graduação. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 17, p. 84-100, 2019.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

MENELAU, S. et al. Realizar pesquisa sem ação ou pesquisa-ação na área de Administração? Uma reflexão metodológica. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 50, n. 1, p. 40-55, 2015.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016/2022**. Brasília, 1. ed. 134 p. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **III PNPG- Plano Nacional de Pós-Graduação- 1986-1989**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MOREIRA, D. M. S.; CARDOSO, B. L. C. Desdobramentos nas políticas de valorização docente e público-privadas após a reforma do estado. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-17, 2020.

NUNES, L. R. D. et al. A pós-graduação em educação especial no Brasil: análise crítica da produção discente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 05, p. 113-126, 1999.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e o seu Sistema de Avaliação. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de. *et al.* **Pós-Graduação e Avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

OLIVEIRA, M. E. N.; ROTHEN, J. C. A política de avaliação da pós-graduação no Brasil. 2022. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 411-439, 2022.

OLIVEN, A C. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 111-135, 2005.

OLIVIERI, H; GRANJA, A. D.; PICCHI, F. A. Planejamento tradicional, Location-Based Management System e Last Planner System: um modelo integrado. **Ambiente Construído**, v. 16, p. 265-283, 2016.

PEREIRA, M. F. **Administração estratégica**. 2. ed. Florianópolis: Capes/UFSC, 2012.

PFEIFFER, P. **Coletânea planejamento e orçamento governamental**: O quadro lógico -um método para planejar e gerenciar mudanças, v. 1, 2007.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. The end of business schools? Less success than meets the eye. **Academy of management learning & education**, v. 1, n. 1, p. 78-95, 2002.

PICHETH, S. F; CASSANDRE, M. P; THIOLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v. 39, n. Esp, p. s3-s13, 2016.

PINTO, D. P. **Práticas gerenciais de programas de pós-graduação stricto sensu na UFLA**. 2018. 125 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=zHcXF26Ebg+gU+cQqKlo7EJ9.sucupira-214>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

PNPG- **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2005-2010**. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

PNPG- **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2011-2020**. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

PNPG- **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2011-2020**. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

PRADO, J. W. do. **Determinantes e implicações da estrutura de capital, da estrutura de propriedade e da governança corporativa**: um modelo multitéórico de análise. 194 f. (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

RAELIN, J. A.; COGHLAN, D. Developing managers as learners and researchers: using action learning and action research. **Journal of Management Education**, v. 30, n. 5, p. 670-689, 2006.

REASON, P.; BRADBURY, H. (Ed.). **Handbook of action research: Participative inquiry and practice**. Sage, 2001.

REGO, I. J.; JÚNIOR, L. C. M. Pós-Graduação lato senso e stricto senso: direito fundamental à educação capaz de conduzir a um relevante e renovado inovador Brasil do futuro. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 3, n. 1, p. 142-167, 2015.

RIBEIRO, D. **Os cursos de pós-graduação. Encontros com a Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

RODRIGUES, A. C. **A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a Universidade Federal de Lavras/UFLA: a trajetória de uma transformação**. 2013. 201 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROLIM, P. Y. F.; RAMOS, A. S. M. Análise da gestão dos Programas de Pós-Graduação baseada no resultado da avaliação CAPES por meio da matriz importância-desempenho. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 525-545, 2020.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Rev. Adm. UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SANTOS, B. de S.; FILHO, N. de A. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Almedina, 2008.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 627-641, 2003.

SANTOS, L. de O. **A perspectiva de sucateamento da UnB com os cortes orçamentários**. 2017. 37 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Cia das Letras, p. 437-466, 2015.

SILVA, A. K. da et al. Planejamento Estratégico Situacional-PES: uma análise bibliométrica da produção científica brasileira. 2017. **Rev. Serv. Público**, Brasília, v. 68, n. 2, p. 365-388, 2017.

SILVA, R. C. F. da S. **Programa de pós-graduação em administração da UFLA: aspectos históricos e relacionais sob a ótica da teoria de redes colaborativas**. 2015. 228 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

SILVA, R. C. F. da S. et al. Retratos das relações de um programa de pósgraduação em Administração por meio da análise sociométrica. **Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales**, v. 27, n. 2, p. 109-127, 2016.

SKIDMORE, T. E. **Brasil: de Getúlio a Castello (1930-64)**. Tradução Berilo Vargas - São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, A. C.; DUARTE, A. L. C.; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da pós-graduação stricto sensu no Brasil - caracterização e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 303-322, 2022.

SOUSA, M. do S. de. et al. Planejamento estratégico de um programa de pós-graduação em rede: experiência de construção coletiva. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. In: XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas, 2013. **Anais...**

TOLEDO, L. A.; SHIAISHI, G. de F. Estudo de caso em pesquisas exploratórias qualitativas: um ensaio para a proposta de protocolo do estudo de caso. **Revista da FAE**, v. 12, n. 1, 2009.

TOLOI, R. C. **O programa de pós-graduação em agronegócio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o desenvolvimento do agronegócio do estado**. 2009. 139 p. Dissertação (Mestrado em Agronegócio) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A. A. A avaliação da pós-graduação e a sua relação com a produção científica: dilemas entre a qualidade e a quantidade. **EccoS Revista Científica**, n. 51, p. 1-20, 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Projeto Pedagógico do Curso de Administração. Lavras, MG, 2018.

V PNPG- **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2011-2020**. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

VELOSO, F. A.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI, F. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**, v. 62, n. 2, p. 221-246, 2008.

VIANA, W. F. **Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação Stricto sensu: um estudo de caso da área de Administração pública no Brasil**. 2018. 154 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

VOGEL, M. J. M. **Avaliação da pós-graduação brasileira: análise dos quesitos utilizados pela Capes e das críticas da comunidade acadêmica**. 2015. 187 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WOOD JR, T. et al. Impacto social: Estudo sobre programas brasileiros selecionados de pós-graduação em administração de empresas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 20, n. 1, p. 21-40, 2016.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Program evaluation**: Alternative approaches and practical guidelines. New York: Longman Publishers, 2004.

YAMAMOTO, O.; MENANDRO, P. A avaliação dos programas de pós-graduação em psicologia. **Temas em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 82-91, 2004.

ZORZAL, G.; CARLOS, E. Audiências públicas do Legislativo estadual: fatores endógenos e exógenos na análise da efetividade da participação. **Revista de Sociologia e Política**, v. 25, p. 23-46, 2017.

ANEXOS

ANEXO A- Parecer favorável do Comitê de Ética da UFLA-COEP (Continua).



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS DESAFIOS DA GESTÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: UMA PESQUISA-AÇÃO EM UM PPG DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Pesquisador: MONICA CARVALHO ALVES CAPPELLE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46600021.7.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.890.938

Apresentação do Projeto:

A ciência, como produtora do saber, seja ele científico ou popular, não é o fim em si mesma. Isso significa dizer que o conhecimento é construído e

reconstruído o tempo todo e, se assim não fosse, não existiria motivos para a existência do ensino, nem da pesquisa e muito menos da extensão. É

por isso que as universidades precisam se atualizar constantemente: para melhorar de forma contínua a qualidade da formação contribuindo assim,

para a construção do conhecimento social. Nesta linha, os programas de pós-graduação, como responsáveis pelo desenvolvimento da maioria das

pesquisas brasileiras, têm a necessidade frequente de criar, rever e recriar seus planejamentos, para contribuir efetivamente à sociedade. Neste

sentido e, de acordo com Wood Jr. et al (2016), a comunidade acadêmica tem apresentado uma crescente preocupação com o impacto social, ou

seja, com os benefícios que a instituições voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão têm proporcionado à sociedade. Em outubro de 2018, a

Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 emitiu à CAPES, a partir da última avaliação quadrienal, o documento final

denominado "Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG" apontando a

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

UF: MG

Município: LAVRAS

CEP: 37.200-900

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.nintec@ufla.br

ANEXO A- Parecer favorável do Comitê de Ética da UFLA-COEP (Continua).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 4.890.938

necessidade de aperfeiçoamento do sistema de avaliação tendo em vista que “o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento e deve ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado” (CAPES, 2018a, p. 3). A Comissão foi enfática em destacar que o atual sistema não contempla as novas demandas das comunidades envolvidas, destacando principalmente, o impacto do conhecimento para a sociedade. É importante reconhecer que essas inquietações da comunidade acadêmico-científica acabaram contribuindo para impulsionar a CAPES a rever as diretrizes que fundamentam a avaliação e que por consequência, direcionam os trabalhos dos programas. Essas alterações no sistema avaliativo irão requerer mudanças fundamentais na estrutura dos programas de pós-graduação no Brasil e, nesse sentido, há necessidade de se indagar: Como os Programas de Pós-Graduação estão se reestruturando para responder aos desafios atuais e futuros? Assim, conjecturando que o atual sistema de avaliação da pós-graduação brasileira atingiu o seu esgotamento; de que ele não revela a real importância da PG em termos sociais; de que os resultados das pesquisas nem sempre refletem as contribuições práticas da pós para a sociedade e de que o atual SNPG assim como os PPG's precisam se reinventar buscando melhorias contínuas para enfrentar os desafios da pós-graduação, acredita-se que: a reestruturação dos programas de pós-graduação no Brasil, induzida pelo novo sistema avaliativo proposto pela CAPES, deve ser construída por meio de um processo coletivo de mudanças, que permita repensar de maneira participativa, as possibilidades e potencialidades dos programas em termos locais, regionais, nacionais e globais privilegiando a interação universidade-sociedade na qual a universidade é um verdadeiro espaço social (onde se constrói conhecimento capaz de transformar a realidade). Diante deste pressuposto, o objetivo geral desta pesquisa (tese) é a construção participativa, por meio da pesquisa-ação, da reestruturação de um Programa de Pós-Graduação em Administração de uma Universidade Federal de Minas Gerais. Para tanto, o projeto será desenvolvido com a metodologia de pesquisa-ação, tendo o construcionismo social como abordagem teórica e o planejamento estratégico situacional como base

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.nintec@ufla.br

ANEXO A- Parecer favorável do Comitê de Ética da UFLA-COEP (Continua).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 4.890.938

fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Para participar desse estudo o critério de inclusão é fazer parte do universo da pós-graduação:

docentes, discentes, técnicos administrativos, egressos, desistentes, coordenadores, ex-coordenadores, ao passo que, o critério de exclusão é a não participação efetiva do voluntário nos grupos de PA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral desta pesquisa (tese) é a construção participativa, por meio da pesquisa-ação, da reestruturação de um Programa de Pós-Graduação em Administração de uma Universidade Federal de Minas Gerais.

Objetivo Secundário:

De forma específica pretende-se: 1) Compreender a essência da pós-graduação discutindo sobre sua origem e sua regulamentação no Brasil. Essa fase exploratória tem o intuito de explorar e descrever a realidade em que a PG brasileira está inserida; 2) Conhecer os aspectos históricos e o contexto atual do PPG em estudo. Nesta fase, também exploratória, a finalidade é recuperar aspectos históricos do Programa e compreender o cenário vivenciado atualmente para discutir sobre a sua reestruturação; 3) Participar do diagnóstico da realidade do Programa por meio da autoavaliação. Esta fase de análise tem o propósito de diagnosticar os problemas, as necessidades de mudanças e os desafios do PPG por meio da troca de experiências entre os participantes da PA; 4) Participar da elaboração e da implantação de um conjunto de ações para as mudanças, a partir do aprendizado coletivo da fase anterior. Essa fase da ação resultará no Planejamento Estratégico do PPG o qual será construído sob três pilares: Planejamento Estratégico, Autoavaliação e Impacto em consonância ao novo sistema avaliativo proposto pela CAPES para o quadriênio (2021-2024); 5) Participar da sistematização do conhecimento alcançado durante o processo de planejamento e de implementação das intervenções no curto prazo. Esta será a fase de avaliação para o novo curso de ações do Programa possibilitando a continuidade do círculo ação-reflexão-ação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.nintec@ufla.br

ANEXO A- Parecer favorável do Comitê de Ética da UFLA-COEP (Continua).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 4.890.938

Cada participante poderá, a qualquer tempo, solicitar a sua retirada da pesquisa ou dos grupos de PA caso sintam-se desconfortáveis com qualquer situação. A metodologia, bem como as técnicas escolhidas para o desenvolvimento do trabalho não apresentam riscos aparentes ou previsíveis aos participantes da pesquisa, porém, algumas pessoas podem se sentir incomodadas ao relatar sobre os desafios e as mudanças que precisam ser feitas no PPG, programa da qual participam. Para minimizar tal desconforto, nenhuma informação que possa identificar os participantes será divulgada sendo isso um compromisso ético da coordenadora e demais membros responsáveis pela pesquisa, garantido via assinatura no TCLE que será entregue aos participantes a cada etapa do estudo. Além disso, será garantido a todos os envolvidos, o acesso a todas as fases da pesquisa (garantido o anonimato dos participantes), podendo os mesmos, relerem a sua entrevista, solicitar cortes, acrescentar informações ou mesmo solicitar a sua retirada na íntegra durante o desenvolvimento da pesquisa. Mas mesmo diante disso, nos comprometemos a ressarcir quaisquer gastos ao participante, mesmo aqueles anteriormente imprevistos.

Benefícios:

Uma pesquisa científica por si só não é o suficiente para construir o conhecimento. Na construção do saber, o trabalho acadêmico-científico precisa fazer sentido para as pessoas. Por isso, acreditamos que esta pesquisa poderá trazer contribuições teóricas -metodológicas, práticas e sociais bem como benefícios aos seus participantes. Em termos teóricos-metodológicos, o trabalho contribui ao articular os preceitos da pesquisa-ação, do construcionismo social e do planejamento estratégico situacional privilegiando a interação entre pesquisadores e atores sociais. Em termos práticos, essa pesquisa irá contribuir para a reestruturação do Programa em estudo, a partir de uma visão compartilhada entre os atores que estarão diretamente envolvidos na PA. Trata-se de um processo de transformação organizacional que irá envolver diálogo, diagnóstico, conscientização dos membros organizacionais, produção de novos conhecimentos e a mobilização das pessoas para os novos compromissos em torno das mudanças que serão colocadas em prática. O trabalho também apresenta suas contribuições e inova ao unir

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-900

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep.nintec@ufla.br

ANEXO A- Parecer favorável do Comitê de Ética da UFLA-COEP (Continua).UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS

Continuação do Parecer: 4.890.938

as práticas da gestão organizacional do PPG às suas próprias práticas de pesquisa. E em termos sociais, a pesquisa irá contribuir para que outros programas de pós-graduação também se reestruturem não só para atender às novas exigências da CAPES, mas para se aperfeiçoarem de maneira efetiva às necessidades da sociedade.

Desta forma, ao fazer parte desta pesquisa, os participantes estarão contribuindo diretamente para as melhorias do Programa, para sua adequação aos novos critérios exigidos pela CAPES e para ampliar os benefícios e impactos sociais que o PPG proporciona em nível local, regional, nacional e internacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende aos requisitos estabelecidos pelo comitê de ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Aprovação da pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovação da pesquisa

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme norma operacional CNS n°001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1747884.pdf	27/06/2021 13:03:18		Aceito
Outros	Carta_Resposta.doc	27/06/2021 12:59:25	MONICA CARVALHO ALVES CAPPELLE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_TESE_Junho.pdf	27/06/2021 12:54:06	MONICA CARVALHO ALVES CAPPELLE	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Execucao_Junho.pdf	27/06/2021 12:53:20	MONICA CARVALHO ALVES CAPPELLE	Aceito

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037**Bairro:** PRP/COEP**CEP:** 37.200-900**UF:** MG**Município:** LAVRAS**Telefone:** (35)3829-5182**E-mail:** coep.nintec@ufla.br

ANEXO A- Parecer favorável do Comitê de Ética da UFLA-COEP (Conclusão).UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS

Continuação do Parecer: 4.890.938

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Junho.pdf	27/06/2021 12:52:24	MONICA CARVALHO ALVES CAPPELLE	Aceito
Outros	Comentarios_Eticos_Junho.pdf	27/06/2021 12:50:45	MONICA CARVALHO ALVES CAPPELLE	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Comite_de_Etica_4_743_305.pdf	27/06/2021 12:49:26	MONICA CARVALHO ALVES CAPPELLE	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Comite_de_Etica_4_615_205.pdf	27/06/2021 12:49:04	MONICA CARVALHO ALVES CAPPELLE	Aceito
Outros	Questionario_Discentes_Ingressantes.pdf	07/05/2021 22:14:39	DENISE APARECIDA	Aceito
Outros	Roteiro_Aberto_Entrevista_com_Docentes_da_Ativa.pdf	07/05/2021 22:13:45	DENISE APARECIDA	Aceito
Outros	Roteiro_Aberto_Discentes_Egressos.pdf	07/05/2021 22:13:18	DENISE APARECIDA	Aceito
Outros	Roteiro_Aberto_Candidatos_Desistentes.pdf	07/05/2021 22:12:14	DENISE APARECIDA	Aceito
Outros	Roteiro_Aberto_Entrevistas_com_Coordenadores_e_Pioneiros.pdf	07/05/2021 22:11:01	DENISE APARECIDA	Aceito
Outros	Roteiro_Aberto_Entrevista_com_a_Tecnica_Administrativa.pdf	07/05/2021 22:10:28	DENISE APARECIDA	Aceito
Outros	Autorizacao_PRGDP_Prof_Viviane.pdf	07/05/2021 22:07:50	DENISE APARECIDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	07/05/2021 21:59:52	DENISE APARECIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 06 de Agosto de 2021

Assinado por:
ALCINÉIA DE LEMOS SOUZA RAMOS
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037**Bairro:** PRP/COEP**CEP:** 37.200-900**UF:** MG**Município:** LAVRAS**Telefone:** (35)3829-5182**E-mail:** coep.nintec@ufla.br

ANEXO B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Continua).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado (a) Professor (a), você foi convidado a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: Os Desafios da Gestão da Pós-Graduação em Administração no Brasil: uma Pesquisa-Ação em um PPG de uma Universidade Federal de Minas Gerais.

Pesquisadoras responsáveis: Mônica Carvalho Alves Cappelle e Denise Aparecida Hipólito Borges.

Cargo/Função: Mônica Capelle (Doutora- Professora Associada) e Denise Borges (Doutoranda do PPGA).

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras/Departamento de Administração e Economia.

Telefones para contato: Mônica: (35) 99979-3011 e Denise: (35) 98824-7255

E-mails para contato: Mônica: edmo@ufla.br e Denise: denise_borges@estudante.ufla.br ou denisehipolito@yahoo.com.br

Local da coleta de dados: As entrevistas foram/serão realizadas de forma online via Goole Meet.

II – OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa (tese) é a construção participativa, por meio da pesquisa-ação, da reestruturação de um Programa de Pós-Graduação em Administração de uma Universidade Federal de Minas Gerais.

III – JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa é relevante porque apresenta suas contribuições teóricas-metodológicas e inova ao unir as práticas da gestão organizacional do PPGA às suas próprias práticas de pesquisa. É importante ressaltar que as entrevistas foram/serão gravadas via plataforma Google Meet e transcritas na sua literalidade. Os trechos das entrevistas serão utilizados nas análises, contudo, sem identificação do entrevistado, garantindo-lhe o anonimato total. Entretanto, a imagem dos participantes será resguardada, assim como o anonimato, mantendo-se o comprometimento ético. Todos os dados serão arquivados por 12 meses pelas pesquisadoras responsáveis em arquivo eletrônico próprio.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

A pesquisa está sendo desenvolvida com pessoas que fizeram ou fazem parte da história do Programa de Pós-Graduação (docentes e discentes atuais, técnicos administrativos, coordenadores, egressos, candidatos desistentes e ex-coordenadores). Inicialmente serão feitas entrevistas individuais e, posteriormente, haverá a formação de grupos de pesquisa-ação para atuar de forma conjunta e participativa dos objetivos da pesquisa.

V - RISCOS ESPERADOS

Você poderá, a qualquer tempo, solicitar a sua retirada da pesquisa ou dos grupos de PA caso sinta-se desconfortável com qualquer situação. A metodologia, bem como as técnicas escolhidas para o desenvolvimento do trabalho não apresentam riscos aparentes ou previsíveis aos participantes da pesquisa, porém, algumas pessoas podem se sentir incomodadas ao relatar sobre os desafios e as mudanças que precisam ser feitas no PPGA, programa da qual participam. Para minimizar tal desconforto, nenhuma informação que possa identificá-lo será divulgada sendo isso um compromisso ético da coordenadora e demais membros responsáveis pela pesquisa, garantido via assinatura deste termo, o qual você terá uma via. Além disso, você poderá ter acesso a todas as fases da pesquisa (garantido o anonimato individual de cada um dos participantes), podendo reler a sua entrevista, solicitar cortes, acrescentar informações ou mesmo solicitar a sua retirada na íntegra durante o desenvolvimento da pesquisa, inclusive. Desta forma, a avaliação do risco da pesquisa é: MÍNIMO. Mas mesmo diante disso, nos comprometemos a ressarcir quaisquer gastos ao participante, mesmo aqueles anteriormente imprevistos.

VI – BENEFÍCIOS

Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo diretamente para as melhorias do PPGA, para sua adequação aos novos critérios exigidos pela CAPES e para ampliar os benefícios e impactos sociais que o Programa proporciona em nível local, regional, nacional e internacional. Indiretamente, você também estará contribuindo para a reestruturação de outros programas de pós-graduação do Brasil.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Por ser uma pesquisa da área de Ciências Sociais Aplicadas e não envolver experimentos terapêuticos medicamentosos, cirurgias ou outras medidas que possam estar associadas a efeitos colaterais inerentes à saúde

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037
37200-000 Lavras-MG – Brasil
E-mail coep@nintec.ufla.br

Fone 35 3829-5182
CNPJ: 22.078.679/0001-74
Site: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440

ANEXO B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Conclusão).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

humana, não havendo assim, a previsão de riscos significativos, a pesquisa possivelmente seguirá seu curso normal sendo finalizada ao término das atividades previstas no cronograma definido.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelas pesquisadoras e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa.

Lavras, ____ de _____ de 20 ____.

Nome do Participante
RG ou CPF:

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-Reitoria de Pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com as pesquisadoras responsáveis e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com a pesquisadora responsável- Dra. Mônica Cappelle no Departamento de Administração e Economia. Telefones de contato: (35) 3829-1752.

Profª Mônica Carvalho A. Cappelle
D^{ra} em Administração
Profª do DAE/UFLA



Mônica Carvalho Alves Cappelle
Docente responsável pela pesquisa



Denise Ap. Hipólito Borges
Doutoranda responsável pela pesquisa

ANEXO C- Autorização para realização da pesquisa junto à PRGDP

REQUERIMENTO

Solicitamos à PRGDP- Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas – uma autorização para utilizar as dependências da Universidade Federal de Lavras – UFLA - para coleta de dados com seres humanos, sob responsabilidade das pesquisadoras Denise Aparecida Hipólito Borges e Mônica Carvalho Alves Cappelle.

Os dados serão utilizados na pesquisa "Os Desafios da Gestão Da Pós-Graduação em Administração no Brasil: uma pesquisa-ação no PPGA/UFLA", referente à tese da doutoranda Denise Borges e sob orientação da professora Mônica Cappelle e coorientação do professor Daniel Carvalho de Rezende, ambos docentes permanentes do PPGA/UFLA.

Os participantes voluntários da pesquisa serão professores e técnicos administrativos do PPGA/DAE, coordenadores, mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos, egressos e desistentes do PPGA, os quais serão entrevistados no decorrer dos anos de 2021 e 2022. A participação será voluntária mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os voluntários poderão optar por não participar ou desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Enfatizamos que, enquanto perdurar a situação de pandemia da COVID-19, os dados serão coletados por meio de entrevistas *online*, via plataformas, como Google Meet ou Skype, até que se reestabeleça a possibilidade de coleta presencial no PPGA, resguardando-se todas as recomendações e protocolos de saúde.

Lavras, 14 de abril 2021.

Profª Mônica Carvalho A. Cappelle
Drª em Administração
Profª do DAE/UFLA



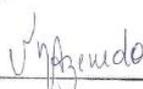
Mônica Carvalho Alves Cappelle
Docente responsável pela pesquisa



Denise Apª. Hipólito Borges
Doutoranda responsável pela pesquisa

A Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas da UFLA autoriza a utilização das dependências da Universidade Federal de Lavras para coleta de dados do projeto de pesquisa supracitado.

Assinatura e carimbo:


Viviane Naves de Azevedo
Pró-Reitora
PRGDP/UFLA

ANEXO D- Autorização para realização da pesquisa junto ao DAE

REQUERIMENTO

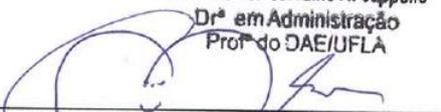
Solicitamos ao Departamento de Administração e Economia autorização para utilizar as dependências da Universidade Federal de Lavras – UFLA/Departamento de Administração e Economia para coleta de dados com seres humanos.

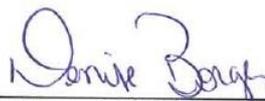
Os dados serão utilizados na pesquisa “Os Desafios da Gestão Da Pós-Graduação em Administração no Brasil: uma pesquisa-ação no PPGA/UFLA” sob responsabilidade das pesquisadoras Denise Aparecida Hipólito Borges e Mônica Carvalho Alves Cappelle para conclusão da tese da doutoranda Denise Borges e sob orientação da Professora Mônica Cappelle com co-orientação do Professor Daniel Carvalho de Rezende.

Os voluntários serão professores do PPGA/DAE, coordenadores, mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos, graduandos, egressos e desistentes do PPGA e técnicos administrativos e serão abordados em no Programa de Pós-Graduação em Administração no decorrer dos anos de 2021 e 2022. A participação será voluntária mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os voluntários poderão optar por não participar ou desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Lavras, 18 de fevereiro 2021.

Prof^o Mônica Carvalho A. Cappelle
Dr^a em Administração
Prof^a do DAE/UFLA


Mônica Carvalho Alves Cappelle
Docente responsável pela pesquisa



Denise Ap^a. Hipólito Borges
Doutoranda responsável pela pesquisa

O Departamento de Administração e Economia da UFLA autoriza a utilização das dependências da Universidade Federal de Lavras para coleta de dados do projeto de pesquisa supracitado.

Assinatura e carimbo:


Prof. Francisval de Melo Carvalho
Chefe do DAE/UFLA

Francisval de Melo Carvalho
Chefe de Departamento
DAE/UFLA

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).



UFLA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades
Acadêmicas



PROJETO DE PESQUISA

Dados do Projeto de Pesquisa

Código:	--
Título do Projeto:	OS DESAFIOS DA GESTÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: uma Pesquisa-Ação no PPGA/UFLA
Categoria do Projeto:	PESQUISA
Situação do Projeto:	AGUARDANDO PARECER DEPARTAMENTO
Unidade:	DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACAO E ECONOMIA/FCSA
Centro:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - REITORIA
Palavra-Chave:	Pesquisa-Ação; Pós-Graduação; PPGA
E-mail:	edmo@ufla.br
Período do Projeto:	01/03/2018 a 01/03/2022

Área de Conhecimento, Grupo e Linha de Pesquisa

Area de Conhecimento:	Organizações Públicas
Grupo de Pesquisa:	Núcleo de Estudos em Organizações, Gestão e Sociedade
Linha de Pesquisa:	Organizações, Gestão e Sociedade

Modalidade

Modalidade:	Teses
--------------------	-------

Local de Execução

Em Laboratório:	Não
Em Campo:	Sim
Em Local Externo:	Sim

A Pesquisa pode resultar em registro:

Cultivar:	Não
Software:	Não
Patente:	Não

Corpo do Projeto

Resumo

A ciência, como produtora do saber, seja ele científico ou popular, não é o fim em si mesma. Isso significa dizer que o conhecimento é construído e reconstruído o tempo todo e, se assim não fosse, não existiria motivos para a existência

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).

do ensino, nem da pesquisa e muito menos da extensão. É por isso que as universidades precisam se atualizar constantemente: para melhorar de forma contínua a qualidade da formação contribuindo assim, para a construção do conhecimento social. Nesta linha, os programas de pós-graduação, como responsáveis pelo desenvolvimento das pesquisas brasileiras, têm a necessidade frequente de criar, rever e recriar seus planejamentos, para contribuir efetivamente à sociedade.

Neste sentido e, de acordo com Wood Jr. et al (2016), a comunidade acadêmica tem apresentado uma crescente preocupação com o impacto social, ou seja, com os benefícios que as instituições voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão têm proporcionado à sociedade. Em outubro de 2018, a Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 emitiu à CAPES, a partir da última avaliação quadrienal, o documento final denominado Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG apontando a necessidade de aperfeiçoamento do sistema de avaliação tendo em vista que o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento e deve ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado (CAPES, 2018a, p. 3). A Comissão foi enfática em destacar que o atual sistema não contempla as novas demandas das comunidades envolvidas, entre elas, o impacto do conhecimento para a sociedade.

Além disso, o atual contexto sócio-político brasileiro em relação às universidades é polêmico. Após a eleição presidencial de 2018 com legislatura para 2019-2022, o atual presidente da república, Jair Bolsonaro, fez severas críticas quanto ao desempenho dessas organizações públicas pondo em xeque a credibilidade das instituições de ensino superior em todos os seus âmbitos: ensino, pesquisa e extensão. Todos esses aspectos vão ao encontro do pronunciamento da então Diretora de Avaliação da CAPES, Sônia Bão em março de 2019, divulgado na página da CAPES, quando mencionou que, levando em consideração a essência da pós-graduação em formar recursos humanos qualificados em nível de mestrado e doutorado e, considerando ainda o tamanho que a pós-graduação brasileira atingiu, é necessário que a avaliação tenha foco e reflita mais a produção do conhecimento (BÃO, 2019).

Especificamente na área de administração, Wood Jr. et al (2016, p. 23) relatam que os questionamentos relacionados ao impacto social do conhecimento aconteceram a partir dos anos 2000 com algumas publicações que questionavam, entre outros aspectos, a falta de aplicabilidade prática das pesquisas (PFEFFER; FONG, 2002) e o distanciamento em relação às necessidades das empresas (BENNIS; OTOOLE, 2005). Ao que se percebe, mesmo decorridos vinte anos, as dúvidas quanto ao que a ciência tem proporcionado em termos de respostas à sociedade ainda perduram.

Entretanto, é importante reconhecer que esses questionamentos, surgidos das entidades ligadas à pós-graduação, contribuíram para impulsionar a CAPES a rever as diretrizes que fundamentam a avaliação e que por consequência, direcionam os trabalhos dos programas. E essa alteração no sistema avaliativo irá requerer mudanças fundamentais na estrutura dos programas de pós-graduação no Brasil. Mas, independentemente dos questionamentos apontados, os programas precisam buscar melhorias contínuas, inclusive, para responder aos desafios, que não são poucos, como promover a internacionalização, manter o pleno funcionamento das suas atividades com pouco recurso financeiro, atrair bons candidatos, além das especificidades locais e regionais de alguns PPGs como o distanciamento das grandes cidades e a ausência de infraestrutura urbana.

É por isso que o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras- PPGA/UFLA vem tentando buscar novas formas de responder aos seus desafios especialmente, àqueles voltados para a qualidade da formação discente. Nos últimos anos, o programa tem realizado levantamentos junto aos docentes e discentes de todas as áreas de concentração buscando proporcionar o diálogo, a interação entre todos os atores envolvidos com a pós, encontrar os gargalos e buscar conjuntamente novas possibilidades de aperfeiçoamento.

Frente a esse contexto desafiante, de transformações necessárias, de questionamentos políticos e de novas exigências da CAPES em que os PPGs precisarão se reorientar para atender às expectativas de seus órgãos superiores e continuar demonstrando a sua relevância para a sociedade brasileira, há necessidade de se indagar:

Como o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras está se reestruturando para responder aos desafios atuais e futuros?

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).

Para Maccari (2008, p. 181) o sistema de avaliação da CAPES tem natureza essencialmente quantitativa o que induz os programas de pós-graduação a concentrarem esforços em determinados critérios em detrimento de outros como, por exemplo, a priorização do alto rendimento nas produções acadêmicas em preterição à relevância dos estudos. Isso acaba gerando alguns problemas, entre eles, a minimização da qualidade dos trabalhos desenvolvidos pela PG e o não atendimento das reais demandas sociais.

Partindo assim dos pressupostos de que o atual sistema de avaliação da pós-graduação brasileira atingiu o seu esgotamento; de que ele não revela a real importância da PG em termos sociais; de que os resultados das pesquisas nem sempre refletem as contribuições práticas da pós para a sociedade e de que o atual SNPG assim como os PPGs precisam se reinventar buscando melhorias contínuas para enfrentar os desafios da pós-graduação, acredita-se que:

a reestruturação dos programas de pós-graduação no Brasil, induzida pelo novo sistema avaliativo proposto pela CAPES, deve ser construída por meio de um processo coletivo de mudanças, que permita repensar de maneira participativa, as possibilidades e potencialidades dos programas em termos locais, regionais, nacionais e globais privilegiando a interação universidade-sociedade na qual a universidade é um verdadeiro espaço social (onde se constrói conhecimento capaz de transformar a realidade).

Introdução/Justificativa

Uma pesquisa científica por si só não é o suficiente para construir o conhecimento. Na construção do saber, o trabalho acadêmico-científico precisa fazer sentido para alguém porque pesquisa que produza apenas livros não será o bastante (LEWIN, 1970, p. 220) assim como [...] teoria sem ação não possui sentido (REASON; BRADBURY, 2008, 4). Por isso se faz necessário apresentar a relevância deste trabalho a partir das suas contribuições teóricas- metodológicas, práticas e sociais.

Em termos teóricos-metodológicos, o trabalho contribui ao articular os preceitos do construcionismo social e da pesquisa-ação para promover mudanças no fenômeno universidade-sociedade, privilegiando a interação entre pesquisadores e atores sociais não só para construir conhecimento, mas para promover transformações na realidade dos programas de pós-graduação do Brasil. Nesse sentido, o rigor teórico-metodológico da PA proposta por Lewin em 1946 e aprimorada ao longo dos anos por vários autores, entre eles David Tripp e Michel Thiollent, não se limita apenas a descrever a realidade como ela se apresenta, mas ao contrário, ela se ocupa da produção compartilhada de novas visões e ações que podem transformá-la (GERGEN; GERGEN, 2008).

Em termos práticos, considerando a perspectiva participativa da pesquisa-ação, [...] a própria instituição pesquisadora consiste em objeto de pesquisa [...] (THIOLLENT; COLETTE, 2013, p. 10), ou seja, esse estudo irá contribuir para a reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras a partir de uma visão compartilhada entre os atores que estarão diretamente envolvidos na PA. Trata-se de um processo de transformação organizacional que irá envolver diálogo, diagnóstico, conscientização dos membros organizacionais, produção de novos conhecimentos e a mobilização das pessoas para os novos compromissos em torno das mudanças que serão colocadas em prática. O trabalho também apresenta suas contribuições e inova ao unir as práticas da gestão organizacional do PPGA às suas próprias práticas de pesquisa.

E em termos sociais a pesquisa irá contribuir para que outros programas de pós-graduação também se reestruturarem não só para atender às novas exigências da CAPES, mas para se aperfeiçoarem de maneira efetiva às necessidades da sociedade, continuando a formar mestres e doutores capazes de pôr em prática os conhecimentos adquiridos na PG e assim contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país, porém, com foco em melhorar a qualidade da formação (formar pesquisadores, docentes, profissionais capazes de responder aos desafios de suas áreas e atender as expectativas sociais).

Assim, espera-se que a pesquisa a ser desenvolvida nesta tese não produza apenas livros como diria Lewin, mas que ela faça de fato sentido para as pessoas e que possa efetivamente contribuir para a área de administração instigando

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).

novas reflexões no pilar organizações, gestão e sociedade.

Objetivos

Objetivo geral:

Auxiliar na construção participativa, por meio da pesquisa-ação, da reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras.

Objetivos específicos:

- 1) Compreender a essência da pós-graduação discutindo sobre sua origem e sua regulamentação no Brasil. Essa fase exploratória tem o intuito de explorar e descrever a realidade em que a PG brasileira está inserida;
- 2) Conhecer os aspectos históricos e o contexto atual do PPGA/UFLA. Nesta fase, também exploratória, a finalidade é recuperar aspectos históricos do Programa e compreender o cenário vivenciado atualmente para discutir sobre a sua reestruturação;
- 3) Participar do diagnóstico da realidade do PPGA/UFLA por meio da autoavaliação. Esta fase de análise tem o propósito de diagnosticar os problemas, as necessidades de mudanças e os desafios do PPGA/UFLA por meio da troca de experiências entre os participantes da PA;
- 4) Participar da elaboração e da implantação de um conjunto de ações para as mudanças, a partir do aprendizado coletivo da fase anterior. Essa fase da ação será construída sob três pilares: Planejamento Estratégico, Autoavaliação e Impacto em consonância ao novo sistema avaliativo proposto pela CAPES para o quadriênio (2021-2024);
- 5) Participar da sistematização do conhecimento alcançado durante o processo de planejamento e de implementação das intervenções no curto prazo. Esta será a fase de avaliação para o novo curso de ações do PPGA/UFLA possibilitando a continuidade do círculo ação-reflexão-ação.

Metodologia

O rigor teórico-metodológico de uma pesquisa científica é o que confere credibilidade e veracidade aos resultados decorrentes dela. Ao término de uma investigação é preciso que outros pesquisadores consigam percorrer o mesmo caminho, não em busca de alcançar o mesmo resultado, mas com o objetivo de compreender a realidade do fenômeno em cada contexto social e poder contribuir para a construção do conhecimento a partir dos trabalhos já realizados. Por isso, a escolha metodológica é um processo extremamente relevante, ao passo que também se revela como algo extremamente difícil para os pesquisadores.

A decisão precisa ser coerente com os objetivos propostos e conseguir responder ao problema de pesquisa, mas em face de tantas possibilidades, a definição está ligada ao posicionamento ontológico e epistemológico do campo em que o pesquisador está inserido e, por consequência, da sua própria concepção da realidade e da sua compreensão do conhecimento (DRESCH; LACERDA; MIGUEL, 2015). Diante disso, serão apresentados neste tópico a ontologia, a epistemologia, o paradigma de pesquisa, a abordagem, o método bem como as técnicas de coleta e de análise de dados escolhidos para serem aplicados com a presente pesquisa.

Orientações ontológicas, epistemológicas, paradigmáticas e abordagens de pesquisa:

Na pesquisa científica, a articulação entre ontologia, epistemologia e metodologia é necessária para que a essência do fenômeno seja descoberta. Assim, considerando os objetivos aqui propostos, optou-se pela ontologia interacionista, privilegiando a interação entre sujeito e objeto e pressupondo que a realidade existente é aquela construída pelo sujeito através de suas interações sociais (CASTAÑON, 2004). Em termos ontológicos, compreende-se então, que a realidade do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras existe em face da sua construção social ao longo dos anos e que a transformação dessa realidade precisa ocorrer por meio de um processo

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).

participativo.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o conhecimento não é algo que possa ser transferido ou concedido, ao contrário, o conhecimento é o saber construído socialmente (saberes científicos e populares) conforme os preceitos epistemológicos do construcionismo social (GERGEN, 2001). Portanto, a reestruturação dos programas de pós-graduação precisa envolver o ciclo ação-reflexão-ação de forma participativa o que vai ao encontro do paradigma interpretativista em que a realidade deve ser compreendida a partir das interações sociais, pelos atores envolvidos e pelo significado das ações (BERGER; LUCKMANN, 2010) e ao encontro da perspectiva pós-moderna (CASTAÑON, 2004; THIOLENT; COLETTE, 2013).

Em coerência às orientações ontológicas, epistemológicas e paradigmáticas foi escolhida a abordagem qualitativa uma vez que a reestruturação do PPGA não irá acontecer a partir de questões meramente quantitativas (TOLEDO; SHIAISHI, 2009). Além disso, esta pesquisa é do tipo exploratória uma vez que será necessário investigar dados sobre o programa ao longo de toda sua existência, para então, propor novas mudanças. Segundo Toledo e Shiaishi (2009, p. 104) trata-se de explorar um [...] fenômeno dentro de uma realidade singular. É também uma pesquisa de natureza intervencionista, pois objetiva em sua essência não apenas explorar o fenômeno, mas interferir na realidade para transformá-la (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016).

Método e técnicas de pesquisa:

Considerando o problema de pesquisa e todos os constructos apresentados e discutidos no arcabouço teórico, o método escolhido para a realizar a pesquisa foi a pesquisa-ação (PA). Segundo Thiollent e Colette (2014, p. 210), embora a pesquisa-ação seja um método de pesquisa vinculado à ação, ela é uma abordagem ampla (teórica e metodológica) que abriga um conjunto de escolhas técnicas que são colocados em prática por pesquisadores interessados em produzir conhecimento científico a partir da interação entre [...] o agir no campo da prática e o investigar a respeito dela (TRIPP, 2005, p. 2). Trata-se de uma abordagem qualitativa, de natureza crítica e reflexiva que visa à resolução de problemas sociais e organizacionais primando pela geração de conhecimento e mudanças reais proporcionadas ao fenômeno de pesquisa.

Diferente de outras metodologias como a etnografia, por exemplo, a PA tem a premissa de que o pesquisador se insere no campo para mudar a realidade de forma participativa (THIOLENT, 2005). Já em estudos etnográficos a inserção do pesquisador tem por objetivo conhecer em profundidade o fenômeno investigado. Por isso, são dois métodos particulares. Outro aspecto específico é que, em termos de posicionamento teórico, a PA defende que o conhecimento é socialmente construído. Portanto, o diálogo entre os saberes científicos (teorias) e os saberes locais (práticos) é condição necessária na construção do conhecimento e transformação da realidade.

A origem da pesquisa-ação ainda é incerta, mas sua idealização tem sido creditada a Kurt Lewin (1946). A sua aplicação de acordo com Thiollent (2005), um dos maiores disseminadores desta abordagem no contexto brasileiro, está intimamente atrelada ao cumprimento do ciclo de pesquisa-ação que envolve quatro etapas essenciais:

Fase exploratória: os pesquisadores se inserem no campo de pesquisa, começam a conhecer o fenômeno, propõem discussões que permitam esclarecer o problema real vivenciado pela organização e assim, constroem uma relação de confiança com as pessoas daquela realidade.

Fase de análise: nesta fase os pesquisadores promovem a formação e qualificação dos participantes envolvidos. Discutem sobre o processo de pesquisa elucidando a abordagem teórica, a metodologia da PA e os procedimentos de coleta e análise de dados. É necessário nesse momento estimular a integração entre os saberes acadêmicos e os saberes locais sem se esquecer da troca de experiências e o aprendizado coletivo.

Fase da ação: Elaboração e implantação de um conjunto de ações fundamentadas pela junção entre teoria (saber acadêmico/científico) e prática (experiências e saberes locais) articulada durante o desenvolvimento da PA. A mudança é iniciada pela introdução de novas práticas que contribuirão para a resolução dos problemas organizacionais.

Fase de avaliação: é o momento dedicado ao julgamento claro e preciso quanto à efetividade e os efeitos das ações implantadas. Deve-se avaliar criteriosamente quais os impactos causados pelas mudanças propostas e as contribuições

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).

do conhecimento socialmente construído pelos participantes da pesquisa.

As etapas indicadas anteriormente são apresentadas de maneira didática, com o intuito de possibilitar melhor compreensão sobre o método, todavia, essas fases não podem ser entendidas como individuais e separadas, é um ciclo, composto por ação-reflexão-ação e que precisa ser continuamente repensado e aprimorado.

Segundo Tripp (2005), a PA é uma forma de investigação-ação que submete os participantes à observação, reflexão e mudança e por isso, precisa utilizar técnicas que permitam demonstrar quais decisões foram tomadas para melhorar as práticas. Nesse sentido, foram escolhidos como técnicas de coleta de dados o brainstorming, documentos oficiais, diários de campo, questionários, observações participantes, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. As técnicas serão utilizadas e escolhidas conforme a sua adequação ao momento da PA.

Quanto a técnica de análise optou-se pela análise de conteúdo, especificamente, a análise temática de conteúdo baseada em Minayo (2007), a qual se desdobra-se nas etapas de pré-análise, exploração do material que compõe o corpus de pesquisa, codificação e interpretação dos resultados alcançados (CAVALCANTI; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). As técnicas serão aplicadas durante as fases de desenvolvimento da pesquisa obedecendo ao plano de ação e de acordo com o cronograma.

Atores da pesquisa-ação:

A equipe de pesquisa-ação será formada por três comissões de trabalho: Comissão de Autoavaliação, Comissão de Comunicação e Comissão de Planejamento. Cada comissão será composta por docentes do PPGA, discentes de mestrado, doutorado e pós-doutorado, pela técnica administrativa do Programa e pelo coordenador ou coordenadora adjunta. Esta fase da PA já foi iniciada e cada ator que constituiu a equipe o fez de forma espontânea no segundo workshop promovido pelo Programa para tratar da sua reestruturação.

A Comissão de Autoavaliação será responsável por contactar os discentes atuais do PPGA, os alunos egressos e os candidatos desistentes de suas vagas. Esta ação será importante para que se compreenda quais são os atrativos do PPGA, seus pontos positivos, quais os impactos que o programa conseguiu proporcionar aos mestrandos e doutorandos em sua carreira profissional e, quais os aspectos e questões que levaram alguns estudantes a desistirem do programa. Outra ação relevante desta equipe será o contato com ex-coordenadores do PPGA, buscando resgatar a sua história, os desafios e as dificuldades encontradas ao longo da sua existência e, com a Pró-Reitora de Pós-Graduação para compreender os desafios da PG atualmente. Isso irá possibilitar que o PPGA faça a sua avaliação interna, com acompanhamento, correção dos rumos e aprimoramento de suas ações futuras.

A Comissão de Comunicação será responsável por criar canais e instrumentos que possibilitem a divulgação das ações realizadas pelo Programa (os projetos de pesquisas, as palestras, os cursos ministrados, as qualificações, as defesas, as atividades desenvolvidas pelos núcleos, as disciplinas ofertadas), as melhores práticas do PPGA e os seus pontos diferenciais.

E a Comissão de Planejamento será responsável por desenvolver o planejamento estratégico do Programa com base em três pilares: a revisão periódica do plano, as autoavaliações constantes e o impacto social. O planejamento também será feito com os preceitos de ação-reflexão-ação de todos os trabalhos desenvolvidos pelas outras duas comissões e, levando também em consideração, as mudanças exigidas pela CAPES para o sistema de avaliação dos PPGs do próximo quadriênio nas quatro frentes de atuação: Ficha de Avaliação, Qualificação da Produção Intelectual, Avaliação Multidimensional e Autoavaliação.

Referências

ALMEIDA, K. N. C. A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada. 2017. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).

ARAÚJO, M. A. D. de; BORGES, D. F. 20 anos do plano diretor da reforma do aparelho de estado no brasil: avanços e limites. *Espacios Públicos*, v. 21, n. 52, p. 7-24, 2018.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 1, p. 285-314, 2005.

BÁO, S. Mudanças na ficha de avaliação valorizam qualidade dos programas. 06 de março de 2019, 14h46. Site CAPES.

BARRETO, F. C. de Sá; DOMINGUES, I. O PNPB 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós graduação. *Educação em Revista*, v. 28, n. 3, p. 17-53, 2012.

BENNIS, W. G.; OTOOLE, J. How business schools have lost their way. *Harvard business review*, v. 83, n. 5, p. 96-104, 2005.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade (3.^a edição). Lisboa: Dinalivro. (Original publicado em 1966), 2010.

BOMENY, H. Newton Sucupira e os rumos da educação superior. 2001.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 1931. Seção 1, p. 5800. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jun. 1946. Seção 1, p. 9256. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1951. Seção 1, p. 10425. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jan. 1974. Seção 1, p. 129. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 1981. Seção 1, p. 24960. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).

BRASIL. Decreto nº 87.814, de 16 de novembro de 1982. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 nov. 1982. Seção 1, p. 21469. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87814-16-novembro-1982-437804-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 abr. 1990. Seção 1, p. 7096. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8028-12-abril-1990-372178-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jan. 1992. Seção 1, p. 366. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8405-9-janeiro-1992-363746-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mai. 1998. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9790.htm>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990. Diário Oﬁcial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 mar. 1990. Seção 1, p. 5352. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1990/medidaprovisoria-150-15-marco-1990-370445-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Parecer nº977/65: Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Poder Executivo, Brasília, DF, 03 dez. 1965.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e legitimação do estado social. Estado Abierto. Revista Sobre El Estado, La Administración Y Las Políticas Públicas, v. 1, n. 1, 2019.

CASTAÑON, G. A. Construcionismo social: uma crítica epistemológica. Temas em Psicologia, v. 12, n. 1, p. 67-81, 2004.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. Informação & Sociedade: Estudos, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014.

CIRANI, C. B. S.; SILVA, H. H. M. da.; CAMPANARIO, M. de A. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).

no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 20, n. 1, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação. Brasília, 2019c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/18072019_Esclarecimentos_Qualis2.pdf> Acesso em: 25 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Aprimoramento dos instrumentos de avaliação. Brasília, 2019e. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/18072019_Infografico_Aprimoramento-dos-instrumentos-da-avaliacao.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Avaliação Quadrienal- consulta de resultados Brasília, 2020b. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>> Acesso em: 20 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES melhora ferramentas de avaliação da pós-graduação. Brasília, 2019d. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/36-noticias/9730-capes-melhora-ferramentas-de-avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Ficha de avaliação- grupo de trabalho. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/06032019_Relatorio_Final_Ficha_Avaliacao.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. História e Missão. Brasília, 2020a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Proposta de aprimoramento do modelo de avaliação da PG. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/PNPG/2018_PNPG_CS_Avaliacao_Final_10_10_18_CS_FINAL_17_55.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Relatório de avaliação. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-QUIMICA-quadrienal.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Sobre a avaliação. Brasília, 2019a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Sobre as áreas de avaliação. Brasília, 2019b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>> Acesso em: 25 abr. 2020.

CORRÊA, M. R. D. A pós-graduação em educação física: o cenário das subáreas sociocultural e pedagógica. 2018. 114 p. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

CRESPI, T. B. et al. Novo Qualis: impacto na avaliação da produção intelectual dos pesquisadores em administração. Revista de Ciências da Administração, v. 1, n. 1, p. 131-147, 2017.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 07-20, 2005.

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).

DAHLER-LARSEN, Peter. The evaluation society. Stanford University Press, 2011.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; MIGUEL, P. A. C. Uma Análise Distintiva entre o Estudo de Caso: a Pesquisa- Ação e a Design Science Research. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, v. 1, n. 1, p. 1116-1133, abr./jun. 2015.

FAGUNDES, P. E. Da colônia à reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário no Brasil. História & Ensino, v. 17, n. 2, p. 327-338, 2011.

FERREIRA, A. C. S. P.; FERENC, A. V. F.; WASSEM, J. Teaching Work and Capes Assessment: estrangement and naturalization. Educação e Realidade, v. 43, n. 4, p. 1321, 2018.

FILHO, E. R. G; MACHADO, M. A.V.; FILHO, J. R. S. V. AUTOR. Sobre o seminário de meio-termo. In: SEMIÁRIOS DE MEIO-TERMO CAPES, 2019, Brasília. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

FONSECA, M. F. A. da. Geração de inovação nas universidades federais brasileiras: uma análise do depósito de patentes. 2018. 101 p. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2018.

FONSECA, M.; FONSECA, D. M. da. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. Educ. Pesqui., v. 42, n. 1, p. 151-164, 2016.

FREITAS, I. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o Ensino de História no Brasil Republicano (1931/2009). Cadernos de História da Educação, v. 12, n. 1, 2013.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). Anos de Incerteza (1930-1937) - Ministério da Educação. 15 de março de 2020, 16h40. FGV CPDOC.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. Revista brasileira de educação, n. 18, p. 108-116, 2001.

GERGEN, K. J. Le constructionisme social. Une introduction. Lonay; Paris: Delachaux & Niestlé, 2001. (Original em inglês: Thousand Oaks, Sage, 1999).

GERGEN, K. J.; GERGEN, M. M. Social construction and research as action. The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice, p. 159-171, 2008.

GOMES, A. de C. (org.). Olhando para dentro: 1930-1964. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 229 274.

GOMES, M. A. S.; PEREIRA, F. E. C. Hélice Tríplice: Um ensaio teórico sobre a relação Universidade-Empresa-Governo em busca da inovação. International Journal of Knowledge Engineering and Management (IJKEM), v. 4, n. 8, p. 136-155, 2015.

GUTBERLET, J. More inclusive and cleaner cities with waste management co-production: Insights from participatory epistemologies and methods. Habitat International, v. 46, p. 234-243, 2015.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. Perspectiva, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006.

I PNPG- PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1975-1979. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

II PNPG- PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1982-1985. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em:

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

III PNPG- PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 1986-1989. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

IVASHITA, S. B.; VIEIRA, A. D. R. A pós-graduação no Brasil e o plano nacional de pós-graduação-PNPG (2011-2020): rupturas e permanências. *Debates em Educação*, v. 9, n. 19, p. 121, 2017.

JÚNIOR, J. dos R. S.; FERREIRA, L. R.; KATO, F. B. G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 435-456, 2013.

KATO, F. B. G.; FERREIRA, L. R. A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 32, n. 3, p. 677-697, 2016.

LEITE, L. Q. História da Reforma Gerencial do Estado de 1995. 2019. 285 p. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo)- Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019.

LEVIN, M. Academic integrity in action research. *Action Research*, v. 10, n. 2, p. 133-149, 2012.

LEWIN, K. Pesquisa de ação e problemas de minoria. In K. Lewin, *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix, 1970.

LIMA, G. de M. R.; WOOD, T. The social impact of research in business and public administration. *Revista de Administração de Empresas*, v. 54, n. 4, p. 458-463, 2014.

LIRA, R. C. P. A universidade, suas missões e crises: a importância da pós-graduação, a pós-graduação em direito. *Scientia Iuris*, v. 1, p. 05-22, 2002.

LODI, M. D. de F.; THIOLENT, M. J. M.; SAUERBRONN, J. F. R. Uma Discussão Acerca do Uso da Pesquisa-ação em Administração e Ciências Contábeis. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, v. 13, n. 1, 2017.

LORDÊLO, J. A. C. Publicização da gestão escolar: descentralização radical, privatização ou desresponsabilização do Estado? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 17, n. 2, 2001.

MACCARI, E. A. et al. Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em Administração. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 5, n. 9, 2008.

MACCARI, E. A. Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro. 2008. 250 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista brasileira de educação*, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MENELAU, S. et al. Realizar pesquisa sem ação ou pesquisa-ação na área de Administração? Uma reflexão metodológica. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, v. 50, n. 1, p. 40-55, 2015.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016/2022. Brasília, 1. ed. 134 p. 2016.

ANEXO E- Pesquisa aprovada junto à PRP (Continua).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. III PNPG- Plano Nacional de Pós-Graduação- 1986-1989. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MOREIRA, D. M. S.; CARDOSO, B. L. C. Desdobramentos nas políticas de valorização docente e público-privadas após a reforma do estado. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-17, 2020.

OLIVEN, A C. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 111-135, 2005.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of management learning & education*, v. 1, n. 1, p. 78-95, 2002.

PICHETH, S. F; CASSANDRE, M. P; THIOLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Educação*, v. 39, n. Esp, p. s3-s13, 2016.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Cursos avaliados e reconhecidos. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=zHcXF26Ebg+gU+cQqKlo7EJ9.sucupira-214>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

PNPG- PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2005-2010. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

PNPG- PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2011-2020. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

PNPG- PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2011-2020. CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

PRADO, J. W. do. Determinantes e implicações da estrutura de capital, da estrutura de propriedade e da governança corporativa: um modelo multitéórico de análise. 194 f. (Doutorado em Administração) Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

RAELIN, J. A.; COGHLAN, D. Developing managers as learners and researchers: using action learning and action research. *Journal of Management Education*, v. 30, n. 5, p. 670-689, 2006.

REASON, P.; BRADBURY, H. (Ed.). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage, 2001.

REGO, I. J.; JÚNIOR, L. C. M. Pós-Graduação lato senso e stricto senso: direito fundamental à educação capaz de conduzir a um relevante e renovado inovador Brasil do futuro. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, v. 3, n. 1, p. 142-167, 2015.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Rev. Adm. UFSM*, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SANTOS, B. de S.; FILHO, N. de A. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Almedina, 2008.

SANTOS, L. de O. A perspectiva de sucateamento da UnB com os cortes orçamentários. 2017. 37 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência. Brasil: uma biografia*. São Paulo: Cia das Letras, p. 437-466, 2015.

ANEXO F- Primeiro Workshop de Planejamento Estratégico do PPGA/UFLA foi realizado em 11 de novembro de 2019



A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Lavras confere o presente

CERTIFICADO

a

DENISE APARECIDA HIPÓLITO BORGES

como Membro da Comissão Organizadora no(a) Primeiro Workshop de Planejamento Estratégico do PPGA/UFLA promovido pelo(a) Programa de Pós-Graduação em Administração realizado no dia 11/11/2019 com duração de 4 horas.

Lavras (MG), 14 de fevereiro de 2023

CHRISTIANE MARIA BARCELLOS MAGALHAES DA ROCHA
Pró-Reitora de Extensão e Cultura

MONICA CARVALHO ALVES CAPPELLE
Coordenadora Geral

Protocolo: B7111C.247E83.19DF73
Este certificado dispensa assinaturas
Verifique a autenticidade deste certificado informando o protocolo no site <https://sig.ufla.br/modulos/publico/comprovar>

ANEXO G- Segundo Workshop de Planejamento Estratégico do PPGA/UFLA foi realizado em 18 de novembro de 2019



A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Lavras confere o presente

CERTIFICADO

a

DENISE APARECIDA HIPÓLITO BORGES

como Membro da Comissão Organizadora no(a) Segundo Workshop de Planejamento Estratégico do PPGA/UFLA promovido pelo(a) Programa de Pós-Graduação em Administração realizado no dia 18/11/2019 com duração de 4 horas.

Lavras (MG), 14 de fevereiro de 2023

CHRISTIANE MARIA BARCELLOS MAGALHAES DA ROCHA
Pró-Reitora de Extensão e Cultura

MONICA CARVALHO ALVES CAPPELLE
Coordenadora Geral

Protocolo: ACC622.9F9783.19DEBC
Este certificado dispensa assinaturas
Verifique a autenticidade deste certificado informando o protocolo no site <https://sig.ufla.br/modulos/publico/comprovar>

APÊNDICE A- Roteiro de Entrevistas- Coordenadores e Pioneiros

ROTEIRO DE ENTREVISTAS PROFESSORES (COORDENADORES DO PPGA)

O PPGA foi criado na década de 70, mais especificamente em 1975, e foi um dos primeiros programas de pós-graduação na modalidade *stricto sensu* da UFLA, quando esta ainda era chamada de ESAL. Naquele momento, surgia o mestrado em Administração Rural e que, hoje, conta com o mestrado e o doutorado em Administração.

*Professor, conte um pouco sobre sua história no Programa. Quando e como o senhor ingressou no PPGA? O Programa tinha outra denominação?

*Como era o PPGA, como ele estava estruturado/organizado (físicamente, institucionalmente, corpo docente e discente, disciplinas etc) quando o senhor se tornou Coordenador do Programa?

*Havia a participação de outras pessoas na gestão do Programa? Se sim, como foi?

*Como era o contexto institucional naquele período?

*Houve muitos desafios para a estruturação do Programa? Quais?

*Naquele momento, como o senhor percebia o Programa e como o senhor vislumbrava o futuro para o PPGA?

*Muita coisa mudou nos períodos posteriores?

*O senhor acredita que os desafios aumentaram com o passar dos anos?

*O senhor se lembra de algum fato marcante em suas gestões no Programa?

*Como o senhor percebe o Programa hoje?

*Quais as potencialidades e desafios que o Programa tem atualmente?

*Professor, a CAPES ao final de 2019 fez alterações no sistema de avaliação dos programas exigindo novos critérios de análise. Como o senhor percebe essas mudanças?

*Como o senhor gostaria de ver o PPGA no futuro (em termos de docentes, discentes, técnicos administrativos, grupos de pesquisa, projetos e ações, disciplinas...)?

*Quais as sugestões que o senhor faria para melhorar o Programa?

APÊNDICE B- Roteiro de Entrevistas- Professores da Ativa

QUESTÕES PARA REFLEXÃO QUE PPGA QUEREMOS PARA O FUTURO?

Categorias de respostas:

- * Em termos de Docentes;**
 - * Em termos de Discentes;**
 - * Em termos de Técnicos Administrativos;**
 - * Em termos de Grupos de Pesquisa;**
 - * Em termos de Projetos e Ações;**
 - * Em termos de Conteúdos, disciplinas/Formato do curso;**
 - * Ou outros aspectos que julgarem relevantes.**
- * Professor o senhor tem alguma sugestão para melhorarmos o roteiro de entrevista ou qualquer outra sugestão para o desenvolvimento da tese?**

APÊNDICE C- Primeiro questionário semiestruturado, aplicado em 26 de abril de 2021 durante a aula inaugural da Pós-Graduação para os alunos ingressantes

Pesquisa PPGA

Prezados discentes, sejam bem-vindos ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA!!!

Solicitamos a colaboração de vocês para responder a este formulário.

Se tiver mais de uma resposta, numera-as em ordem de importância para você e as descreva em "outro".

*Obrigatório

1. Como você ficou sabendo do PPGA? *

Marcar apenas uma oval.

- Indicação de ex-alunos
- Instagram do PPGA
- Site da UFLA
- Facebook
- Indicação de alunos, professores
- Outro: _____

2. Por que você escolheu o PPGA? *

Marcar apenas uma oval.

- Pela localização
- Por causa das linhas de pesquisa
- Por ser um programa da UFLA
- Pelo conceito do programa na CAPES
- Por já ter feito mestrado no PPGA e conhecer o Programa
- Pela qualidade do corpo docente
- Outro: _____

3. O PPGA era a sua primeira opção? Por quê? *

APÊNDICE D- Segundo questionário não estruturado aplicado em 19 de novembro de 2021 objetivando a participação dos discentes para opinar sobre os pontos fracos e fortes do Programa (Continua).

Workshop de Avaliação e Planejamento do PPGA

Prezados discentes,

Estamos montando o Planejamento Estratégico do PPGA buscando propor, de forma participativa, ações futuras para o Programa. Por isso, solicitamos a colaboração de vocês para responder a este formulário de maneira que possamos refletir juntos, que PPGA queremos para o futuro.

*Obrigatório

A) SOBRE O PROCESSO SELETIVO...

1. 1. O que você acha sobre a possibilidade de haver chamadas específicas para uma determinada linha de pesquisa? *

2. 2. A mudança do discente de uma linha para outra (em função de melhor adequação do projeto, por exemplo) deve ser considerada? *

3. 3. Se o processo seletivo ocorresse para a área de Administração, sem necessidade de opção prévia do candidato a uma linha específica, seria melhor? *

APÊNDICE D- Segundo questionário não estruturado aplicado em 19 de novembro de 2021 objetivando a participação dos discentes para opinar sobre os pontos fracos e fortes do Programa (Continua).

B) QUANTO AS ESTRATÉGIAS DE MARKETING...

4. 4. A página oficial do PPGA está atrativa para os possíveis candidatos? É possível melhorá-la? De que forma? *

5. 5. Quais ferramentas você sugere para que o PPGA possa divulgar mais o Programa? *

6. 6. Você sugere alguma estratégia de marketing para o Programa? Como é possível melhorar a comunicação externa do PPGA? *

C) NO QUE TANGE AS DISCIPLINAS...

APÊNDICE D- Segundo questionário não estruturado aplicado em 19 de novembro de 2021 objetivando a participação dos discentes para opinar sobre os pontos fracos e fortes do Programa (Continua).

7. 7. Qual a sua opinião, de maneira geral, sobre as disciplinas disponibilizadas pelo PPGA? O que e como pode ser melhorado? *

8. 8. O que pode ser feito para melhorar a interdisciplinaridade? *

9. 9. Como você vê a possibilidade de os créditos serem simplificados em Disciplinas de base da Administração e Disciplinas Metodológicas? *

D) IMPACTO SOCIAL...

10. 10. Como podemos mostrar à sociedade a relevância das pesquisas realizadas no PPGA? *

APÊNDICE D- Segundo questionário não estruturado aplicado em 19 de novembro de 2021 objetivando a participação dos discentes para opinar sobre os pontos fracos e fortes do Programa (Continua).

11. 11. Como e quais ferramentas podemos utilizar para acompanhar o egresso? *

E) DOS GRUPOS DE PESQUISA...

12. 12. O que podemos fazer para aumentar a integração entre os grupos/núcleos de pesquisa? *

13. 13. O que pode ser melhorado nos grupos/núcleos de pesquisa? *

F) SOBRE AS LINHAS DE PESQUISA...

14. 14. As linhas de pesquisa estão coerentes com a atuação do PPGA nos dias de hoje? *

APÊNDICE D- Segundo questionário não estruturado aplicado em 19 de novembro de 2021 objetivando a participação dos discentes para opinar sobre os pontos fracos e fortes do Programa (Continua).

15. 15. Seria necessário rever as linhas de pesquisa? Em que sentido? *

16. 16. Qual a sua opinião sobre projetos estilo “guarda-chuva” por linha de pesquisa? *

G) O PPGA...

17. 17. Destaque as melhores características do PPGA. *

18. 18. Indique o principal ponto que deve ser objeto de melhoria e como você faria para melhorá-lo. *

APÊNDICE D- Segundo questionário não estruturado aplicado em 19 de novembro de 2021 objetivando a participação dos discentes para opinar sobre os pontos fracos e fortes do Programa (Conclusão).

19. 19. Se você precisasse falar sobre o Programa para alguém, como você descreveria a *
identidade do PPGA?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários