



ROSANA CLÁUDIA FERREIRA DA SILVA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DA UFLA: ASPECTOS
HISTÓRICOS E RELACIONAIS SOB A ÓTICA DA
TEORIA DE REDES COLABORATIVAS**

**LAVRAS – MG
2015**

ROSANA CLÁUDIA FERREIRA DA SILVA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA
UFLA: ASPECTOS HISTÓRICOS E RELACIONAIS SOB A ÓTICA DA
TEORIA DE REDES COLOBORATIVAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração em Gestão de Organizações Públicas, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador

Dr. Mozar José de Brito

**LAVRAS – MG
2015**

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

Silva, Rosana Cláudia Ferreira da.

Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA : aspectos históricos e relacionais sob a ótica da Teoria de Redes Colaborativas / Rosana Cláudia Ferreira da Silva. – Lavras : UFLA, 2015.

228 p. : il.

Dissertação (mestrado profissional)–Universidade Federal de Lavras, 2015.

Orientador(a): Mozar José de Brito.

Bibliografia.

1. Redes acadêmicas ou colaborativas. 2. PPGA/UFLA. 3. CAPES. 4. Pós-graduação stricto sensu. 5. Análise sociométrica. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

ROSANA CLÁUDIA FERREIRA DA SILVA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA
UFLA: ASPECTOS HISTÓRICOS E RELACIONAIS SOB A ÓTICA DA
TEORIA DE REDES COLOBORATIVAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração em Gestão de Organizações Públicas, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 24 de fevereiro de 2015

Dr. Paulo Henrique de Souza Bermejo	UFLA
Dr. Uajará Pessoa Araújo	CEFET-MG
Dr. Luiz Marcelo Antonialli	UFLA

Dr. Mozar José de Brito
Orientador

**LAVRAS – MG
2015**

*Aos meus pais, Silva e Percina, pelo amor incondicional e ao meu filho Willian,
por ser meu estímulo de luta, e por quem procuro sempre dar bons
exemplos vencendo as barreiras presentes e futuras*

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me dar saúde, força e capacidade para que eu pudesse superar todos os desafios e obstáculos ao longo destes dois anos de intenso trabalho.

À Universidade Federal de Lavras e ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, pela oportunidade concedida para realização do mestrado.

Ao meu orientador, Professor Mozar José de Brito, pela confiança, ensinamentos e apoio.

Ao Professor Uajará Pessoa Araújo, membro externo da banca, pelo apoio no desenvolvimento do trabalho e também nas análises sociométricas e estatísticas.

Aos membros internos de minha Banca, professores Paulo Henrique de Souza Bermejo e Luiz Marcelo Antonialli, pelas contribuições oferecidas.

Ao Coordenador e ex-coordenadores do PPGA/UFLA que com dedicação e apoio aceitaram conceder a entrevista.

A todos os meus professores, pelo aprendizado.

Aos Professores Raimundo e Henrique, Chefe e Subchefe do DMV/UFLA pelo apoio e oportunidade oferecidas para concretizar mais esta etapa de minha vida acadêmica.

Aos meus pais e ao meu filho por todo o carinho e incentivo e por acreditarem e compartilharem comigo as angústias, alegrias e conquistas dessa caminhada e por compreenderem as muitas ausências e apoiarem-me em todos os momentos.

Ao meu irmão Rogério, cunhada Rilene e sobrinha Ana Clara pela torcida e incentivo.

Às minhas tias, Percília, Abgail e Maria pelas orações.

Aos amigos e amigas, Adjamara, Glener, Stela, César Benavente, Sônia Ferreira, José Marcos, Fábio Pascotti, Nádia Campos, Dênis, Jerry, Edson Júnior e Adriano Higino pelo apoio e incentivo e pela valiosa colaboração oferecida para a concretização desse trabalho.

Aos amigos e amigas do mestrado, Fernando Terra, Lindsay, Tereza, Cristina, Sabrina, Michele, Daniel, Hebe e Marina pela amizade, discussões, partilha e aprendizado.

Às secretárias do PPGA/UFLA Deila, do PPGAP/UFLA Nádia e Andréia, ao Coordenador de Bolsas da PRPG Alexandre e ao técnico de informática da Biblioteca Universitária Lucas Timóteo pela grande ajuda.

Por fim, agradeço a todos os familiares, amigos e colegas, os quais, de diferentes formas, contribuíram para a concretização deste sonho.

“Nada temos a temer quanto ao futuro, a menos que nos esqueçamos como Deus tem nos conduzido no passado”.

Ellen G. White

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar os aspectos históricos e relacionais construídos pelos membros do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), particularizando a estrutura e a natureza das relações de autoria que marcaram a produção intelectual do corpo docente e a formação das bancas de defesa de teses e dissertações no período entre 2002 e 2013. Para alcançar este objetivo, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: retratar aspectos históricos do referido programa, destacando a sua inserção e evolução no contexto da pós-graduação brasileira; investigar como o programa ajustou-se às exigências do processo de avaliação da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), particularizando o aproveitamento das potencialidades e os desafios enfrentados pelos seus membros e coordenadores; mapear e diagnosticar a configuração estrutural das relações entre docentes e pesquisadores que marcam o processo de formação das bancas de mestrado e doutorado e da produção científica do PPGA/UFLA; e propor, sob a ótica dos entrevistados, um conjunto de medidas administrativas que possam contribuir para a melhoria do programa de pós-graduação. O referencial teórico fundamentou-se nos estudos sobre as origens dos programas de Pós-Graduação no Brasil, sobre as redes sociais, colaborativas e de coautoria, sobre gestão do conhecimento e análise de redes sociais. Na metodologia, para análise dos dados quantitativos, foi empregada a análise sociométrica de redes. Para a análise qualitativa, primeiramente foi realizada uma descrição dos dados, seguida de entrevista aos coordenadores do PPGA/UFLA, sendo empregada a análise de conteúdo. Concluiu-se, ao final do estudo, que o Sistema de Avaliação tem contribuído para garantir a qualidade dos cursos e o avanço da pesquisa científica no Brasil, e que o PPGA/UFLA evoluiu com base nos critérios de avaliação da CAPES, superando algumas barreiras como treinamento de docentes e distribuição de publicação, e que a rede de bancas apresentou tendência a formação de clusters (subgrupos), enquanto a rede da produção científica mostrou-se, ao final de 2013, totalmente conectada. Atualmente, dentre os principais desafios está, sobretudo, a internacionalização.

Palavras-chave: Redes acadêmicas ou colaborativas. PPGA/UFLA. CAPES. Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Análise Sociométrica.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the historical and relational aspects built by the members of the Post graduation Program in Administration (PPA) of the Federal University of Lavras (UFLA), selecting only the structure and the nature of authorship relations that marked the intellectual production of the faculty staff and the formation of thesis and dissertation boards in the period from 2002 to 2013. To achieve this goal, the following specific objectives were defined: portray the historical aspects of that program, highlighting its insertion and evolution in the context of the Brazilian post- graduation; investigate how the program adjusted itself to the demands of the evaluation process of the Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel (CAPES), selecting only the use of the potential and the challenges faced by its members and coordinators; map and diagnose the structural configuration of relations between teachers and researchers that mark the process of formation of master's and doctoral boards and scientific production of the PPA / UFLA; and propose, in the view of respondents, a set of administrative measures that may contribute to the improvement of the post graduation program. The theoretical framework was based on the studies of the origins of post-graduation programs in Brazil, on the social, collaborative and co-authoring networks, on knowledge management and social network analysis. In the methodology for the quantitative analysis, it was used the sociometric analysis of network. For the qualitative analysis, a description of the data was performed first, followed by an interview to the coordinators of the PPA / UFLA being used the content analysis. It was concluded, at the end of the study, that the Evaluation System has helped to ensure the quality of the courses and the advancement of scientific research in Brazil, and that the PPA / UFLA has evolved based on the evaluation criteria of CAPES, overcoming some barriers as training of teachers and distribution of publication, and that the network of boards tended the formation of clusters (subgroups), while the scientific production network showed up, at the end of 2013, fully connected. Currently, amidst the main challenges it is above all the internationalization.

Keywords: Academic or collaborative networks. PPA/UFLA. CAPES. Post-Graduation stricto sensu. Sociometric Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sociograma das entidades dos membros participantes das Bancas do PPGA/UFLA.....	143
Figura 2	Sociograma dos participantes das Bancas do PPGA/UFLA no período 2002-2007	152
Figura 3	Sociograma das Bancas do PPGA/UFLA no período 2008-2010.....	154
Figura 4	Sociograma das Bancas do PPGA/UFLA no período 2011-2013.....	156
Figura 5	Sociograma da rede completa de coautoria do PPGA/UFLA no período 2002-2007	164
Figura 6	Sociograma da rede completa de coautoria do PPGA/UFLA no período 2008-2010	164
Figura 7	Sociograma da rede completa de coautoria do PPGA/UFLA no período 2011-2013	165
Figura 8	Sociograma da rede interna de coautoria do PPGA/UFLA no período de 2002-2007.....	167
Figura 9	Sociograma da rede interna de coautoria do PPGA/UFLA no período de 2008-2010.....	168
Figura 10	Sociograma da rede interna de coautoria do PPGA/UFLA no período de 2011-2013.....	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Estados Brasileiros que oferecem Programas de Pós-Graduação na área de Administração.....	55
Gráfico 2	Estados com maior número de cursos de Doutorado no Brasil.....	56
Gráfico 3	Instituições dos membros participantes das Bancas do PPGA/UFLA.....	142
Gráfico 4	Número de Bancas do PPGA/UFLA no período de 1978 a 2001.....	150
Gráfico 5	Número de Bancas do PPGA/UFLA no período de 2002-2013..	151
Gráfico 6	Artigos publicados no PPGA/UFLA no período 2002-2013	171
Gráfico 7	Número de artigos publicados pelo PPGA/UFLA em cada um dos períodos 2002-2007, 2008-2010 e 2011-2013	172
Gráfico 8	Distribuição de artigos publicados pelo PPGA/UFLA no Sistema WEBQUALIS no período 2002-2007	174
Gráfico 9	Distribuição de artigos publicados pelo PPGA/UFLA no Sistema WEBQUALIS no período 2008-2010	175
Gráfico 10	Distribuição de artigos publicados pelo PPGA/UFLA no Sistema WEBQUALIS no período 2011-2013	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de discentes titulados no período de 2004 a 2011, na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo	54
Tabela 2	Distribuição geográfica dos membros participantes das Bancas do PPGA/UFLA	144
Tabela 3	Correlação da Centralidade por período.....	146
Tabela 4	Correlação da Centralidade por período – Amostra reduzida pela metade.....	147
Tabela 5	Correlação da Centralidade por período – Amostra reduzida pela metade da metade	148
Tabela 6	Densidade, <i>degree</i> médio e número de ligações das bancas do PPGA/UFLA por período.....	149
Tabela 7	Membros internos que mais participaram das Bancas do PPGA/UFLA	158
Tabela 8	Membros externos que mais participaram das Bancas do PPGA/UFLA com suas respectivas instituições de origem e número de participações.....	159
Tabela 9	Rede completa de coautoria do PPGA/UFLA nos três períodos: número de ligações, <i>degree médio</i> , número de comunidades e maior número de pesquisadores da comunidade	166
Tabela 10	Rede interna de coautoriado PPGA/UFLA	169
Tabela 11	<i>Degree Médio</i> da Rede completa e da Rede interna do PPGA/UFLA	169
Tabela 12	Estratos de classificação e pontuação de Periódicos para a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo.....	172

Tabela 13 Número de Artigos publicados pelo PPGA/UFLA:
Classificação WEBQUALIS no período entre 2002 e 2013 173

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Contextualização	16
1.2	Avaliação da pós-graduação como elemento indutor de redes colaborativas	19
1.3	Critérios de avaliação CAPES - Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo	21
1.4	Objetivos da pesquisa	27
1.5	Justificativa e relevância da pesquisa	28
1.5	Delimitação e escopo do trabalho	29
2	CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	31
2.1	Contextualização dos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil e em Minas Gerais	53
3	REDES SOCIAIS E SUAS MODALIDADES: CONCEITOS E ESPECIFICIDADES	59
3.1	Noções de redes sociais e suas especificidades	59
3.2	Redes colaborativas ou acadêmicas: conceitos e particularidades	64
3.3	Redes de Coautoria	69
3.4	Redes e gestão do conhecimento	71
4	ANÁLISE DE REDES SOCIAIS: ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS	76
4.1	Objetivos da análise de rede	76
4.2	Análise sociométrica de redes: fundamentose aplicações	77
5	METODOLOGIA	82
5.1	Natureza da pesquisa	82

5.2	Processo de pesquisa: coleta e análise de dados	82
5.2.1	A primeira fase da pesquisa	83
5.2.2	A segunda fase da pesquisa	84
5.2.3	Tratamento e análise dos dados qualitativos e quantitativos	87
5.3	Limitações da pesquisa	89
6	ANÁLISE DE RESULTADOS	91
6.1	Contexto e história do PPGA/UFLA e sua inserção na pós- graduação brasileira pelo relato dos Entrevistados	91
6.2	Evolução do PPGA/UFLA por meio da avaliação da CAPES	111
6.2.1	Proposta do programa	111
6.2.2	Corpo docente	119
6.2.3	Corpo discente, teses e dissertações	121
6.2.4	Produção intelectual	126
6.2.5	Inserção social	133
6.3	Mapeamento da formação das bancas do PPGA/UFLA por meio da análise sociométrica	142
6.4	Mapeamento da produção científica do PPGA/UFLA por meio da análise sociométrica	163
6.5	Conjunto de medidas administrativas propostas pelos Entrevistados que podem contribuir para a melhoria do PPGA/UFLA	177
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS	190
	APÊNDICE	203

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi motivada pelo entendimento de que a Pós-Graduação pode ser um instrumento que contribui com o desenvolvimento econômico e social do país, uma vez que possibilita aos cidadãos formação e conhecimento científico, que lhes permitam tomar decisões de forma crítica e autônoma para exercer a cidadania. E uma vez que as áreas de Administração, Ciências Contábeis e Turismo valorizam a integração de Programas de Pós-Graduação em Redes de Pesquisa nas avaliações da CAPES, percebe-se que a produção científica e as bancas avaliadoras de teses e dissertações são formas de se formarem redes que contribuem para o fortalecimento da pós-graduação.

O motivo para o estudo desse tema foi encontrado na lacuna de pesquisa a ser preenchida, com base no estudo da Rede de Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil: análise de relações acadêmicas e atributos de programas (GUIMARÃES et al., 2009). Os autores apontam para a necessidade de novos trabalhos, que permitam verificar como a estrutura da rede se reflete na produção intelectual e no desempenho dos programas de pós-graduação e como a história passada de relações acadêmicas e os consequentes relacionamentos entre indivíduos que atuam na rede e influenciam a estrutura da mesma.

1.1 Contextualização

As pessoas ou organizações se conectam, na atualidade, por meio de redes sociais, onde estreitam suas relações, compartilhando objetivos comuns, tais como: valores, crenças, prestígio e tudo mais que se partilha em sociedade. Esse tipo de estrutura permite relacionamentos não hierárquicos e horizontais e tem como principal característica a habilidade de se fazer e desfazer rapidamente essas relações.

As redes sociais são hoje uma realidade. Sua importância pode ser percebida pela forma como influenciam o comportamento dos indivíduos (MARTELETO; SILVA, 2004) e pela forma como estes se relacionam e interagem, e, geralmente, esses relacionamentos estão baseados na confiança e na amizade (LOPES; BALDI, 2009). Nas organizações, sejam elas públicas ou privadas, as redes sociais são capazes de promover o compartilhamento de informações entre os seus membros, possibilitando que estas se tornem mais efetivas no cumprimento dos seus objetivos (GUNAWARDENA et al., 2009). Entre as diferentes modalidades de redes existentes no setor público destacam-se as redes colaborativas ou redes acadêmicas. Estas formas de relacionamento social foram criadas devido às necessidades de comunicação e cooperação entre os membros das comunidades acadêmicas visando o compartilhamento de conhecimentos e o atendimento do reconhecimento entre pares, dentre outras (KATZ; MARTIN, 1997; GLÄNZEL; SCHUBERT, 2004).

No contexto das Instituições de Ensino Superior - IES, as redes colaborativas entre docentes, pesquisadores e profissionais de diversas organizações têm se tornado cada vez mais comuns, por contribuírem com o desempenho institucional pela melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão (TONET; PAZ, 2006). Por meio das redes colaborativas, torna-se possível a realização de parcerias que contribuam com a geração de conhecimento científico e de tecnologia que poderão ser aproveitados de forma eficiente e efetiva (GUIMARÃES et al., 2009). Por meio de bancas de dissertação e tese e da produção científica, professores e pesquisadores, envolvidos em áreas afins, conseguem se relacionar e facilitar o compartilhamento de estudos e experiências, além de promover a elevação da produção e da qualidade científica. Dessa forma, as relações entre os membros de bancas e autores e coautores das produções científicas configuram-se como

redes colaborativas capazes de contribuir para o fortalecimento da pós-graduação.

A origem da pós-graduação no Brasil se deu por volta da década de 1930 (SANTOS, 2003). Nesse período, muitos professores estrangeiros foram atraídos para trabalhar nas universidades brasileiras. Alguns vieram a serviço de seu próprio país e outros buscavam um lugar tranquilo para viver, em virtude das turbulências enfrentadas na Europa que precederam a Segunda Guerra Mundial (BALBACHEVSKY, 2005).

Na busca por tornar um país subdesenvolvido mais parecido com um país desenvolvido, foram importadas teorias para tentar reproduzir no Brasil marcas dos países “adiantados” (BRASIL, 2003). Nessa perspectiva, foram adotados no Brasil os modelos de pós-graduação europeia e norte-americana, a chamada “modernização da universidade”, que consistia em reproduzir a ciência internacional (CUNHA, 1983apud SANTOS, 2003, p. 629).

Com o processo de industrialização implantado no país, naquela época, percebeu-se a necessidade de estreitar a relação entre economia e educação (GOUVÊA, 2012). Dessa forma, em 1951 foi instituída a CAPES, que tinha como objetivo o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior. Em 1966, foi homologado o parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 977/65 (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005), que passou a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação no Brasil (GOUVÊA, 2012).

Objetivando um melhor desenvolvimento da pós-graduação, foi implantado em 1975 o I Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG, que deveria fazer parte do planejamento estatal, dentro de um programa de políticas de desenvolvimento social e econômico, dentre outros (BRASIL, 2004c), que serão abordados no desenvolvimento deste estudo. Atualmente, encontra-se vigente o VI PNPG 2011-2020 que busca colaborar com a elaboração da agenda de

pesquisas do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG de forma coerente com a necessidade de desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2010b).

Em 2013, o SNPG possuía 3.640 programas e 5.414 cursos de pós-graduação distribuídos em nove grandes áreas: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; e Multidisciplinar (BRASIL, 2013b). Em 2014, os números apresentados alcançaram índices mais elevados em razão do surgimento de novos programas e cursos.

1.2 Avaliação da pós-graduação como elemento indutor de redes colaborativas

Admite-se que a ciência não se desenvolve, no sentido de sua construção e avanço sistemático, de forma independente e isolada dos pesquisadores, mas, sim, pela articulação e integração entre pesquisadores nas diversas áreas de conhecimento (BARBOSA NETO, 2011). As universidades e os centros de pesquisa podem ser ambientes propícios para tal desenvolvimento se forem envidados esforços nesse sentido de articulação e integração (QUINTELLA et al., 2009). Dessa forma, esse conhecimento será disseminado e aproveitado de forma mais eficiente e efetiva, fortalecendo as relações sociais em rede e propiciando novas parcerias e relacionamentos (GUIMARÃES et al., 2009). Em diferentes países este conjunto de relacionamentos tem sido objeto de reflexão e de avaliação (MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009).

No Brasil, desde que foi implantado em 1976 pela CAPES, o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação tem contribuído para a garantia da qualidade da pós-graduação e o avanço da pesquisa científica e tecnológica no Brasil (MELO, 2011). São cinco os quesitos que compõem a ficha de avaliação, cada um com

um peso diferente, dependendo da área e do grau de formação do curso (BRASIL, 2013c).

Quanto à pós-graduação em Administração, esta foi incluída na área de Ciências Sociais Aplicadas e teve início no Brasil em 1967, com o curso de mestrado em Administração da Fundação Getúlio Vargas (GUIMARÃES et al., 2009). Desde então, a pós-graduação em Administração vem se consolidando. Na área de Avaliação de Programas de Pós-Graduação em Administração, Ciências Contábeis e Turismo existiam, no primeiro semestre de 2013, 132 programas de pós-graduação credenciados pela CAPES compreendendo o total de 170 cursos, sendo 75 de mestrado acadêmico, 40 de doutorado e 55 de mestrado profissional (BRASIL, 2013b). Em 2015, esses números se elevaram para 150 programas de pós-graduação, que envolveram 199 cursos, sendo 89 de mestrado acadêmico, 51 de doutorado e 59 de mestrado profissional (BRASIL, 2015).

A cada três anos, ocorre a chamada “Avaliação Trienal da CAPES”, que tem como objetivo identificar um conjunto de atividades que demonstrem a maturidade e a qualidade das atividades desenvolvidas pelos programas de pós-graduação. As notas são classificadas de 3 (três) a 7(sete), sendo que a indicação para notas 6 ou 7 são reservadas para programas que tenham tido desempenho diferenciado em relação aos demais programas da área e sua atuação seja equiparada àquela de centros internacionais de excelência na área (BRASIL, 2013c).

Na Avaliação Trienal da CAPES de 2013, o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras - PPGA/UFLA, objeto da presente pesquisa, recebeu o conceito 5.

O PPGA/UFLA conta com 21 docentes e 86 discentes¹. Desde a fundação do Mestrado em Administração Rural em 1975, até o primeiro semestre de 2013, foram aprovadas 58 teses e 483 dissertações pelo Programa, cada uma com a sua respectiva banca de avaliação². Nesse mesmo período, foram publicados 410 artigos³ com a participação dos docentes permanentes do PPGA/UFLA.

A seguir, serão apresentados os quesitos, pesos e o que foi valorizado na Avaliação Trienal de 2013, para a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

1.3 Critérios de avaliação CAPES - Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo

Na Avaliação Trienal de 2013, para a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, foram mantidos os mesmos quesitos e pesos utilizados no triênio anterior, tendo em vista sua importância (BRASIL, 2013c). A seguir estão descritas as definições dos quesitos:

- a) **Proposta do Programa (peso: 0%)**: É avaliada a atualidade e relevância da(s) área(s) de concentração que devem apontar de

¹Informações coletadas no website do Programa de Pós-Graduação em Administração. Disponível em: <http://www.ppgg.UFLA.br/administracao/?page_id=25>. Acesso em: 25 ago. 2013.

²Informações coletadas no website da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico. Disponível em: <<http://www.drca.UFLA.br/asp/ListaConcluintesPosCurso.asp>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

³ Foram considerados apenas os artigos que tiveram participação dos docentes permanentes do PPGA/UFLA. Informações coletadas nos currículos lattes dos docentes permanentes e nos cadernos de indicadores da CAPES “Produção Bibliográfica”. Disponível em: <http://conteudoweb.CAPES.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=filtroArquivo&ano=2012&codigo_ies=UFLA&area=27>. Acesso em: 3 fev. 2014.

forma clara a área de conhecimento do programa. As disciplinas oferecidas devem fornecer suporte teórico e metodológico, e estas bem como os projetos desenvolvidos devem ter coerência com as áreas de concentração/linhas de pesquisa (BRASIL, 2013c), demonstrando, por meio dos resultados na produção intelectual e nas teses e dissertações (BRASIL, 2004b). O programa precisa evidenciar relevância e impacto regional, nacional ou internacional da atuação na formação de mestres e doutores. A bibliografia indicada deve representar o estado da arte no tema, por meio de livros, artigos clássicos e textos científicos publicados de preferência em periódicos internacionais de referência. Com relação à infraestrutura, deve evidenciar que disponibiliza salas de aula, salas para docentes e para alunos, laboratórios, biblioteca e outros recursos físicos e administrativos adequados para o funcionamento do programa (BRASIL, 2013c). Deve haver também planejamento com vistas ao desenvolvimento futuro, por meio de convênios de cooperação com outras instituições, e no caso do doutorado, investimento de modo especial, com instituições internacionais (BRASIL, 2009). Também devem constar no quesito, a estratégia de prospecção de alunos, o processo de entrada dos candidatos, periodicidade do ingresso e a previsão do número de ingressantes por período (BRASIL, 2013c).

- b) **Corpo Docente (peso: 20%)**: analisa-se a compatibilidade em relação às áreas de concentração, bem como sua especialidade e adequação em relação à proposta do programa. A formação não necessita ser exclusivamente em Administração, Ciências Contábeis ou Turismo, mas deve sustentar as linhas de pesquisa, sendo compatível com o tipo de profissional que o programa se

propõe a formar. Cada linha deverá contar com a participação de pelo menos quatro docentes. A titulação deve ser diversificada tanto com relação a ambientes quanto com relação a instituições. Também é levada em consideração a experiência na condução de projetos de pesquisa que tenham captado recursos públicos ou privados, além de ser desejável que todos os docentes permanentes participem de intercâmbio acadêmico e tecnológico com outras instituições de ensino ou pesquisa. Os docentes permanentes devem ser responsáveis por uma carga mínima de 30 horas-aula, além de orientar alunos de mestrado ou doutorado. Para conceito muito bom, a proporção máxima admitida de dupla participação de docentes permanentes é de 50% em programas acadêmicos e 70% para um acadêmico e outro profissional para o triênio. Avalia-se também a participação de docentes permanentes em atividades de ensino de graduação ou de iniciação científica e em eventos científicos alinhados a sua área de atuação (BRASIL, 2013c). Ademais, é necessário demonstrar se foram desenvolvidos projetos de pesquisa financiados por agências de fomento, sejam elas regionais ou nacionais, e também se existe intercâmbio com outras instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais (BRASIL, 2009).

- c) **Corpo Docente, Teses e Dissertações (peso: 35%)**: nesse quesito avalia-se a proporção de titulados com base no número de discentes no final do ano anterior. Avalia-se também a distribuição de orientações concluídas e o estoque de orientações por docente permanente. Para ser considerado docente permanente, precisa ter concluído pelo menos duas orientações no triênio. Com relação à qualidade das Teses e Dissertações, que corresponde a 50% do peso

desse quesito, avalia-se a composição das bancas avaliadoras, que devem incluir examinadores externos ao curso, no caso de mestrado, e externos à IES, no caso de doutorado (BRASIL, 2004b, 2013c). Embora não seja exigência a participação de examinadores externos à IES em bancas de mestrado, essa participação é muito valorizada. Todos os examinadores devem ser pesquisadores da área temática do programa, além de possuir o título de doutor. Avalia-se também se as teses e dissertações estão vinculadas às linhas de pesquisa do programa (BRASIL, 2013c), e se estas foram concluídas dentro do prazo, tendo sido o número de orientandos compatível com o corpo docente permanente (BRASIL, 2009). Também é avaliada a participação de discentes e egressos autores da pós-graduação na produção científica do programa. Também é valorizada a autoria conjunta entre docentes do programa e alunos. Ademais ainda é avaliado o prazo médio de conclusão de curso tanto de discentes bolsistas quanto de não bolsistas, bem como a participação destes em eventos científicos (BRASIL, 2013c).

- d) **Produção intelectual (peso: 35%)**: é considerada a pontuação média anual da produção bibliográfica publicada em forma de artigos em periódicos qualificados no WEBQUALIS, livros e capítulos de livros devidamente avaliados por Comitê de Avaliação, de cada docente permanente. Avalia-se a proporção dos docentes permanentes considerados produtivos. Também é avaliado o nível máximo de produção bibliográfica, considerando os pontos totais no triênio alcançado por 80% de docentes permanentes mais produtivos. Além disso, ainda é analisada a produção tecnológica e técnica do programa (BRASIL, 2013c). Na avaliação trienal de 2007, a publicação qualificada por docente permanente do

programa tinha peso 50 e a distribuição entre estes docentes tinha peso 20 (BRASIL, 2007b). Atualmente, os itens têm peso 50 e 35 respectivamente (BRASIL, 2013c).

- e) **Inserção Social (peso: 10%)**: analisa-se a inserção e o impacto regional e/ou nacional do programa por meio de informações quantitativas e qualitativas nas dimensões educacional (sendo valorizada a oferta de mestrado e doutorado interinstitucional, o consórcio entre IES e a participação em programas de melhoria de ensino), social (valorizando-se a qualificação de recursos humanos que poderão contribuir nos setores públicos e privados, a nível regional e nacional) (BRASIL, 2007b), cultural e desenvolvimento tecnológico/econômico. Também é valorizada a participação em programas de cooperação e intercâmbio com outros programas que visa o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação, inclusive de regiões e sub-regiões menos desenvolvidas. Além disso, ainda valoriza-se a visibilidade e transparência, por meio de divulgação na página web dos dados do programa, critérios de seleção, produção intelectual, financiamentos recebidos, acesso às teses e dissertações, dentre outros (BRASIL, 2013c).

Diante do que foi demonstrado acima, os quesitos corpo discente, teses e dissertações e produção intelectual correspondem a 70% do peso na avaliação trienal da CAPES. Dentro do quesito corpo discente, teses e dissertações, um dos itens avaliados é: “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” (BRASIL, 2013c, p.37), a qual possui 50% do peso desse quesito. Em concordância com o que foi visto na

descrição do quesito, a participação de examinadores externos é muito bem avaliada, pois é considerada uma forma de aumentar a qualidade da dissertação ou da tese. Além disso, também é uma forma de conferir transparência e validade à decisão da banca (GODECHOT; MARIOT, 2004)

No caso de mestrado, a banca é usualmente composta de três examinadores e, no caso de doutorado, cinco examinadores. Tal como instituída, pode ser considerada como um evento que reforça os laços já existentes entre os pesquisadores ou enseja, no sentido de criar oportunidade à formação de novas ligações entre tais agentes, bem como também entre eles e o candidato à titulação. Em outras palavras, a banca pode ser representada como um espaço organizacional formado a partir da rede colaborativa de pesquisadores que compartilharam em algum momento, direta e indiretamente, a convivência presencial – característica digna de nota, na medida em que a proximidade física ainda é variável significativa na condução de ligações entre pesquisadores (ARAÚJO, 2008).

Por sua vez, tal rede colaborativa derivada de ligações entre membros de bancas avaliadoras de mestrado e doutorado aumentaria a possibilidade de projetos conjuntos e futuras produções.

Já no quesito produção intelectual, dois dos itens mais bem avaliados são: a) publicações qualificadas do programa por docente permanente que possui 50% do peso do item; e b) distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa que recebe 35% do quesito. Dessa forma, percebe-se que, para que um programa possa ser bem avaliado é necessário ter publicações qualificadas e que estas publicações estejam bem distribuídas entre todos os docentes permanentes (BRASIL, 2013c).

As considerações realizadas ao longo desta introdução serviram de referência para a geração das seguintes questões de pesquisa: como se deu o processo de inserção do PPGA/UFLA no âmbito da pós-graduação brasileira?

Quais foram os desafios enfrentados para que este programa lograsse êxito em relação ao processo de avaliação da CAPES? Como foram estruturadas as redes colaborativas e de produção intelectual no período de 2002-2013? Quais foram as repercussões das avaliações da CAPES sobre a produção intelectual e a formação das bancas de mestrado e de doutorado exercidas sobre o programa? Para responder estas questões delimitaram-se os objetivos geral e específicos que seguem, bem como foi apresentada, sob a ótica de diferentes autores, uma análise contextual do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Além disso, procurou-se sistematizar uma fundamentação teórica que abrigou diversas reflexões sobre redes colaborativas, gestão do conhecimento e os aspectos teórico-metodológicos inerentes à análise sociométrica de redes sociais.

1.4 Objetivos da pesquisa

Este trabalho tem por objetivo investigar os aspectos históricos e relacionais construídos pelos membros do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras (PPGA/UFLA), particularizando a estrutura e a natureza das relações de autoria que marcaram a produção intelectual do corpo docente e a formação das bancas de defesa de teses e dissertações no período entre 2002 e 2013. Este objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- a) retratar aspectos históricos do referido programa, destacando a sua inserção e evolução no contexto da pós-graduação brasileira;
- b) investigar como o programa ajustou-se às exigências do processo de avaliação da CAPES, particularizando o aproveitamento das potencialidades e os desafios enfrentados pelos seus membros e coordenadores;

- c) mapear e diagnosticar a configuração estrutural das relações entre docentes e pesquisadores que marcam o processo de formação das bancas de mestrado e doutorado e da produção científica do PPGA/UFLA; e,
- d) propor, sob a ótica dos entrevistados, um conjunto de medidas administrativas que possa contribuir para a melhoria do programa de pós-graduação.

1.5 Justificativa e relevância da pesquisa

A busca de respostas para as questões levantadas e o esforço acadêmico para comprimir os objetivos acima delineados se justificam pelas seguintes razões:

- a) os resultados desta dissertação poderão contribuir para a construção da memória institucional do programa na medida em que aspectos sócio históricos foram retratados pela autora do trabalho de conclusão de curso;
- b) as análises realizadas evidenciaram as especificidades relacionais e estruturais que marcaram as redes colaborativas construídas pelos membros do PPGA/UFLA o longo do período estudado. Portanto, o trabalho, em certa medida, demonstrou a relevância dos laços acadêmicos para geração de conhecimento e formação de bancas de defesas que, geralmente, atestam a qualidade das teses e dissertações;
- c) o trabalho também sinaliza que a aplicação da análise sociométrica de redes se constitui em um valioso instrumento de diagnóstico que poderá ser aplicado em outros programas de pós-graduação da

UFLA e de outras Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas;

- d) considerando que o processo de avaliação da CAPES tem valorizado a formação de redes colaborativas ou de cooperação entre programas de pós-graduação, os resultados deste trabalho de conclusão de curso de mestrado profissional poderão estimular a reorganização das atividades de coordenação do PPGA/UFLA no sentido de fortalecer as iniciativas de colaboração, parcerias e convênios entre programas no âmbito nacional e internacional; e,
- e) por fim, cabe destacar que este trabalho deve ser visto como um exercício de treinamento em pesquisa. Portanto, a sua realização foi marcada por delimitações e limitações que serão discutidas a seguir. No entanto, considera-se que ele foi extremamente, enquanto instrumento pedagógico, necessário à formação de uma estudante de mestrado profissional. Em síntese, no processo e relato da pesquisa residiram a principal razão da realização deste trabalho de conclusão de curso de Mestrado profissional em Administração Pública.

1.5 Delimitação e escopo do trabalho

As delimitações e as limitações (que serão abordadas adiante) se fizeram presentes na concepção, aplicação, coleta e análise de dados da pesquisa, cuja estrutura planejada para o relatório final é constituída de sete capítulos.

Além desta introdução, o segundo capítulo deste trabalho demonstra como se deu a evolução da pós-graduação brasileira. O capítulo três apresenta alguns conceitos e tipologias das redes sociais, redes acadêmicas e de coautoria, e também traz a visão de como as Redes estão ligadas à Gestão do

Conhecimento. Como o estudo busca estudar a rede colaborativa formada por docentes e pesquisadores do PPGA/UFLA, o quarto capítulo apresenta a análise de redes sociais, com base na análise sociométrica. O quinto capítulo apresenta todo o procedimento metodológico adotado no desenvolvimento da pesquisa. Na pesquisa quantitativa os dados foram tratados por meio da análise sociométrica. Na análise qualitativa os dados foram levantados em duas etapas, primeiramente por meio de pesquisa bibliográfica e documental e em seguida foram realizadas entrevistas com o coordenador atual e ex-coordenadores do PPGA/UFLA. No sexto capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa e no último são apresentadas as considerações finais, por meio das quais é explanado o alcance dos resultados obtidos em conformidade com os objetivos do estudo e as sugestões para estudos futuros.

2 CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

De acordo com (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005), a origem do termo pós-graduação vem da estrutura norte-americana, que entende que o pós-graduando é aquele que já possui o grau de bacharel, e, continua os estudos, a fim de alcançar um grau superior. (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005) ainda acrescentam que o desenvolvimento da pós-graduação norte americana foi fortemente marcado por influências germânicas, em que a universidade deixa de ser uma instituição voltada apenas à atividade de ensino e de formação profissional para se dedicar à elaboração de novos conhecimentos por meio de atividades de pesquisa científica e tecnológica.

Apesar de haver registros de algumas iniciativas anteriores, a pós-graduação brasileira foi reconhecida e regulamentada por meio do Parecer CFE 977 de 1965 (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005).

O referido Parecer demonstra que diante do progresso do saber e da impossibilidade de proporcionar treinamento completo e adequado ao profissional comum, ao cientista e ao técnico, apenas por meio de cursos de graduação, surge a pós-graduação que tem como objetivos possibilitar ao estudante a especialização necessária para alcançar elevado padrão de competência científica ou profissional, bem como oferecer, dentro de uma universidade, os recursos e ambientes adequados para a realização de investigação científica, criadora e gratuita. Entretanto, nesse período, no Brasil, quase não havia instituições que oferecessem cursos de pós-graduação, sendo necessário que muitos profissionais fossem treinados em universidades estrangeiras. Nesse contexto, em 1965, o ministro da Educação e Cultura, se propôs a desenvolver uma política eficaz que estimulasse a realização de cursos de pós-graduação, mas ao examinar os regimentos e estatutos percebia-se que o

termo não possuía uma concepção clara, e frequentemente era confundido com cursos de especialização (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005).

Dessa forma, solicitou ao Conselho de Ensino Superior que definisse e regulamentasse a natureza e os fins da pós-graduação. Por meio do Parecer CFE 977/1965 (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005), foi feita a distinção entre pós-graduação *lato sensu* (especialização), que tem objetivo técnico-profissional específico, sem, no entanto, abranger o campo total do saber da referida especialidade, podendo ser obtida em instituições não universitárias e são oferecidos em forma de cursos, enquanto que a modalidade *stricto sensu*, é o ciclo de cursos organizados, que dão prosseguimento à formação obtida na graduação, com objetivos essencialmente científicos e conduzem à obtenção de grau acadêmico e destinada à formação de pesquisadores e docentes para cursos superiores, que ocorrem em dois ciclos sucessivos, mestrado e doutorado. Cabe ressaltar ainda, que o programa de estudos do mestrado e do doutorado deve ser caracterizado por ampla flexibilidade, permitindo ao candidato liberdade a fim de desenvolver iniciativa, capacidade criadora e juízo crítico, características consideradas imprescindíveis à atividade de pesquisa (BRASIL, 2004c).

Em 1968, a pós-graduação brasileira, obteve uma melhora significativa que pode ser comprovada pelo desencadeamento de iniciativas tais como apoio à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento; implantação do PICD – Programa Institucional de Capacitação de Docentes, que possibilitou a professores universitários cursar programas de pós-graduação com bolsas de estudo, sem perder o direito ao salário integral; e aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPg (HOSTINS, 2006).

No contexto do regime militar, a pós-graduação e a pesquisa foram consideradas como prioritárias para impulsionar o projeto “Brasil grande potência” (SIQUEIRA, 2006). No entanto, até aquele momento, o processo de expansão da pós-graduação havia sido considerado um tanto quanto espontâneo

e pressionado por motivos conjunturais. Dessa forma, percebeu-se a necessidade de que este processo fizesse parte do planejamento e financiamento do governo, devendo ser considerado como subsistema do conjunto educacional, devendo dessa forma, estar associado às políticas de desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2004c).

Em vista disto, foi elaborado o I Plano Nacional de Pós-Graduação – I PNPG (1975-1979), integrado ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que definiu como principais metas: a) institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; b) elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; e c) planejar a sua expansão tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões. Para a concretização dessas metas foram propostos alguns programas: capacitação dos docentes das universidades; integração da pós-graduação ao sistema universitário; valorização das ciências básicas; e a necessidade de se evitar disparidades regionais (BRASIL, 2004c).

Diante da reforma na educação superior e do apoio das agências de financiamento, Hostins assevera que o sistema universitário obteve alguns progressos, como por exemplo, a implantação de regime de tempo integral e a dedicação exclusiva. E, como todo benefício, traz consigo responsabilidades, essa autora esclarece que, nesse período, as universidades passaram por um processo de burocratização que exigiam cada vez mais regulação e controle, de modo especial em relação aos programas de pós-graduação. Dessa forma, em 1976, foi implementada uma consistente política de avaliação pelos pares sob a coordenação da CAPES, sendo que a primeira avaliação foi realizada em 1978. A partir dessa época, a CAPES passou a ser responsável pela formulação do PNPG (HOSTINS, 2006).

Em vista de uma das metas do I PNPG ser a busca da expansão da Pós-Graduação de forma mais equilibrada entre as regiões, Proença e Nenevé (2004), trazem um relato sobre a importância da implementação de Políticas Públicas em educação que colaborem para reduzir as diferenças e disparidades sociais, tendo em vista que estas não acontecem somente entre países, mas também entre regiões dentro de um mesmo país.

Os autores acima referenciados mostraram, em seu estudo, os contrastes e desequilíbrios entre a região Sudeste e Norte. Para exemplificar, citaram o campo educacional, mostrando que as universidades da região norte não contam com recursos suficientes para atender às demandas e necessidades da pesquisa e ensino. Dentre as principais carências, foram citadas a infraestrutura e a necessidade de qualificação de professores. Buscando minimizar esta desigualdade, a Universidade Federal de Rondônia inscreveu-se no Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER), proposto pelo Ministério da Educação e coordenado pela CAPES, que foi aprovado em 1997 (PROENÇA; NENEVÉ, 2004).

Apesar dos desafios, o MINTER mostrou-se como experiência de êxito, que pode ser constatada por meio de alguns indicadores, tais como: todos os ingressantes terem concluído o curso com sucesso; ter havido crescimento na pesquisa da região, pois todos os estudos estavam relacionados à realidade local, fortalecendo o conhecimento das demandas culturais e sociais; e também ter sido ampliado o acervo bibliográfico; dentre outros. Desta forma, percebe-se que a implementação de políticas públicas para a educação superior contribui para a diminuição de desigualdades entre regiões. Ao mesmo tempo, ainda mostram ganhos de natureza econômica, social, profissional, acadêmica e social, além de sugerir novas formas de reescrever a história de programas de pós-graduação (PROENÇA; NENEVÉ, 2004).

Já o II PNPG (1982-1985) foi elaborado no final do regime militar (BARRETO; DOMINGUES, 2012), e, apesar de o objetivo continuar sendo a formação de recursos humanos qualificados em atividades docentes, de pesquisa e técnicas para atender os setores público e privado, o foco maior foi a busca da elevação da qualidade do ensino superior, e, em especial, a da pós-graduação, enfatizando-se para isso a importância da avaliação, que já existia de forma embrionária, desde 1976, com a participação da comunidade científica (BRASIL, 2004c).

Moreira, Hortale e Hartz (2004) trouxeram uma discussão sobre algumas contribuições da comunidade acadêmica, para possíveis modificações nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, com base em uma pesquisa de opinião realizada com docentes da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), a respeito da avaliação realizada em 2001.

Os principais pontos/necessidades destacados foram: a) criação de critérios claros e definidos para evitar discordância e confusão durante a avaliação; b) verificação de período adequado para proceder a avaliação; c) implantação de indicadores que levem em consideração a opinião dos discentes sobre a satisfação e a qualidade do ensino; d) valorização do docente na atividade de ensino e não só na de pesquisador; e) realização de auto avaliação por parte das Universidades, a fim de dividir a responsabilidade da avaliação com a CAPES; dentre outras (MOREIRA; HORTALE; HARTZ, 2004).

O III PNPG (1986-1989), elaborado na época do governo Sarney, foi marcado por duas características: na esfera política, a implantação da Nova República e da Nova Constituição (1988); e, na esfera econômica, crises internas e externas, conduziram aos planos Cruzado, Bresser e Verão, que não deram certo, e levaram a uma inflação de tal proporção, que acabaram atingindo às universidades, corroendo os investimentos em pesquisa e pós-graduação, além

de causar grande insegurança, em virtude da defasagem dos salários (BARRETO; DOMINGUES, 2012).

O Plano enfatizava que o desenvolvimento do ensino, pesquisa e geração de novos conhecimentos dependia da pós-graduação. Diante disso, tornou-se necessário o estímulo à pós-graduação, por meio de algumas ações: a) institucionalização da pesquisa; b) garantia de liberação de recursos para infraestrutura e de verbas orçamentárias específicas para pesquisa e pós-graduação; c) formulação e implementação de políticas de pós-graduação com a participação da comunidade acadêmica; d) procurar evitar os desequilíbrios regionais; e, e) proporcionar condições para que alunos bolsistas pudessem se dedicar de forma integral aos estudos (BARROS, 1998; BRASIL, 2004c).

Em 1996, a CAPES formulou uma pauta para realização do IV PNPG, que enfatizava a autonomia, a liberdade acadêmica, o financiamento público (SIQUEIRA, 2006), a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização (BRASIL, 2010d), que pode ser definida como um “processo crescente e continuado de envolvimento das operações de uma empresa com países fora de sua base de origem” (DAL-SOTO, 2006).

Entretanto, Siqueira (2006) argumenta que o plano acabou não saindo do papel nem foi divulgado ao público, pois diante da Reforma do Estado, que defendia uma visão gerencialista, foi proposta a redução de gastos públicos em áreas sociais mantidas pelo Estado, tais como museus, hospitais e universidades. Estes deveriam ser transformados em organizações sociais, ou seja, entidades privadas de direito público, que poderiam ter repasse de recursos públicos, apenas por meio de contratos de gestão.

As principais implicações da Reforma para a pós-graduação foram: a) redução do quadro docente, seja devido a aposentadorias precoces, por medo da perda de direitos adquiridos, seja pela não reposição do quadro em caso de

aposentadorias, mortes ou abandono do emprego; b) falta de recursos para manutenção básica (água, luz, etc.); c) congelamento salarial ou gratificações que poderiam ser extintas ou retiradas a qualquer momento, dentre outras. Essas mudanças defendidas pelo governo e por parte da comunidade acadêmica que apoiava um novo conceito de “autonomia universitária”, distavam do que havia sido idealizado na Constituição de 1988, que no inciso XXIV do Art. 22, considera como competência privativa da União “o legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”. Talvez essas divergências tenham sido o motivo da não concretização do IV PNPG (SIQUEIRA, 2006).

Marrara (2007) procurou apresentar, em seu trabalho, conceitos, objetivos e formas de internacionalização, uma vez que a mesma é uma das pautas do IV PNPG, e condição para concessão de notas máximas aos programas de pós-graduação na avaliação da CAPES.

Para o autor, a internacionalização denota o processo de tornar internacional, porém, esta definição não conseguiu esclarecer o conteúdo e os limites do termo internacionalização acadêmica. Para entendimento do significado, torna-se necessário entender o objetivo da internacionalização que pode ser resumido por meio de duas naturezas, uma institucional, considerada apenas como ferramenta de *marketing*, ou seja, um processo voltado apenas para a aquisição de renome de determinada instituição, como por exemplo, oferecimento de cursos internacionalmente populares que atraiam alunos e pesquisadores estrangeiros. Esta visão não é motivada pelo interesse de desenvolvimento educacional e científico. A outra é a natureza acadêmica, que possibilita a formação de docentes, discentes e pesquisadores, e visa contribuir com o desenvolvimento da educação e da ciência, por meio da colaboração e troca de experiências com agentes estrangeiros. Esta natureza exige investimentos em bolsas e auxílios financeiros para participação em eventos

científicos, que são possíveis graças às agências de fomento⁴ (MARRARA, 2007).

Com relação à forma, a internacionalização pode ser passiva ou ativa, sendo que ambas são implementadas por órgãos de fomento. Passiva é aquela em que predomina o envio de discentes, docentes e pesquisadores para instituições estrangeiras e publicação em periódicos internacionais externos à IES. Enquanto que na ativa, a IES se torna polo de atração, uma vez que recebe docentes, discentes e pesquisadores que participam em cursos e periódicos da própria IES nacional. E como ambas têm pontos fortes e fracos, deveriam ser utilizadas de forma a se complementarem, evitando assim distorções no processo de avaliação (MARRARA, 2007).

Ainda com relação à internacionalização, foi realizado um estudo que tinha como objetivo descrever e analisar, empresas do setor de couros e calçados, a fim de verificar como se dão as relações entre o perfil empresarial, a estratégia adotada e sua *performance* em mercados internacionais. Ficou demonstrado que o planejamento e a estratégia são fundamentais para que uma empresa tenha lucratividade e uma boa *performance* internacional (SCHERER; GOMES, 2008).

O V PNPG (2005-2010), tendo como pano de fundo as duas gestões do governo Lula, introduziu novas inflexões, sem a pressão do estado mínimo e da exaltação ao mercado dos governos neoliberais (BARRETO; DOMINGUES, 2012). Suas principais características foram:

[...] introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis e introdução do

⁴Agências de fomento são responsáveis pelo investimento federal em bolsas de estudo e apoio financeiro a programas de pós-graduação (MARRARA, 2007).

PROEX), a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviços público e privado (BRASIL, 2010d).

Apesar dos Planos anteriores terem demonstrado preocupação com as enormes assimetrias regionais, dentro da própria região e entre estados, com políticas direcionadas à educação, bem como no que concerne à evolução de áreas de disciplinas tradicionais e novas áreas de conhecimento, a realidade demonstra que essas assimetrias não foram completamente solucionadas (BRASIL, 2004c).

Dessa forma, o V PNPQ (2005-2010) procurou corrigi-las por meio da definição de algumas estratégias: a) elaboração de programas estratégicos específicos, pelas agências de fomento, após ouvir todos os atores (universidades, institutos de pesquisa, empresas, etc.) que buscam o desenvolvimento nacional. Tais programas estariam amparados por orçamento definido, sendo precedido por exame de prioridades e competências existentes para sua concretização; b) ampliação da articulação entre as agências de fomento⁵ CAPES e CNPq, para criar e apoiar os programas, além de procurar também envolver a FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos, nessa articulação estratégica, dada sua importância como “gestora dos fundos setoriais e promotora de políticas de investimentos estruturantes nas instituições de pesquisa e pós-graduação”; c) ampliação da articulação entre as Agências Federais com os Governos dos Estados – Secretarias de Ciência e Tecnologia e Fundações de Apoio; d) ampliação da articulação entre as Agências Federais

⁵Essas agências de fomento são as responsáveis por todo o investimento federal em bolsas de estudo e por grande parte do apoio financeiro para o custeio dos programas de pós-graduação (BRASIL, 2004c).

com o Setor Empresarial, uma vez que este Setor deverá investir em recursos humanos de alto nível, formados nos programas de pós-graduação, consoante a exigência da nova política industrial brasileira; e) participação mais efetiva dos fundos setoriais na pós-graduação, a fim de garantir, a liberação de ativos da reserva de contingência, o fluxo de caixa dos fundos setoriais para um eficiente planejamento de orçamentos anuais, e a utilização desses recursos como instrumento de indução de programas estratégicos específicos; e f) redefinição de novas tipologias regionais que permitam diagnósticos detalhados e possibilitem a criação de redes e parcerias na pesquisa e na pós-graduação (BRASIL, 2004c).

Ademais, ainda segundo (BRASIL, 2004c), o Plano procurou incentivar a estabilidade, ou seja, manter o ritmo do crescimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação, de modo especial no que se refere ao número de programas, de alunos matriculados, bem como ao de alunos concluintes; assegurar o financiamento e sustentabilidade, a fim de dispor de recursos, que fossem compatíveis com o crescimento do sistema, visando apoiar jovens pesquisadores (como por exemplo, por meio de formação de parcerias e consórcios entre regiões distintas; implantação de sistema de mobilidade de professores e alunos entre instituições nacionais que participam de redes de pesquisa; dotação de recursos para que a CAPES e CNPq possam financiar despesas acadêmicas para alunos bolsistas e não bolsistas, estimulando a parceria dos programas com empresas, na busca de suporte financeiro para a ampliação do número de bolsas, dentre outras); e, aperfeiçoar as políticas de cooperação internacional. Em síntese o Sistema Nacional de Pós-Graduação deveria procurar atender às necessidades regionais e nacionais, incentivando a formulação e implementação de políticas públicas, que possibilitassem ao país, o desenvolvimento científico, tecnológico, social e cultural de qualidade.

Com relação à avaliação, esta deveria estar baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto e relevância dos resultados para o setor econômico, industrial, social e acadêmico. Dessa forma, deveria ser levada em consideração na classificação dos centros de pós-graduação, a passagem direta da Iniciação Científica para o doutorado; a interação da pós-graduação com o setor empresarial, por meio da capacitação dos funcionários deste setor, o que indicaria a inserção do programa na sociedade (BRASIL, 2004c). Adicionalmente ainda foram sugeridos outros itens com relação aos critérios de avaliação:

- a) Preservação do sistema nacional de avaliação de qualidade da pós-graduação brasileira, como um sistema de certificação e referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa;
- b) Manutenção da periodicidade das avaliações, assim como o sistema de aquisição de dados nos moldes do DATA-CAPES;
- c) Consideração de impacto e relevância na fronteira do conhecimento ao avaliar-se a produção científica, aferindo-a por sua visibilidade (índice de impacto) e também por sua contribuição intrínseca ao conhecimento novo (índice de citação);
- d) Avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social, através de índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção que poderão dar uma vantagem competitiva ao país;
- e) Incentivo à inovação através da criação de novos indicadores, que estimem o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado. Um maior peso deve ser dado a processos inovadores, que refletirão em maiores oportunidades de emprego e renda para a sociedade;
- f) Avaliação de cada área deverá também ser expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional;

- g) Fortalecimento das atuais atribuições dos órgãos superiores da CAPES, principalmente as referentes à avaliação, autorização de cursos novos e o seu recredenciamento com vistas à manutenção do Sistema Nacional de Pós-Graduação;
- h) Identificação, por meio do processo de avaliação, das questões ou problemas relevantes para a orientação e indução da expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional;
- i) Diversificação do sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação; e,
- j) Introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado (BRASIL, 2004c).

Buscando subsídios sobre o que deveria mudar na avaliação da CAPES, para o triênio 2004-2006 e a fim de prover sustentação às políticas públicas na área de educação recomendadas pelo PNPG 2005-2010, foi realizada em 2004, pela CAPES, uma pesquisa com a comunidade acadêmica que tinha envolvimento com a pós-graduação e com essa instituição. A consulta abordou problemas relacionados ao ciclo de avaliação, simplificação de informações e de indicadores, inclusão de novos indicadores, auto avaliação, mestrado profissional, dentre outros. Dois segmentos foram selecionados como participantes da pesquisa: o primeiro, constituído pelos membros das comissões avaliadoras, que em sua maioria, trabalhavam em instituições públicas, com atuação destacada na pós-graduação, sendo considerados dessa forma, grandes conhecedores do processo de avaliação; no segundo segmento, foram selecionados coordenadores de programas de pós-graduação de instituições particulares, uma vez que estas possuem menor representação nas comissões avaliadoras e tendem a manifestar descontentamento com os critérios e procedimentos adotados pela CAPES, diante do grande número de programas recentes e pouco consolidados (SPAGNOLO; SOUZA, 2004).

Apesar das dificuldades a serem superadas, os participantes ponderaram que havia necessidade de algumas mudanças para tornar o processo mais eficaz e eficiente, tais como, utilização de critérios e indicadores diferentes para avaliação de mestrados acadêmicos e profissionais e sistema diversificado e flexível em lugar do monolítico. Consideraram também, que no processo há excesso informações inúteis e falta de informações necessárias, e que deveria haver por parte da CAPES orientações e diretrizes mais seguras, com relação a outros tópicos, tais como, a auto avaliação, interdisciplinaridade e mestrado profissional, para evitar a realização de experiências aventureiras que levassem a interpretações ambíguas e questionáveis sobre o desenvolvimento da pós-graduação. Diante disso, os autores concluíram que a CAPES não necessita de reestruturação nas linhas mestras da avaliação, mas sim tornar a avaliação mais flexível, aberta e participativa, definindo melhor aspectos que ainda não foram bem assimilados pela academia, sem perder, no entanto, a preocupação central com a qualidade e a pesquisa (SPAGNOLO; SOUZA, 2004).

Dessa forma, os objetivos principais do PNPG 2005-2010 podem ser sumarizados como: a) a busca pelo crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação de forma a atender com qualidade, as diferentes demandas sociais, que possibilitassem o país a se desenvolver de forma harmônica tanto a nível econômico como social, tecnológico e científico; e, b) o auxílio na formulação e implementação de políticas públicas que atendessem as áreas de educação, ciência e tecnologia (BRASIL, 2004c).

Ao realizar uma análise crítica, Siqueira (2006) argumenta que tanto o V PNPG (2005-2010) quanto a Reforma da Educação Superior do Governo Luiz Inácio Lula da Silva enfatizaram a dimensão ensino, em detrimento da dimensão pesquisa. Os princípios incorporados no plano rezavam que o sistema educacional era fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico e cultural, sendo, portanto, “indispensável à formação de recursos humanos

altamente qualificados”, para fortalecer o potencial científico-tecnológico nacional. Estes profissionais atuando junto aos diferentes setores da sociedade, seriam capazes de contribuir, a partir da formação recebida no interior do Sistema de Pós-Graduação, para o processo de modernização do país (SIQUEIRA, 2006).

Dessa forma, Siqueira (2006) mostra que foi defendido um aligeiramento da formação em nível de pós-graduação, voltada para atender às supostas “necessidades do mercado”. Segundo a autora, o diferencial da formação em nível de pós-graduação deveria ser a pesquisa, e quando se dissocia a pesquisa do ensino, a pós-graduação pode se tornar em apenas um “escolão de 4º grau”. E esse aligeiramento na formação caminha em direção oposta ao que se espera de uma pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, o desenvolvimento de iniciativa, capacidade criadora e juízo crítico.

Siqueira (2006) salienta ainda que, como nos outros PNPG's, fica clara a necessidade de reduzir as assimetrias regionais. E a forma mais enfatizada pelo PNPG seria por meio de convênios como o MINTER (mestrados interinstitucionais) ou DINTER (doutorados interinstitucionais), em que, instituições com conceito 5 a 7 na avaliação da CAPES, poderiam formar docentes de outras instituições, em regiões menos favorecidas. Entretanto, a autora descreve alguns dos principais problemas desses Mestrados e Doutorados Interinstitucionais. Para as instituições que oferecem estes cursos, uma das maiores dificuldades é a sobrecarga de trabalho dos docentes em suas instituições de origem, devido à ausência por determinado período, que poderá prejudicar outras atividades e alunos da sede. Contudo, diante da falta de recursos de muitos cursos de pós-graduação, os cursos interinstitucionais que contam com verbas extras da CAPES, demonstram-se como uma forma de obter recursos para o programa. Outro problema é a distância que impossibilita uma adequada vivência da cultura universitária, como por exemplo, a participação em

seminários nacionais ou internacionais, em debates com docentes da casa ou convidados, em bancas de defesa de dissertações, dentre outros (SIQUEIRA, 2006).

Mas, a situação mais grave, na visão de Siqueira (2006), é a de que os alunos-professores destes cursos interinstitucionais, não podem se dedicar de forma mais intensiva, pois não possuem bolsa, nem são liberados de suas atividades docentes para desenvolver seus projetos de pesquisa e elaborar suas dissertações/teses, fatores fundamentais para os cursos acadêmicos. E assim, a autora alerta sobre a necessidade de dizer não à imediatice, ao aligeiramento, ao lucro de determinados grupos ou setores. Ao mesmo tempo, ressalta que deve haver uma reafirmação do compromisso com o avanço do conhecimento e com o desenvolvimento da iniciativa, da capacidade criadora e do juízo crítico.

Em termos de critérios para a avaliação, Siqueira (2006) garante que o texto deixa claro o caráter comercial e produtivista, como por exemplo, a avaliação da produção tecnológica [...] expressos pelas patentes depositadas e negociadas [...]; a oferta de cursos para empresas, o que segundo o PNPG demonstra a inserção do programa com a sociedade, dentre outros. Para a autora, estas e outras mudanças afetam de forma marcante a lógica acadêmica e a perspectiva do conhecimento do bem público, que acabam por se transformar inadequadamente em lógica comercial (SIQUEIRA, 2006).

Após a apresentação das principais diretrizes, com exposição de alguns exemplos práticos, pode-se dizer que, sintetizados, os cinco PNPG's foram responsáveis por etapas importantes na história da pós-graduação brasileira:

- a) a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal;
- b) a preocupação com o desempenho e a qualidade;
- c) a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional;

- d) a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização;
- e) a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. Destaca-se assim um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade científica (BRASIL, 2010d).

Percebe-se assim, que há uma continuidade entre os Planos, que contou em toda a sua trajetória com uma efetiva participação da comunidade científica.

Não foi diferente com o VI PNPG (2011-2020) que, além de levar em consideração os planos anteriores procurando conservar as conquistas e dar continuidade ao crescimento do SNPG com qualidade, ainda busca abrir novos caminhos. Percebe-se que, alguns temas de grande importância para a humanidade foram influenciados pelo desenvolvimento científico das últimas décadas, como por exemplo, o meio ambiente, os recursos alimentares e energéticos, a saúde, a melhoria da qualidade de vida, dentre outros (BRASIL, 2010d).

Mas, ao mesmo tempo em que este desenvolvimento proporciona benefícios, há a necessidade de que seja monitorado pela sociedade, a fim de garantir a melhor solução para os problemas sociais que afetam a humanidade. No entanto, para que os cidadãos sejam capazes de realizar este monitoramento e exercer a cidadania, carecem de formação e conhecimento científico, que lhes permitam tomar decisões de forma crítica e autônoma. Este é um grande desafio, pois, ao mesmo tempo em que há necessidade de ampliar a base científica para acompanhar o desenvolvimento científico que está ocorrendo no mundo, torna-

se também imprescindível fazer com que estes conhecimentos estejam ao alcance dos cidadãos brasileiros (BRASIL, 2010d).

Buscando contribuir com este desenvolvimento, o VI Plano tem como base cinco eixos: a) a expansão do SNPG, com novas formas de interação entre a universidade e a sociedade, a priorização da qualidade, a quebra da endogenia e a busca pela redução das assimetrias; b) a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa associada à pós-graduação; c) o aperfeiçoamento da avaliação com expansão para outros segmentos do sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação; d) a multi e a interdisciplinaridade como principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; e, e) o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, de forma especial o ensino médio (BRASIL, 2010d).

Da mesma forma que os PNPG's anteriores, (BRASIL, 2010d) percebe-se que este Plano é um instrumento de políticas públicas que tem como finalidade a dinamização e o adensamento do SPNG. Este Sistema, em vista de sua abrangência e diversidade, precisa: dar atenção às formações mais apropriadas e compatíveis com o conhecimento já existente e disponível, além de incentivar a implantação e expansão de programas que possuam formação multi, inter e transdisciplinares, que possibilitem a interação de uma maior gama de metodologias e conceitos disciplinares para o enfrentamento de diferentes problemas; propor formas adicionais de interação entre a universidade e a sociedade; e, procurar ampliar o parque nacional de pós-graduação que possibilite a interiorização do sistema e o equilíbrio de oportunidades, utilizando para isto, os indicadores de solidariedade. O grande desafio para este decênio será o estabelecimento de prioridades que possibilitem o futuro crescimento do SPNG, ao mesmo tempo em que se combatam as assimetrias e se criem centros de pesquisa e ensino com padrão internacional (BRASIL, 2010d).

Visando o alcance dessas metas e diretrizes gerais, os governos juntamente com a comunidade deverão observar, definir e implementar algumas diretrizes e ações, tais como: a) formação de redes de pesquisa e pós-graduação, por meio de parcerias nacionais e internacionais; b) destaque às questões ambientais associadas à busca pelo desenvolvimento sustentável e utilização de tecnologias limpas; c) atenção às crianças e jovens, de modo especial nas áreas de saúde e educação (ensino básico e superior) com participação da pós-graduação, uma vez que esta geração será a população ativa que poderá promover o desenvolvimento do Brasil nas próximas décadas; dentre outras (BRASIL, 2010d).

Um exemplo sobre a formação de redes de pesquisa e pós-graduação foi o trabalho desenvolvido por Rodrigues (2014) que mostra as dificuldades, desafios e possibilidades encontradas na região amazônica. A região possui riquezas naturais de interesse não apenas dos brasileiros, mas está envolta em problemáticas de desenvolvimento local, que dependem em grande parte de investimentos na pós-graduação. Entretanto, a região enfrenta dificuldades para consolidar cursos de pós-graduação, devido a alguns fatores, tais como: a reduzida quantidade de cursos *stricto sensu*, o modesto conceito da CAPES para a maioria dos cursos de pós-graduação e a baixa quantidade de doutores.

Para o autor, o desenvolvimento de um país ou região está associado à criação de processos que envolvam Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e Ciência e Tecnologia (C&T), sendo para isso, necessárias pessoas capazes de produzir, transformar e gerenciar o conhecimento. Mas, questões como infraestrutura e escassez de recursos não motivam ou atraem pesquisadores doutores que possam desenvolver atividades na região, da mesma forma como não há facilidade para liberação de docentes de instituições dessas regiões para realizarem treinamento em nível de doutorado, devido ao *déficit* que é gerado pela saída destes. Mas, buscando superar esta problemática, o autor esboçou

considerações sobre os desafios e possibilidades de formação de redes colaborativas ou cooperativas de conhecimento e de pesquisa, não apenas entre universidades, mas também entre profissionais. Apesar das restrições⁶ no funcionamento o trabalho cooperativo, interligado pelos avanços da informática e dos meios de comunicação, são elementos diferenciais que dinamizam, potencializam e criam condições para a formação e consolidação de redes colaborativas para troca de saberes, que poderão beneficiar atividades e setores nos âmbitos econômico, político e/ou cultural (RODRIGUES, 2014).

Outro tema que faz parte das diretrizes gerais do VI PNPG, foi abordado no trabalho de Philippi et al., (2013) e está inserido no debate sobre interdisciplinaridade na pesquisa e na pós-graduação, com foco no desenvolvimento sustentável. Os autores demonstram que a preocupação com o desenvolvimento sustentável, surge da percepção de que os recursos naturais são finitos e que mudanças na organização do conhecimento são indispensáveis, para que se possa atender as necessidades e aspirações humanas presentes e futuras. Assim, é fundamental a reorganização dos formatos do ensino e da pesquisa para uma visão de caráter interdisciplinar (PHILIPPI et al., 2013).

A fim de consolidar os princípios da sustentabilidade, Philippi et al. (2013) citam algumas ações que devem ser realizadas em todo o País como, mapear as universidades que tenham capacidade de implementar novos programas; fomentar a criação de programas e pesquisas que tenham como foco aspectos ambientais; promover parcerias entre setores públicos e privados; estimular a criação de novos arranjos institucionais que contemplem redes de pesquisa, associações, acordos nacionais e internacionais; dentre outras.

E com relação à interdisciplinaridade, os autores salientam que esta tem ganhado espaço gradual no ensino, pesquisa e extensão e consideram que a

⁶ Apresenta-se como exemplos de restrição, o fato de o acesso à internet nem sempre ser fácil, uma vez que em muitos municípios o serviço é recente ou instável, e também os de ordem natural, como no caso de densas florestas (RODRIGUES, 2014).

comunidade científica tem procurado aperfeiçoar a qualidade dos programas de pós-graduação, contribuindo assim com a formação de profissionais, pesquisadores e docentes que respondam aos inúmeros desafios para o desenvolvimento de nosso País em bases sustentáveis (PHILIPPI et al., 2013).

O VI PNPG propõe, além das diretrizes gerais, outras mais específicas, das quais destacam-se: o combate às assimetrias e a avaliação do SNPG. Na questão do combate às assimetrias, os Planos anteriores utilizavam como parâmetro as regiões e as unidades da federação, enquanto que neste Plano será adotado como indicador, a distribuição geográfica por mesorregião⁷. Este indicador possibilita identificar e diagnosticar diferentes graus de consolidação na formação de recursos humanos em nível de pós-graduação (desde incipiente até excelente), independente da unidade da federação ou macrorregião. A partir do diagnóstico, será possível orientar políticas e estratégias de desenvolvimento científico e tecnológico para cada mesorregião, a fim de se consolidar a interiorização do ensino superior brasileiro por meio do comprometimento e envolvimento de agentes locais (BRASIL, 2010d).

Fernandes et al. (2014) buscando contribuir para a redução das assimetrias e para o desenvolvimento e a valorização regional, traz um estudo sobre a colaboração da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) às instituições amazônicas por meio do oferecimento de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, buscando assim ampliar a rede de formação de docentes, pesquisadores e técnicos para a Amazônia Legal (AL), mais especificamente nos estados do Amazonas e de Rondônia. Os autores demonstram o grande contraste entre a quantidade de programas de pós-graduação entre as regiões, e apontam para o

⁷ Mesorregião pode ser entendida como uma subdivisão dos estados brasileiros que abrange vários municípios de uma área geográfica, que possui semelhanças econômicas e sociais. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=22269>>. Acesso em: 13 out. 2014.

fato de que investimentos em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) estão diretamente relacionados a uma distribuição de renda mais justa.

Historicamente, várias propostas de políticas públicas em CT&I foram formuladas para a região, sem, entretanto, levar em consideração as diversidades étnicas, geográficas e de ecossistemas que existem na AL (FERNANDES et al., 2014).

Como o grande desafio do PNPG (2011-2020), tem-se a promoção do equilíbrio no desenvolvimento regional, através da qualificação de recursos humanos (BRASIL, 2010d), o governo destinou 30% dos fundos setoriais para as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Mas, como o valor é insuficiente, Fernandes et al. (2014) relatam que a FIOCRUZ procura dar sua contribuição, fomentando a formação de redes que promovam a formação de recursos humanos nos estados de Rondônia e do Amazonas, por meio de expansão e regionalização de atividades de CT&I, a fim de melhorar a qualidade de vida em regiões carentes. Dessa forma, por meio de várias experiências de ensino, que instituições como a FIOCRUZ são capazes de possibilitar a diminuição das assimetrias, contribuindo com a qualificação de professores e pesquisadores, por meio do oferecimento de cursos de especialização *lato sensu*, doutorados e mestrados acadêmicos e profissionais (FERNANDES et al., 2014).

Já em relação ao Sistema de Avaliação, este deverá ser aprimorado a fim de assegurar sua necessária e primordial excelência, por meio de algumas recomendações, tais como, a) utilização de indicadores que contemplem a redução de assimetrias, desde que assegurados os critérios de excelência na avaliação dos programas; b) incorporação de parâmetros que incentivem a formação de parcerias, que possibilitem a geração de tecnologia e recursos humanos qualificados para os setores empresariais, de serviços e do governo, quando forem avaliadas as propostas de novos programas de natureza aplicada; c) adoção sistemática como um dos parâmetros de avaliação da CAPES, a

comparação com programas internacionais considerados de referência, buscando para isso aumentar a participação de avaliadores estrangeiros nos comitês de avaliação; dentre outras (BRASIL, 2010d).

Buscando contribuir com estudos sobre como alcançar a excelência na avaliação, Silva, Cunha e Dias (2012) realizaram uma pesquisa, em que foram identificadas as principais causas do não alcance da qualidade plena na avaliação de um programa de pós-graduação. Em primeiro lugar, o item responsável por quase metade dos pontos perdidos (46,7%), foi com relação à falta de regularidade no número de publicações entre os docentes permanentes do programa; o segundo lugar, se refere à produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes. Este item é responsável pela perda de aproximadamente 17% da pontuação perdida, que, devido à complexidade da avaliação, não sinaliza se são tipos de produção considerados importantes, como por exemplo, patentes depositadas no Brasil ou no exterior, relatórios técnicos resultantes de interações com outros programas, serviços dentre outros.

Dessa forma, os autores salientam que uma melhor orientação em relação a estas atividades, solucionaria cerca de 60% das causas de rebaixamento na pontuação do programa. Sendo assim, os autores apontam que deve haver um planejamento estratégico por parte do programa, na identificação dos pontos prioritários para a melhoria da qualidade, e que outros considerados de pouca relevância na perda de pontos, podem eventualmente ser preteridos ou postergados na sua recuperação, tendo em vista a menor relevância no total de perdas de pontos (SILVA; CUNHA; DIAS, 2012).

Diante desse contexto, pode-se perceber que os PNPG's, ao longo do tempo, têm realizado diagnósticos e estabelecido metas e ações, que possibilitam a condução do SNPG. E este SNPG continua sendo um instrumento que promove a formação de mestres e doutores e têm auxiliado no desenvolvimento do país.

Constatou-se ainda que a implementação de políticas públicas, na área da Educação Superior, contribuiu para a diminuição de desigualdades regionais conquistando, inclusive ganhos de natureza econômica. Além disso, ainda percebem-se melhorias nos âmbitos social, profissional e acadêmico.

O próximo tópico irá abordar uma contextualização dos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil e em Minas Gerais.

2.1 Contextualização dos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil e em Minas Gerais

De acordo com (BRASIL, 2013c), a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo demonstra caráter interdisciplinar, que é representada pela diversidade e qualidade da sua produção científica, visto que seu corpo docente atua em diversas subáreas e com interação em áreas afins, tais como economia, psicologia, tecnologia da informação dentre outras. Nos últimos anos houve um crescimento expressivo em sua produção científica com publicação em periódicos internacionais de impacto elevado para a grande área de Ciências Sociais Aplicadas. Exemplo desse crescimento será demonstrado nos resultados, com relação às publicações do PPGA/UFLA. A área está associada a negócios, e não possui como foco prioritário a educação básica. Porém, por reconhecer a relevância da educação básica, como elemento imprescindível para o avanço da competitividade do país, acredita poder contribuir com a redução de problemas por meio do acompanhamento de algumas ações, tais como:

- a) iniciação científica: integrando alunos da educação básica em projetos de iniciação científica;
- b) participação direta na educação básica: por meio de projetos de extensão, de democratização da ciência, palestras, cursos de

introdução profissional, dentre outros, para alunos da educação básica; e

- c) gestão escolar: por meio de desenvolvimento de tecnologia, ferramentas e soluções, que visem a melhoria do desempenho de gestão escolar, bem como o desenvolvimento de estudos que auxiliem os gestores com problemas como a evasão escolar, dentre outros (BRASIL, 2013c).

Alguns programas, percebendo o aumento da complexidade dos fenômenos que são tratados na área, têm procurado apresentar propostas interdisciplinares, integrando disciplinas e métodos de várias disciplinas, apostando dessa forma na expansão das fronteiras do conhecimento. Já outros programas utilizam conhecimento e métodos de várias disciplinas, sem integrá-los, e assim são caracterizados como multidisciplinares. Dessa forma, torna-se impossível caracterizar a área como disciplinar ou interdisciplinar de forma homogênea (BRASIL, 2013c).

Um dos indicadores de crescimento na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo foi o aumento no número de mestrados profissionais que passou de 26 em 2009 para 43 em 2012. Outro indicador de crescimento foi o aumento no número de titulados (Tabela 1):

Tabela 1 Quantidade de discentes titulados no período de 2004 a 2011, na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo

Nível de Titulação	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Doutorado	114	116	112	111	134	185	168	224
Mestrado Acadêmico	892	1020	1133	1090	1316	1333	1301	1384
Mestrado Profissional	487	478	644	665	553	503	540	572

Fonte: Brasil (2013c).

Para que um Programa seja submetido à Avaliação Trienal da CAPES, o mesmo precisa estar em funcionamento há mais de um ano (BRASIL, 2013c).

De acordo com (BRASIL, 2013c), na avaliação do triênio 2010/2012, que ocorreu em 2013, foram avaliados 121 Programas na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Destes, 96 são programas em Administração.

Esses Programas estão presentes em 18 Estados brasileiros, tendo uma maior concentração em São Paulo (23,62 %), destes 16 são cursos de Mestrado Acadêmico, 10 de Doutorado e quatro de Mestrados Profissional, seguido por Minas Gerais com 12 cursos de Mestrado Acadêmico, cinco de Mestrado Profissional e quatro de Doutorado (Gráfico 1).

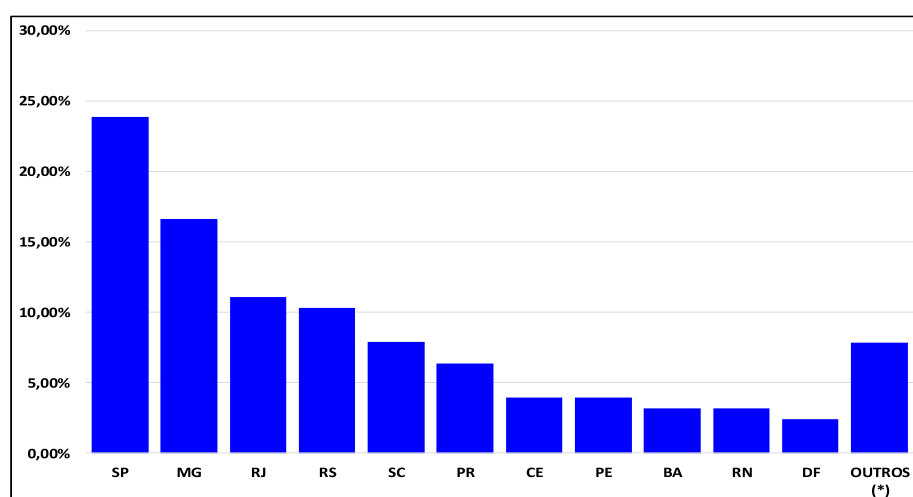


Gráfico 1 Estados Brasileiros que oferecem Programas de Pós-Graduação na área de Administração

Fonte: Brasil (2012)

(*) Os Estados de ES, GO, PB, MS, PA, RO e SE contribuem com valor menor que 2%.

Os Programas que foram avaliados em 2013 contaram com 31 cursos de Doutorado, 55 de Mestrado Acadêmico e 24 cursos de Mestrado Profissional. Desses cursos, 55 possuem a nomenclatura “Administração” apenas, o que corresponde 76,4%, e os outros 23,6% possuem diversas outras terminologias, tais como Administração de Empresas, Administração e Controladoria,

Administração Pública, Administração e Negócios, dentre outras (BRASIL, 2012).

Em relação ao Doutorado, o primeiro curso foi criado em 1975 pela Universidade de São Paulo – USP, tendo sido criados entre 1975 e 2012 um total de 10 cursos. Os cursos mais recentes remetem ao ano de 2012, nas seguintes instituições Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Universidade Federal da Paraíba - UFPB e na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. No triênio 2007-2009 foram criados sete cursos, enquanto que no triênio 2010-2012 foram criados nove. O Gráfico 2 demonstra os Estados que têm o maior número de cursos de doutorado no país:

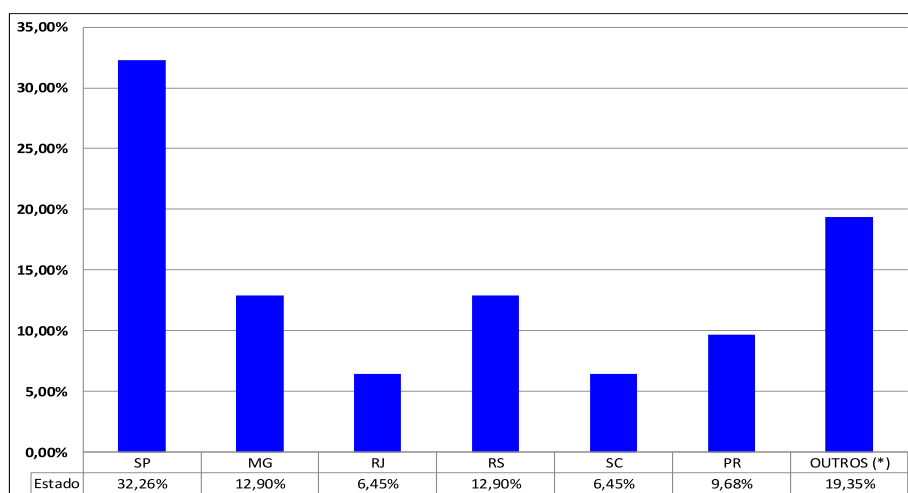


Gráfico 2 Estados com maior número de cursos de Doutorado no Brasil

Fonte: Brasil (2012)

(*) CE, PE, BA, RN, DF, PB contribuem com apenas um curso.

O primeiro curso de mestrado acadêmico em Administração foi criado em 1967, pela Fundação Getúlio Vargas-RJ (GUIMARÃES et al., 2009). Da mesma forma que o Doutorado o Estado de São Paulo possui o maior número de cursos, tendo sido criados 12 no período de 1974 a 2010. O ano de maior criação desta modalidade foi 2007, em que foram criados seis cursos (10,91%), seguido

dos anos de 2003, 2005 e 2006, nos quais foram criados cinco cursos/ano (9,09%) (BRASIL, 2012).

O Mestrado Profissional é uma modalidade mais recente, dessa forma, destaca-se que no último triênio 2010-2012, foi registrada a criação de nove cursos. O primeiro mestrado dessa categoria foi o curso de Administração e Desenvolvimento Empresarial que foi criado em 1994, pela Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ. Os Estados que se destacam no oferecimento desta modalidade são: Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Sergipe. O maior número de cursos criados foi em 2011 (16,67%), seguido de 12,50% no ano de 2010.

Minas Gerais é o Estado brasileiro com o maior número de Mestrados Profissionais, ao todo cinco instituições oferecem esta modalidade, sendo elas as Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo – FPL e a Pontifícia Universidade Católica - PUC/MG que criaram o curso no ano 2000, a Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais – FEAD, que criou em 2003, e, o Centro Universitário - UNA e a Universidade Federal de Lavras – UFLA, que criaram em 2011 (BRASIL, 2012).

O curso de Doutorado no Estado de Minas Gerais é oferecido em apenas quatro instituições. O primeiro curso foi criado em 1995 na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, o segundo foi criado pela UFLA no ano 2000, e os outros dois foram criados pela PUC/MG e Universidade FUMEC nos anos de 2008 e 2009, respectivamente (BRASIL, 2012).

O Mestrado Acadêmico é ofertado em oito instituições do Estado de Minas Gerais. O primeiro curso foi criado em 1973 pela UFMG e, o segundo, criado em 1975 pela UFLA, foi o curso de Administração Rural que posteriormente foi transformado em Administração. Sendo que, nos anos de 2005 e 2007, foram criados dois cursos cada.

A UFLA oferece as três modalidades de curso, sendo o Mestrado Profissional, pelo Programa de Pós-Doutorado em Administração Pública - PPGAP e o Doutorado e Mestrado Acadêmico pelo Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, que é objeto da presente pesquisa. Cabe destacar que este Doutorado, é o único curso oferecido fora da capital de Minas Gerais (BRASIL, 2012).

Atualmente o PPGA/UFLA possui três áreas de concentração conjugadas às linhas de pesquisa:

- a) Área/linha 1: Gestão estratégica, marketing e inovação;
- b) Área/linha 2: Organizações, gestão e sociedade; e,
- c) Área/linha 3: Gestão de negócios, economia e mercados⁸, e tem definido como objetivos:

“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”; e,

“Desenvolver pesquisas aprofundadas utilizando os grupos de pesquisa existentes e outros em formação, buscando socializar o conhecimento à comunidade científica”⁹.

Dando continuidade a este estudo serão abordados, a seguir, os aspectos mais relevantes referentes às Redes sociais bem como suas modalidades.

⁸Informações coletadas no website do Programa de Pós-Graduação em Administração. Disponível em: <http://www.prgp.ufla.br/administracao/?page_id=11>. Acesso em: 11 dez. 2013.

⁹Informações coletadas no *website* do Programa de Pós-Graduação em Administração. Disponível em: <http://www.prgp.ufla.br/administracao/?page_id=6>. Acesso em: 11 dez. 2013.

3 REDES SOCIAIS E SUAS MODALIDADES: CONCEITOS E ESPECIFICIDADES

A presente seção tem como objetivo procurar definir o significado de redes sociais e colaborativas. A seção está organizada em tópicos, para melhor entendimento do leitor. A seguir serão apresentadas diversas abordagens de autores que tratam do tema.

3.1 Noções de redes sociais e suas especificidades

Em contraste com as teorias clássicas antigas que ignoravam o impacto da influência humana, a teoria da ação demonstra que ações pessoais e interpessoais agregam naturalmente influências que são irradiadas para o ambiente e para as redes sociais (KADUSHIN, 2006). Para Marteleto (2001), redes sociais representam “um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”. Essa autora ressalta que apenas nas últimas décadas o trabalho pessoal em redes passou a ser percebido como uma ferramenta organizacional (MARTELETO, 2001).

As redes sociais, para Farias, Farias e Guimarães (2010) e Gunawardena et al. (2009), podem ser definidas como práticas que proporcionam a expansão e troca de informação, bens, aprendizagem e até mesmo atitudes e comportamentos, permitindo que pessoas, grupos ou organizações, unidas por interesses comuns e compartilhados, sejam capazes de se conectar (FARIAS; FARIAS; GUIMARÃES, 2010; GUNAWARDENA et al., 2009).

Em conformidade com estes conceitos, Ferreira (2011) define rede social como uma estrutura social composta por indivíduos, organizações ou outras entidades, conectados por um ou mais tipos de relações, sejam elas familiares, de trabalho, de amizade, dentre outras. Essas relações permitem aos

atores compartilhem crenças, poder, prestígio e tudo aquilo que se partilha em sociedade (FERREIRA, 2011).

Neste contexto as redes sociais podem ser encontradas desde o micro espaço como ambientes familiares ou grupos de amigos até os macro ambientes que incluem relações socioeconômicas, políticas e culturais (ALEXANDRE et al., 2011). Diante disso percebe-se que o comportamento dos indivíduos é profundamente influenciado por essas relações (MARTELETO; SILVA, 2004).

Uma vez que a sociedade é organizada em redes, Oliveira (2013) assevera que a visão de redes é algo que deve ser considerado intrínseco à vida social, principalmente pelo fato de que é praticamente impossível, seja para um indivíduo ou para uma organização, viver de forma totalmente independente e em diversas instâncias (pessoais, emocionais, econômicas, profissionais, sociais, etc.). Embora atualmente se viva numa época de constante desenvolvimento de tecnologias digitais interativas, os relacionamentos entre indivíduos precedem a essa era digital. A partir do momento em que os indivíduos passam a viver em sociedade, começam a se formar essas redes, que implicam em relações em diferentes intensidades (OLIVEIRA, 2013). Essas relações são baseadas em confiança, interesse, poder, oportunismo, controle social, formas de negociação, solidariedade dentre outras (LOPES; BALDI, 2009). Através desses relacionamentos, são obtidas informações importantes e confiáveis sobre as competências específicas de parceiros, possibilitando a formação de novas alianças e produção de vínculos (BUDÓ et al., 2010). Dessa forma, a compreensão da sociedade depende em grande parte das relações sociais que ocorrem entre os indivíduos (MARTELETO; SILVA, 2004).

Ademais, na visão de Bidart e Charbonneau (2011), uma rede ampla possibilita um completo processo de socialização. Segundo essas autoras muitos estudos de apoio social usam a abordagem de redes sociais, principalmente nos campos da psicologia, medicina e serviço social, de forma mais específica no

que diz respeito a apoio psicológico ou emocional (BIDART; CHARBONNEAU, 2011).

Nesse sentido Hogan, Carrasco e Wellman (2007) concordam afirmando que analistas de redes pessoais buscam estudar, a forma como as pessoas obtém apoio social por meio dessas redes, e como estas afetam seu comportamento (HOGAN; CARRASCO; WELLMAN, 2007).

Um estudo realizado por Offer (2012) demonstra que redes são mantidas por uma dinâmica de reciprocidade nas relações interpessoais entre seus membros. Para a autora, a reciprocidade é tratada tradicionalmente como um mecanismo de integração social e solidariedade. Entretanto, no contexto da pobreza, a mesma pode ser tida como uma força de fragmentação. Para famílias e indivíduos de baixa renda, a reciprocidade pode ser um sério entrave e fonte de estresse relacional. Uma vez que estes possuem acesso limitado a fontes alternativas de apoio, normalmente são dependentes de membros da rede para atender às suas necessidades básicas. A falta de recursos os impede de retribuir o apoio recebido. Devido a essa incapacidade de compartilhar e retribuir, essas pessoas tendem a ser excluídas das redes sociais ou a sair das mesmas voluntariamente (OFFER, 2012).

Dessa forma, após entender-se sobre o conceito de rede e seu desenvolvimento, há de se considerar sua dinamicidade, uma vez que elas não são algo estático. Devem ser analisadas como algo dinâmico, uma vez que os laços podem sofrer alterações, ou seja, podem ser adicionados ou removidos com o passar do tempo. Como por exemplo, no caso de uma pessoa que se muda de um lugar para outro, ou para outra cidade, ou de emprego, ou até mesmo quando conhecem novas pessoas, relações são rompidas, adicionadas ou modificadas. Diante disso, as redes sociais precisam ser entendidas numa escala global, totalmente dependente de um processo dinâmico, que é afetado por uma escala local (MARTINS, 2009).

Nesse contexto de dinamicidade, pode-se observar na formação de redes um compartilhamento de informação, aprendizagem, atitudes e até mesmo de comportamentos, que proporcionam oportunidades tanto a nível pessoal quanto profissional (GUNAWARDENA et al., 2009). Esse tipo de ligação permite a compreensão sociedade-indivíduo (FARIAS; FARIAS; GUIMARÃES, 2010).

Nesse sentido, esse tipo de compartilhamento torna-se extremamente útil para que empresas possam alterar a direção mais rapidamente e empreender novas iniciativas para reagir às condições ambientais instáveis ou mudanças bruscas de mercado e, eventualmente, tomar decisões de maior qualidade a fim de alcançar sucesso e vantagem competitiva (FERNÁNDEZ-PÉREZ; VERDÚ-JÓVER; BENITEZ-AMADO, 2013).

Uma pesquisa realizada sobre aprendizagem colaborativa em redes, apresentada em forma de um jogo, chamado de “*Wildcat Wells*”, apontou o resultado de que a exploração coletiva obteve maior sucesso que a exploração independente. Segundo os autores, a razão é que informações sobre boas soluções podem ser difundidas entre todos os participantes da rede, permitindo que todos se beneficiem da descoberta, ao passo que pesquisadores independentes não recebem tal benefício (MASON; WATTS, 2012).

Para uma melhor compreensão dessa pesquisa, no que se refere a redes sociais, é importante citar alguns tipos de redes presentes na sociedade moderna: redes pessoais que podem ser definidas por todos os relacionamentos considerados significativos por determinado indivíduo (MARTELETO; SILVA, 2004; FERREIRA, 2011); redes on-line ou de relacionamentos que possibilitam aos indivíduos conhecer e manter contato com outras pessoas que tenham interesses comuns, sem a necessidade de estar presente fisicamente. Uma série de sites de redes sociais emergiu, como por exemplo, Facebook, Flickr, MySpace, Orkut, YouTube, LinkedIn, envolvendo negócios e ambientes privados (MASSARI, 2010). Alguns dos benefícios dessas redes são:

simplificação da colaboração e troca de dados, aumento nos negócios e redução de custos (LOPES; BALDI, 2009), apoio à educação, ajuda a manter relações sociais existentes, desenvolvimento de novas amizades e interação entre os usuários (MASSARI, 2010); redes comunitárias que podem ser definidas como parcerias com comunidades que buscam prevenir, reduzir ou solucionar problemas locais (CARVALHOSA; DOMINGOS; SEQUEIRA, 2010), dentre outras.

Segundo Almeida et al. (2012), no contexto organizacional, pode-se perceber uma ampla variedade e aplicações de redes. Para exemplificar citam-se algumas: redes flexíveis de pequenas e médias empresas, redes do tipo *top-down*, redes de informação, redes de comunicação, redes de pesquisa e redes de inovação. Essas associações envolvem diferentes parceiros, tais como universidades, agências de fomento, poder público e empresas privadas. As redes “técnico-científicas” ou “redes colaborativas de pesquisa” são ligações existentes entre os atores participantes de determinada rede, que possibilitam a expansão de conhecimento tácito (é o conhecimento individual, aquele que a pessoa adquire com a experiência ao longo do tempo) num processo produtivo específico, de alcance tecnológico ou econômico dentro das organizações em que estão inseridos. Essas redes visam coletivizar recursos e práticas, a fim de que os recursos materiais dos centros de pesquisa sejam otimizados, possibilitando o compartilhamento de informações entre seus membros (ALMEIDA et al., 2012).

Diante disso, percebe-se que as redes sociais, podem estar presentes em qualquer ambiente, incluindo os ambientes científicos, e que estas, possibilitam a disseminação do conhecimento por meio da interação entre pesquisadores. Esse aspecto será tratado no próximo item.

3.2 Redes colaborativas ou acadêmicas: conceitos e particularidades

As redes colaborativas de pesquisa ou redes acadêmicas foram criadas por diferentes motivações, tais como, a necessidade que os indivíduos têm de se comunicar, a facilidade para trocar informações, o compartilhamento de ferramentas, como um software, por exemplo (GETSCHKO, 1996). Além disso, a possibilidade de aumentar o acesso junto às agências de fomento à pesquisa, a busca por visibilidade e o reconhecimento entre os pares, a necessidade de acesso ao conhecimento, equipamentos e fundos, a melhoria da qualidade do ensino. Da mesma forma pode-se considerar o aumento no número de publicações, a diminuição de custos de transporte, a busca por divertimento ou prazer, a redução da possibilidade de erro, a necessidade de opiniões externas para confirmar ou avaliar um problema, dentre outros (KATZ; MARTIN, 1997; GLÄNZEL; SCHUBERT, 2004).

Conforme exposto, são diversas as motivações para que ocorra a colaboração científica. Dessa forma, as redes acadêmicas podem ser decorrentes do esforço para se conseguir desenvolver a cooperação entre pesquisadores e entidades de pesquisa (ARAÚJO et al., 2011), onde a troca de informações e serviços pode ser bem mais aproveitada (ALMEIDA et al., 2012), proporcionando o desenvolvimento de relações de confiança entre os mesmos (CLANCY; MARGOLIS; MILLER, 2013).

Nesse contexto, Farias, Farias e Guimarães (2010) demonstram que através do conhecimento e troca de informações, as organizações podem alcançar excelência e vantagem competitiva. Mas, o conhecimento, por si só, não pode realizar modificações. É preciso haver o compartilhamento e a troca do mesmo entre os atores que participam da rede organizacional possibilitando, dessa forma, que tanto a organização quanto os indivíduos sejam beneficiados.

Do mesmo modo, o conhecimento científico não se dá de forma isolada, mas sim em um contexto de troca, por meio do compartilhamento entre pesquisadores através de atividades colaborativas (BARBOSA NETO, 2011). Participantes de redes conseguem influenciar-se mutuamente à medida que trocam ideias com outros pesquisadores, possibilitando dessa forma, a solução de problemas (ARAÚJO et al., 2011), além de facilitar a realização de ações conjuntas para alcançar objetivos entre as organizações (BALESTRIN; VERSCHOORE; REYES JÚNIOR, 2010). No entanto, para que possa haver um eficiente compartilhamento (PAIVA, 2010), torna-se necessária à adoção de critérios para escolha de pares que tenham interesses afins (QUINTELLA et al., 2009). É através do compartilhamento que o conhecimento é aumentado e renovado. E, como é um recurso que se torna obsoleto muito rapidamente, o compartilhamento é considerado imprescindível (FARIAS; FARIAS; GUIMARÃES, 2010).

Citando Barabási et al. (2002); Boardman e Corley (2004); Guimerà et al. (2005); Landry e Amara (1998); Newman (2001, 2004); Porac et al. (2004); Sebátian (1999) Araújo (2008) faz-se uma revisão sobre o estado da arte de pesquisas sobre redes colaborativas. Alguns pontos desse trabalho foram:

- a) As redes colaborativas de pesquisa tem foco na criação e disseminação de tecnologia;
- b) Os artigos publicados, divulgados em periódicos especializados, podem e são analisados por meio da bibliometria e da sociometria;
- c) Dados como coautorias e citação em revistas são usados frequentemente como indicação de colaboração, visto serem informações públicas e facilmente verificáveis, além disso, estas se tornam atrativas para pesquisas já que são consideradas padrão

difundido em política pública de pesquisa e desenvolvimento (P&D);

- d) Pesquisas sobre redes colaborativas utilizam-se de modelos matemáticos e análise estatística e visam demonstrar, por meio da dinâmica e estrutura, a produtividade, o impacto científico, os tipos de colaboração desenvolvidos no decorrer do tempo e verificar a qualidade da pesquisa;
- e) Tem sido demonstrado, por meio de pesquisas, que as redes possibilitam reconhecer e solucionar problemas e tecnologias na administração pública, e que os resultados derivam da interação de todos os envolvidos (interdependência);
- f) A colaboração é um trabalho difícil que demanda tempo e recursos financeiros. Entretanto, pode ser promovida em casos onde parceiros já tenham colaborado no passado, possuam conhecimento prévio do assunto e se alinhem dentro de um mesmo paradigma científico. Mas essa homogeneidade apesar de produzir redes densas e com facilidade de colaboração se confina a informações redundantes.

Nessa perspectiva, Almada, Bonilla e Pretto (2009) realizaram um estudo que envolvia duas universidades federais, três escolas da rede pública de ensino, uma escola comunitária e um ponto de cultura sobre o desenvolvimento e implantação de uma rede colaborativa para produção de vídeos, teve como finalidade conscientizar a população, na busca por ultrapassar as barreiras do consumismo. Os autores constataram que a produção de vídeos de forma colaborativa por parte de professores, alunos e comunidade escolar possibilitou o fortalecimento da cultura local, além de retirar os atores envolvidos da posição

de simples espectadores e consumidores de informação em produtores de conhecimento e cultura (ALMADA; BONILLA; PRETTO, 2009).

Em outro exemplo, Zaninelli (2013) realizou um estudo que tinha como objetivo entender como as redes colaborativas podem promover o processo de inovação no desenvolvimento de novos serviços. Na pesquisa pôde-se verificar que na maioria dos casos em que se adota colaboração por meio de redes desde as fases iniciais, há uma redução de tempo e custo (ZANINELLI, 2013).

Foi realizada uma pesquisa sobre cooperação científica, analisando as universidades da Austrália, Canadá e Estados Unidos, por meio da localização geográfica. Verificou-se que a distância geográfica prejudica fortemente a colaboração, ou seja, quanto mais distantes, menores são as chances de cooperarem entre si (KATZ, 1994).

Vanz (2009) corroborando com este pensamento, assevera que apesar de haver colaboração científica entre pesquisadores separados por grande distância, acredita que a proximidade física seja um fator que encoraja a colaboração.

Já em outra pesquisa, que privilegiou a percepção de pesquisadores acerca dos motivos da formação de parcerias, no âmbito da rede subjacente ao Consórcio Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento do Café, Araújo et al. (2011) demonstraram que esse tipo de formação exige investimentos em termos de tempo, atenção e custo financeiro por parte dos agentes. Esse investimento se dá em parte de forma consciente, ou por força do *habitus*, ou por imitação, ou por pressão das instituições presentes na rede. O investimento feito de forma consciente só ocorreria se o retorno fosse superior ao investido, por meio de compensações obtidas ou a realizar, tais como acessibilidade a informações valiosas a pessoas com poder e prestígio, bem-estar físico-emocional, financiamento de projetos, dentre outros. Diante disso, o autor constatou que a percepção apenas em parte está condicionada às características estruturais da

rede, em outra se tem uma visão subjetiva condicionada às compensações obtidas (ARAÚJO et al., 2011).

No que se refere à verificação dos fatores que proporcionam inovações curriculares e aprendizagem colaborativa, destaca-se um estudo realizado numa escola em Santa Catarina, que foi contemplada com o Programa UCA – Um Computador por aluno. O autor constatou que o uso de notebooks possibilitou aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico e uma aprendizagem interdisciplinar, não se restringindo apenas ao contato com tecnologia, informação e comunicação. Por meio da análise dos dados, o autor demonstrou que a disseminação de computadores que teve como objetivo motivar os discentes e proporcionar espaços de gestão de novas práticas em sala de aula foi atingido. Além disso, possibilitou a formação de uma rede colaborativa entre alunos e professores de quatro escolas, que podem compartilhar à distância aprendizado e experiências socioculturais (MENDES; SOUZA NETO; REIS, 2012).

A partir de um estudo realizado no *Institute of Medicine and the Patient Centered Out comes Research Institute*, Lannon, Miles e Stockman, (2013) demonstram que vários exemplos de sucesso revelam que as redes colaborativas são agora um princípio confirmado em pediatria. Essas redes facilitam as parcerias entre pacientes, familiares, profissionais de saúde e pesquisadores que melhoram significativamente os resultados de saúde. O compartilhamento de informações entre os envolvidos foi capaz de gerar novos conhecimentos sobre o que e como funciona. De acordo com os próprios pediatras, eles estão aprendendo a dar suporte de forma ainda melhor, pois acreditam que todas as crianças em tratamento, são filhos de pessoas com quem podem aprender (LANNON; MILES; STOCKMAN, 2013).

Dessa forma, percebe-se que as redes acadêmicas ou colaborativas são capazes de promover meios de comunicação entre pesquisadores, onde são

compartilhados conhecimento, experiências e ferramentas, que contribuem para a criação de novos conhecimentos, possibilitando assim o desenvolvimento da tecnologia.

3.3 Redes de Coautoria

As interações existentes nas comunidades científicas são perceptíveis por diferentes formas. Porém, quando se trata de colaboração científica não existe concordância entre estas comunidades, sobre a forma de considerar a ajuda prestada por outra pessoa, podendo variar segundo a área do conhecimento e até mesmo pela percepção pessoal do próprio pesquisador (VANZ, 2009).

Geralmente um artigo é o resultado da colaboração entre dois ou mais cientistas em determinado projeto (KATZ; MARTIN, 1997), e dois pesquisadores são considerados conectados quando publicam um artigo em conjunto (VANZ, 2009). Dessa forma, numa rede de colaboração científica, os nós são os pesquisadores, e a ligação entre eles ocorre por meio dessa publicação conjunta (BARABÁSI et al., 2002).

Muitas vezes a coautoria e colaboração científica são consideradas como sinônimas, no entanto, pode-se afirmar que a coautoria é apenas uma faceta da colaboração científica, uma vez que não consegue abranger a complexidade ou totalidade da mesma (VANZ, 2009).

Percebe-se que há várias formas de se realizar a coautoria, como por exemplo, compartilhando ideias, trabalhando juntos durante todo o projeto, trabalhando separadamente em momentos diferentes de um projeto, com a intenção de haver a integração ao final do mesmo (BORDONS; GÓMEZ, 2000). Também por meio do compartilhamento de equipamentos, análise e interpretação de dados (KATZ; MARTIN, 1997), através do fornecimento de materiais (WUCHTY; JONES; UZZI, 2007), dentre outros. E (VANZ, 2009)

ainda assevera que os nomes dos coautores do artigo são tão importantes quanto os próprios periódicos em que os artigos serão publicados.

No Brasil, as avaliações trienais da CAPES exigem que os professores/pesquisadores publiquem para que os programas de pós-graduação nos quais estes atores estão vinculados sejam bem avaliados (BRASIL, 2013c). Para aumentar o número de publicações são utilizadas as redes de coautoria, e percebe-se que quando há um maior número de autores/coautores/instituições, a divulgação do artigo é ampliada, bem como a possibilidade de citação do mesmo (VANZ, 2009). Esta autora ainda comenta que no caso de colaboração internacional, os artigos são citados ainda mais rapidamente.

Newman (2001) assevera que o progresso da ciência só é possível graças à alta conectividade das redes de colaboração científica. E quando uma rede demonstra-se totalmente conectada, a probabilidade de aumentar o número de publicações é muito grande, tendo em vista que a existência de conexões tende a ser ainda mais fortalecida (KRETSCHMER; AGUILLO, 2004).

Em uma pesquisa realizada por Maia e Caregnato (2008), na Universidade Federal de Pelotas, procurou-se verificar: o nível de colaboração entre os professores; se estas colaborações aumentaram ou diminuíram durante o período estudado; se as colaborações aumentaram a produtividade; se os docentes colaboraram mais entre eles próprios ou com pesquisadores externos ao Programa; e se os mais produtivos também eram mais colaborativos.

As autoras constataram que houve maior número de publicação de artigos com autoria compartilhada, e houve também crescimento no coeficiente de colaboração. No entanto não foi percebida relação entre o aumento de produtividade com um maior número de colaboradores, ou seja, o número de artigos cresceu enquanto que o número de colaboradores manteve-se mais constante. Apreendeu-se também que os docentes colaboraram mais com os colegas do próprio Programa, e somente dois deles tiveram maior colaboração

com pesquisadores externos. A análise de redes demonstrou que os autores mais bem relacionados ocupam posições de liderança, sendo capazes de influenciar o trabalho de todos (MAIA; CAREGNATO, 2008).

Outro estudo realizado por Grangeiro, Pinto e Vinhas (2013) teve como objetivo identificar os pesquisadores com maior centralidade de publicação, entender a evolução dos artigos aprovados e propor estratégias de alinhamento, a partir da identificação de pontos ou áreas na rede que pudessem propiciar maior integração com menor esforço. Foi constatado que quase 40% das obras tiveram origem em colaborações entre autores advindos de diferentes instituições, o que indica a constituição de uma rede efetiva de diálogo de colaboração entre instituições, agregadas em oito comunidades principais. Também foi encontrado um grupo de quinze autores que exerceu alto nível de centralidade na alavancagem das comunidades de autoria. Os autores ressaltam que deve haver incentivo explícito à cooperação na elaboração da produção, a fim de favorecer o fortalecimento das parcerias entre autores de diferentes instituições, ampliando e consolidando a rede de pesquisadores, aumentando a densidade relacional e as descobertas advindas de um maior número de colaborações (GRANGEIRO; PINTO; VINHAS, 2013).

Diante disso, percebe-se que uma rede de colaboração científica reflete a interação e as relações existentes entre os cientistas, e por meio da análise de redes sociais, mais especificamente da análise sociométrica utilizada no presente estudo, foi demonstrado como se deu a formação de rede de coautoria do PPGA/UFLA e como esta rede evoluiu no período de 2002 a 2013.

3.4 Redes e gestão do conhecimento

O desejo de conhecer do ser humano vai além da necessidade de descobrir formas de agir e sobreviver numa sociedade cada vez mais complexa,

em que a previsão e o controle da vida social é muito difícil, para não dizer impossível (BAUMGARTEN; TEIXEIRA; LIMA, 2007). “O conhecimento é o único recurso que aumenta com o uso” (PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2000, p. 11), e mesmo quando compartilhado, não deixa de pertencer ao próprio indivíduo.

E, na sociedade atual, onde a informação e o conhecimento são os bens de maior valor, organizações se veem “forçadas” a empreender contínuos esforços de modernização organizacional quanto às estratégias a serem adotadas a fim de se adaptar às características da nova sociedade (ROSSETTI et al., 2008). Estes autores ressaltam que o investimento na gestão do conhecimento é a maneira como as organizações geram, disseminam e alavancam seus ativos intelectuais - capital intelectual, com o fim de sobreviver e de se manterem competitivas nessa nova economia da informação.

Nesse contexto, a gestão do conhecimento relaciona-se com a melhoria do grau de inovação das organizações, com a rapidez na capacidade de resposta, com a geração de economia de escala e com o melhoramento da produtividade organizacional (PEREIRA et al., 2011). Somada à necessidade da gestão do conhecimento, ainda é importante o compartilhamento do conhecimento tanto entre pessoas como entre os diversos modos, escalas e espaços de organização social, seja presencial ou virtual.

O compartilhamento de conhecimento tácito¹⁰ e explícito¹¹ nas organizações é uma forma de assegurar que os funcionários aprendam, combinem e criem novos conhecimentos e disseminem os resultados da

10 Conhecimento tácito se refere ao conhecimento individual, pessoal e de difícil comunicação. É aquele que a pessoa adquire com a experiência da vida (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

11 Conhecimento explícito, é o conhecimento objetivo ou codificado, é aquele que é comunicado em linguagem formal e sistemática, por meio de documentos escritos. Este conhecimento é de fácil compartilhamento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

aprendizagem coletiva que necessitam para o melhor desempenho individual e coletivo diante dos objetivos estratégicos da organização. Essa é uma forma de otimizar a reutilização do conhecimento tácito, que poderia ficar restrito a indivíduos ou áreas, enquanto que outros estariam lutando com problemas, que poderiam ser solucionados com o conhecimento já construído no corpo social da organização (TONET; PAZ, 2006). Entretanto, é importante destacar, que o fator cultural é fundamental para garantir um ambiente propício ao compartilhamento de informações e conhecimento dentro do contexto organizacional.

No passado, as formas de colaboração eram geralmente restritas a determinada equipe, onde os funcionários criavam laços de confiança e se ajudavam mutuamente, mas geralmente a colaboração não atingia a organização como um todo. Atualmente são empregadas formas de colaboração em massa, que demonstram que as organizações podem obter maior êxito quando adotam uma abordagem mais auto-organizada (TONET; PAZ, 2006).

Trkman e Desouza (2012) ressaltam que diante do aumento da competitividade, para que as organizações cresçam e sobrevivam, há necessidade de se criar redes de compartilhamento de conhecimento e de inovação, que tornam suas operações mais eficientes e eficazes. Tendo em vista que, cada vez mais, as organizações se tornam dependentes dessas redes, torna-se claro que as mesmas são muito mais que apenas veículos para aquisição de recursos físicos e capacidades logísticas e operacionais. As redes também são importantes veículos para aquisição de recursos baseados no conhecimento (TRKMAN; DESOUZA, 2012).

Para Alcará et al. (2009), a habilidade de identificar o conhecimento dentro de uma organização depende das pessoas que trabalham na mesma, pois são estas que criam, compartilham e utilizam o conhecimento. Trkman e Desouza, (2012) asseveram que o conhecimento é um conjunto formado pela

experiência, valores e informação dentro de determinado contexto, que muitas vezes torna-se incorporado, não apenas no formato de documentos ou repositórios, que podem ser facilmente compartilhados entre organizações, mas também em forma de rotinas organizacionais, processos, práticas e normas. Tal conhecimento proporciona uma visão mais abrangente, que ajuda na interpretação de dados e informações dentro daquele contexto. Dessa forma, os autores asseguram que o conhecimento organizacional é gerado a partir da combinação do conhecimento existente dentro dos indivíduos em conjunto com os processos envolvidos e suas interações (TRKMAN; DESOUZA, 2012).

Esses autores ainda asseveram que em um ambiente de rede, o conhecimento é gerado e aumentado a partir da combinação do conhecimento existente dentro de cada organização. Para isso, é fundamental que o conhecimento seja transferido entre as organizações que participam da rede para permitir a sua combinação, síntese e utilização além dos limites locais da própria organização. E, segundo eles, a transferência de conhecimento envolve a partilha de experiências, informações, *know-how* (saber fazer) e aprendizagem entre os membros da rede. E, como as organizações possuem recursos e conhecimento limitados, o compartilhamento é fundamental para alavancar o desenvolvimento de novos produtos, serviços e práticas, de forma a se tornarem competitivas, e até mesmo garantirem a subsistência (TRKMAN; DESOUZA, 2012).

Não é diferente o que acontece com as IES. Estas também estão constantemente em busca de meios que as tornem mais eficientes e eficazes, e, neste sentido, percebe-se que a formação de redes sociais e colaborativas facilitam a comunicação e o compartilhamento do conhecimento.

As IES são consideradas centros de produção de conhecimento (LEITE; COSTA, 2007), sendo este o recurso essencial a todo o processo de evolução da ciência (TARGINO, 2000). A interação a partir de encontros periódicos entre pesquisadores de uma mesma área científica, em que ocorre troca de

informações e experiências, possibilita a criação de teias de comunicação, que foram denominadas por Leite e Costa (2007) de colégios invisíveis.

A comunicação científica é considerada indispensável à atividade científica, tendo em vista que possibilita unir os esforços individuais dos seus membros (TARGINO, 2000). Nesse contexto, o conhecimento científico é produzido, utilizado e compartilhado possibilitando assim, o avanço da ciência (LEITE; COSTA, 2007).

Redes colaborativas derivadas de ligações entre membros de bancas avaliadoras de teses e dissertações e de autores e coautores, seriam oportunidades para o compartilhamento de conhecimento. Além disso, o adensamento das redes colaborativas de pesquisadores aumentaria a possibilidade de projetos conjuntos, produção conjunta de pesquisa e seus produtos, esses na forma de patentes, artigos e apresentações, atuação conjunta em órgãos de fomento, dentre outros. No próximo capítulo serão abordados os aspectos conceituais e metodológicos da análise de redes sociais.

4 ANÁLISE DE REDES SOCIAIS: ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

Para Barbosa Neto (2011), a análise de redes pode ser considerada interdisciplinar, pois surgiu da tentativa de se unir a teoria à prática social. Primeiramente foi desenvolvida pela antropologia, sociologia e psicologia geral e logo depois ciências como estatística, matemática e computação contribuíram para o desenvolvimento de métodos para aplicação de análises (BARBOSA NETO, 2011).

4.1 Objetivos da análise de rede

Em geral, a análise de redes sociais tem o objetivo de descrever as relações entre os elementos dentro de determinado grupo ou rede (WASSERMAN; FAUST, 1994).

Dessa forma, Scott (1998) ressalta que diferente das ciências naturais, que trata de dados físicos, os dados analisados pelas ciências sociais estão enraizados em valores e símbolos culturais, que envolvem um processo de interpretação. Na base desse processo de interpretação, cientistas sociais formulam tipos distintos de dados, para cada um dos quais, são utilizados diferentes métodos de análise. Os principais tipos de dados são os de atributos e os relacionais. Os dados de atributo referem-se às atitudes, opiniões e comportamento dos agentes, na medida em que estes são considerados como qualidades ou características que pertencem a eles como indivíduos ou grupos. Já os dados relacionais, são os contatos, vínculos e conexões, que relacionam um indivíduo com outro e por isso não podem ser reduzidos às propriedades dos próprios agentes individuais (SCOTT, 1988).

Nesse contexto, a análise de redes foi utilizada por diversos cientistas sociais que buscavam compreender o impacto das redes na vida social, e como

estas redes influenciam o comportamento humano. Diante disso, Marteleto e Silva (2004) demonstraram que as pessoas formam muitos laços em diferentes redes existentes na sociedade. Esses laços sociais moldam, mudam e transformam os indivíduos de forma profunda, independentemente de sua vontade. São as chamadas mudanças sociais.

Para melhor compreensão do impacto dessas relações e mudanças sobre a vida social, e como estas influenciam o comportamento, pesquisadores de vários campos do conhecimento têm contribuído para desenvolver diversas metodologias de análise de redes (MARTELETO; SILVA, 2004).

4.2 Análise sociométrica de redes: fundamentos e aplicações

Na área das ciências sociais, a análise de redes sociais mostrou-se uma poderosa ferramenta metodológica ao lado da análise estatística (NOOY; MRVAR; BATAGELJ, 2005, p. 23). A visualização básica de uma rede social foi possível pelo esforço de pesquisadores denominados sociometristas. Seu líder, Jacob Levy Moreno, desenvolveu uma técnica em ciência social denominada sociometria, com o intuito de estudar as relações interpessoais (NOOY; MRVAR; BATAGELJ, 2005, p. 3).

Moreno, em seus estudos, procurou explorar as possibilidades de utilização de métodos psicoterapêuticos para revelar a estrutura de escolhas de amizade. Usando técnicas como a experimentação, inquéritos de observação e questionários controlados, ele e seus colegas procuraram explorar as maneiras pelas quais as relações sociais das pessoas serviram como limitações e oportunidades para suas ações e, portanto, para o seu desenvolvimento psicológico e pessoal (SCOTT, 1988).

Scott (1988) relata que o trabalho de Moreno estava firmemente enraizado em uma orientação terapêutica para as relações interpessoais, que

refletiam sua formação médica e psiquiátrica. Seu objetivo foi investigar como o bem-estar psicológico está relacionado com as características estruturais do que ele chamou de “configurações sociais”. Essas configurações são formadas a partir dos padrões concretos de escolha interpessoal em que as pessoas estão envolvidas, tais como, atração, repulsão, amizade, dentre outras.

Dessa forma, Moreno elaborou o “sociograma”, como uma forma de representar as propriedades formais de configurações sociais. Essas configurações podem ser representadas por diagramas análogos aos da geometria espacial, onde os indivíduos são representados por “pontos” e suas relações sociais por “linhas”. Antes de Moreno, havia-se falado em “teias” de conexão, “tecido social” e em “redes” de relações, mas ninguém havia tentado sistematizar essa metáfora em um diagrama analítico. Para Moreno, as configurações sociais tinham estruturas definidas e perceptíveis, e o mapeamento das estruturas num sociograma permitem a um investigador visualizar os canais através dos quais, por exemplo, a informação pode fluir a partir de um indivíduo para outro, de tal forma que ambos podem se influenciar. Um de seus principais conceitos sociométricos foi chamado “estrela”, sendo este, o destinatário de inúmeras e frequentes escolhas por outros e que, por isso, tinha uma posição de grande popularidade e liderança (SCOTT, 1988).

Na sociometria, os indivíduos e suas características não são vistos apenas como um agregado de dados, como demonstrado na análise estatística. O indivíduo não é considerado a unidade social básica. O átomo social consiste de um indivíduo e de seus laços sociais, econômicos ou culturais. Esses átomos são ligados em grupos, e esses grupos interrelacionados compõem a sociedade (NOOY; MRVAR; BATAGELJ, 2005).

Dentro desse contexto, Mariano, Guerrini e Rebelatto (2012) afirmam que a análise de uma rede colaborativa pode ser efetuada a partir de seu desempenho ou de sua estrutura. A melhor forma de verificar o desempenho de

determinada rede é por meio da verificação da realização dos objetivos inicialmente construídos. Deve-se ressaltar que como os objetivos são diversos e variam de rede para rede, seu caráter é subjetivo. A outra forma de se analisar uma rede é através de suas características estruturais, que podem ser percebidas pela forma como ocorre a relação entre os nós da rede de determinada organização (MARIANO; GUERRINI; REBELATTO, 2012).

Sendo assim, a análise estrutural de redes é caracterizada pelas relações entre os atores sociais. Essas relações variam de acordo com a intensidade, frequência e alvo, dependendo do quanto o indivíduo se relaciona com um maior ou menor número de participantes da rede (LIMA; MEIRINHOS, 2010).

Para utilização da análise sociométrica, são empregados conceitos tais como díade, tríade, laços fortes, laços fracos, centralidade, dentre outros. A díade é a ligação ou relacionamento existente entre dois atores, enquanto a tríade é um conjunto de três atores e dos possíveis laços existentes entre eles (WASSERMAN; FAUST, 1994).

Granovetter (1973) classifica os laços sociais existentes como fortes e fracos, e demonstra a importância da compreensão desses laços tanto no nível micro quanto no nível macro para a análise de redes. Os laços fortes são aqueles em que os indivíduos se envolvem de forma mais intensa, como no caso de relação com família e amigos; nesse caso, se despense maior quantidade de tempo, intensidade emocional, intimidade, troca e confiança mútua. Indivíduos que apresentam apenas laços fortes são privados de informações relevantes, provenientes de fora de seu sistema social. Limitam-se à sua própria visão e à visão dos contatos diretos de seu ambiente social.

Já os laços fracos são aqueles em que o investimento é menor, como por exemplo, em relacionamentos com pessoas conhecidas. Olhando-se para esses laços isoladamente, os mesmos não são vistos como importantes; mas, Granovetter demonstra que os laços fracos são indispensáveis, pois

proporcionam a ampliação dos limites das redes, ou seja, possibilitam oportunidades de integração dos indivíduos na comunidade, visto que estes laços conseguem conectar grupos que não tem muitas relações entre si, trazendo novas informações e inovação, que não seriam possíveis apenas entre os laços fortes. Nesse contexto, o autor demonstrou em seu estudo que uma pessoa consegue melhores informações sobre um novo emprego entre os laços fracos do que entre os laços fortes. A pesquisa apresenta como resultado que mais da metade de seus entrevistados (55,6%) responderam que apenas se encontravam ocasionalmente com a pessoa que informou sobre o novo emprego. A explicação para isso é que, quando os laços são fortes, provavelmente haverá superposição de informações, visto que a rede é relativamente limitada (GRANOVETTER, 1973).

Por meio de um estudo que procurou entender como se dá o fluxo de conhecimento dentro de uma determinada rede, foi demonstrado que a transferência de conhecimento é maior quando a rede se apresenta mais centralizada, densa e com ligações mais fortes (ZHANG; CHEEN, 2010 apud MARIANO; GUERRINI; REBELATTO, 2012, p. 473.). No entanto, a questão da centralidade depende em grande parte do tipo de desempenho que se espera, para uma alta produtividade de pesquisa, requer uma rede com maior grau de centralização, enquanto que para um alto nível de inovação é necessária uma rede mais descentralizada (JHA; WATSON-MANHEIM, 2007).

Já a centralidade dos atores dentro de uma rede reflete sua importância nessa rede, dessa forma, quanto mais centrais, mais importantes serão os atores (WASSERMAN; FAUST, 1994), e percebe-se também, que há íntima relação entre intermediação, proximidade e cooperação dentre os atores que se encontram mais bem posicionados, e que pessoas que se relacionam com estes atores mais centrais, acabam se tornando mecanismos de propagação, uma vez que tendem a levar o conhecimento gerado nessas redes para outros grupos (ROSSONI; HOCAYEN-DA-SILVA, 2008).

Diante disso, percebe-se que os relacionamentos sociais são considerados canais que transportam informações, serviços, bens, aprendizagem, dentre outros recursos, entre pessoas ou organizações (NOOY; MRVAR; BATAGELJ, 2005).

Nessa perspectiva, a estrutura social ajuda a explicar como estes recursos são difundidos dentro de um sistema social. A análise de redes revela a estrutura social e ajuda a traçar os prováveis caminhos dos bens e informações. Algumas estruturas sociais permitem rápida difusão de informações, enquanto em outras essa difusão é mais difícil. Esta é uma visão panorâmica de toda uma rede social. No entanto, podemos incidir também sobre a posição das pessoas ou organizações específicas dentro de uma rede. Em geral, estar bem conectado é considerado vantajoso (NOOY; MRVAR; BATAGEL J, 2005).

Lima e Meirinhos (2010) evidenciam que a análise realizada por meio da sociometria permite medir o grau de vinculação entre os atores participantes da rede, a posição que cada indivíduo ocupa dentro da estrutura, encontrar líderes, definir atores periféricos, descobrir subgrupos, bem como mapear cadeias de conexão. Para isso são utilizados softwares como Pajek, UCINET (Software for social network analysys), NETDRAW (Network Visualization Software), Net Miner, dentre outros (LIMA; MEIRINHOS, 2010).

Por meio da aplicação do referido método, é possível perceber como os atores participantes se relacionam entre si, e promovem a transmissão de informação (ARAÚJO et al., 2011). A aplicação desse método integra a metodologia da pesquisa que foi realizada para fins deste trabalho de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Administração Pública como será descrito a seguir.

5 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para responder ao problema da pesquisa e atender aos objetivos geral e específicos, e esses procedimentos devem ser descritos com cuidado, de modo a informar aos leitores todos os passos seguidos pelo pesquisador na condução da pesquisa.

5.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa que deu origem a este trabalho de conclusão de curso pode ser classificada como pesquisa descritiva. Esta modalidade de pesquisa permite que o pesquisador observe, registre e classifique a realidade, procurando interpretá-la, sem, contudo, buscar explicações para as relações de causa e efeito (RAMPAZZO, 2005). Para esse autor, nesta modalidade de pesquisa, admite-se a aplicação de diferentes técnicas de pesquisa de modo complementar. Esse processo de pesquisa será objeto de descrição como se segue.

5.2 Processo de pesquisa: coleta e análise de dados

A natureza das questões de pesquisa que nortearam este trabalho exigiu a realização do trabalho de campo em três etapas, sendo que na primeira, empregaram-se técnicas de pesquisa qualitativa (análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas) e na segunda etapa, aplicou-se o método de análise de redes sociais. A terceira etapa foi considerada como a fase de tratamento e análise de dados.

5.2.1 A primeira fase da pesquisa

Na primeira fase, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em periódicos da CAPES, análise documental e entrevistas com o atual coordenador e nove (9) ex-coordenadores do PPGA/UFLA. A pesquisa bibliográfica e a análise documental foram necessárias devido à necessidade de resgate e contextualização dos aspectos sócio históricos que marcaram a trajetória histórica do programa acima citado. Identificaram-se e analisaram-se textos (artigos científicos, teses e dissertações) e documentos (Planos Nacionais de Pós-Graduação, Portarias, Regulamentos, Cadernos de Indicadores “Propostas do Programa”, Ficha de Avaliação do Programa, Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos, Documento de Área, leitura de informações disponíveis no site da CAPES e no website do PPGA/UFLA) que se mostravam relacionados de forma pertinente aos objetivos propostos para o trabalho que ora se apresenta.

Os resultados desta fase foram complementados por meio da realização de entrevistas em profundidade com o coordenador atual e os ex-coordenadores do Programa. Destaca-se que trajetória institucional do PPGA/UFLA foi liderada por 12 coordenadores ao todo, incluindo o atual, sendo que um deles faleceu e outro não aceitou o convite para participar da pesquisa. Além de perguntas, que remetiam aos aspectos históricos e relacionais que marcaram a trajetória institucional do PPGA/UFLA, o roteiro de entrevistas (Apêndice A) continha perguntas relativas aos desafios, repercussões, parcerias, entre outros aspectos relacionados ao processo de produção intelectual, formação de bancas, coordenação do programa. Pode-se considerar esta etapa como a fase qualitativa do trabalho de campo (ALENCAR, 2007).

Naquele momento, procurou-se levar em consideração as especificidades da inserção do PPGA/UFLA no contexto sócio histórico,

incluindo a racionalidade e a subjetividade que marcava a lógica de pensamento do atual e dos ex-coordenadores do PPGA/UFLA. As entrevistas, previamente agendadas, tiveram duração entre 25 e 90 minutos, totalizando 433,23 minutos de gravação. Ressalta-se que somente uma entrevista foi respondida por e-mail devido às dificuldades na agenda de um dos ex-coordenadores. Para tanto, utilizou-se de um roteiro semi estruturado que continham 11 perguntas que mantinham estreita relação com as questões que nortearam este trabalho (Apêndice A). A adoção da perspectiva de pesquisa qualitativa permitiu a compreensão dos entrevistados acerca das questões de pesquisa levantadas para fins deste trabalho. Assim, como recomenda Demo (2000), apropriaram-se dos recursos metodológicos da pesquisa qualitativa para apreensão de uma realidade sócio-histórica em foco (DEMO, 2000).

5.2.2 A segunda fase da pesquisa

Na segunda fase da pesquisa, empregou-se o método de análise de rede ou análise sociométrica. Esse método permitiu a compreensão dos aspectos relacionais e estruturais que marcaram a produção intelectual dos docentes permanentes do programa e a formação das bancas examinadores de dissertações e teses de mestrado e de doutorado defendidas por discentes no âmbito do PPGA/UFLA. Em outros termos, a análise sociométrica foi escolhida por ser capaz de revelar a posição social de cada ator no grupo em que está inserido e de medir o grau de vinculação entre os atores participantes de uma determinada rede (LIMA; MEIRINHOS, 2010; SCOTT, 1988). Neste trabalho, tomou-se como objeto de análise a rede de produção científica e a rede de membros participantes em bancas de defesa de teses e dissertações.

Para o desenvolvimento da análise dessas redes colaborativas foi constituído uma base de dados sobre as teses e dissertações do PPGA/UFLA

defendidas por discentes ao longo de 12 anos (de 2002 a 2013). O corte longitudinal foi necessário devido à confiabilidade e uniformidade nos critérios de avaliação dos programas. Outra justificativa foi facilidade de acesso eletrônico das teses e dissertações no período. Destaca-se que as dissertações e teses defendidas no período anterior àquele acima citado, não estavam disponibilizadas em meios eletrônicos. Nesse período, o sistema de avaliação foi aperfeiçoado pela CAPES e as exigências em termos de publicação e qualidade das bancas se intensificaram. Além da consulta ao Repositório Institucional da Biblioteca Universitária, do Banco de Dados de Teses e Dissertações – BDTD, da lista de concluintes do Curso de Pós-Graduação em Administração disponível no website da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico - DRCA da Universidade Federal de Lavras, também foi realizada consulta nos Cadernos de Indicadores “Teses e Dissertações” da Avaliação Trienal da CAPES e nos currículos dos docentes/pesquisadores disponíveis na plataforma *Lattes*. Após a identificação do conjunto de teses e dissertações defendidas neste período, elas foram agrupadas, de modo intencional, em três momentos arbitrários: período A (2002 a 2007); período B (2008 a 2010) e período C (2011 a 2013), buscando com isso, obter um número de bancas, possivelmente mais equilibrado nos três períodos, em razão do aumento tanto no número de bancas, quanto no número de participantes nas mesmas em decorrência da criação e expansão do PPGA/UFLA. Com essa classificação, buscou-se compreender a formação de redes de membros ao longo do tempo.

A referida classificação exigiu que os dados obtidos fossem compilados, tomando-se como referência: nome e data de defesa do pós-graduando; nomes dos membros das bancas e suas respectivas instituições; área de concentração/linha de pesquisa; número total de bancas que o pesquisador participou em sua vida profissional; participação total de cada pesquisador em bancas de mestrado e doutorado no PPGA/UFLA por período A (2002 a 2007);

período B (2008 a 2010) e período C (2011 a 2013); número de pesquisadores participantes com bolsa de produtividade CNPq (categoria); número ou quantidade total de bancas por ano período (2002-2013).

Por sua vez, a base de dados relativa à produção científica foi inicialmente coletada nos cadernos de indicadores “Produção Bibliográfica” – (PB) da CAPES que relatavam a publicação de artigos realizados pelos docentes permanentes do programa. Cabe ressaltar, que foram selecionados apenas os artigos que contavam com a participação de pelo menos um docente permanente do PPGA/UFLA nos termos dos critérios estabelecidos pela CAPES em suas diretrizes e documentos de área de avaliação. A autoria e coautoria dos artigos também foram confirmadas por meio da verificação das referências bibliográficas contidas no Currículo *Lattes* de cada docente. Além disso, também, procurou-se cruzar as informações de autoria e coautoria com aquelas disponibilizadas pelos periódicos no próprio corpo dos artigos. Essas medidas garantiram a precisão e a confiabilidade dos dados. Ademais, também foi verificada a qualificação do periódico no sistema WEBQUALIS. Os dados coletados, por meio deste procedimento, foram também compilados levando-se em consideração os seguintes critérios de referência: nome do autor e coautores; título do artigo, denominação e classificação Qualis do periódico, ano de publicação, pontuação individual de cada docente permanente e do programa por ano, considerando o período entre 2002 e 2013. A pontuação tomou como referência os pesos estabelecidos para os artigos, segundo a classificação dos periódicos em que ele foi publicado, levando-se em consideração o peso atual. Por questões relacionadas à organização do trabalho e para evitar equívocos com produção em períodos diferentes daqueles utilizados nas bancas, optou-se pelos mesmos ao agrupar os artigos analisados.

5.2.3 Tratamento e análise dos dados qualitativos e quantitativos

As escolhas metodológicas planejadas e executadas, ao longo do trabalho de campo, exigiram que o tratamento fosse realizado de modo separado. No entanto, procurou-se, durante a discussão dos resultados da pesquisa, realizar as análises de modo complementar. Em outros termos, na medida em que os dados quantitativos eram discutidos complementavam-se as suas análises com as interpretações obtidas a partir de análises interpretativas. Ressalta-se que esta complementariedade de análise não foi viável para todo o conjunto dos dados, mas somente onde o diálogo entre as duas perspectivas (qualitativa e quantitativa) era possível de ser realizado. Esclarece-se que não foi realizada a análise triangulada de dados, limitando-se o percurso analítico percorrido à análise complementar.

Após a transcrição das entrevistas, foi aplicada a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2002) que envolveu as seguintes fases: a) a pré-análise do conteúdo das entrevistas. Esta fase exigiu a escolha, organização e preparação de todo o material coletado por meio da referida técnica de pesquisa; b) exploração em profundidade do material. Esta etapa envolveu a separação, classificação e codificação dos temas recorrentes e comuns às narrativas dos diferentes entrevistados; c) definição de unidades temáticas de análises (categorias) (Quadro 1B – Apêndice B) que permitiram a interpretação dos resultados ou das narrativas (BARDIN, 2002). Destaca-se que as entrevistas encontram-se disponíveis para fins de consulta e comprovação da realização da pesquisa.

Na análise dos dados quantitativos, obtidos a partir do levantamento de artigos publicados em regime de coautoria e da participação em bancas de defesa de teses e dissertações no âmbito do PPGA/UFLA, o método de análise de redes sociais foi mediado pelo uso do Software PAJEK (*Program for Analysis and Visualization of Large Networks*). Este programa de análise e visualização de

redes foi possível por meio da construção de uma matriz quadrada simétrica em que a participação em bancas e a publicação em regime de coautoria foram consideradas, além dos eventos de ligação entre os docentes participantes de redes colaborativas (ARAÚJO, 2008). A aplicação do método quantitativo de análise de redes seguiu o seguinte protocolo de pesquisa que permitiu a construção da referida matriz (X_{ij}) de tantas linhas e colunas quantos foram os participantes das bancas. Na matriz, foi computado o número de vezes em que cada elemento (i) participou de uma banca com (j).

Os dados contidos na referida matriz abasteceram o software retro mencionado que foi responsável pelo processamento eletrônico dos dados. Este processamento deu origem a um conjunto de dados que permitiu a visualização gráfica da estrutura da rede, a posição de cada um dos docentes e participantes da banca na estrutura das redes de relacionamentos em tela. Para compreender e interpretar os resultados gerados pelo PAJEK recorreu-se às definições de Nooy, Mrvar e Batagelj (2005), aos indicadores sociométricos selecionados, ou seja:

- a) para o VÉRTICE: Grau (ou *degree*): número de linhas que incidem sobre o vértice em questão; Centralidade por aproximação (*closeness centrality*): número dos outros vértices divididos pela soma de todas as distâncias entre o vértice e os demais; e Centralidade por entremeios (*betweenness centrality*): proporção de todas as geodésias (caminho mais curto entre dois vértices) entre pares de outros vértices que inclui o vértice em questão.
- b) para a REDE: centralização por aproximação (*closeness centralization*): variação da centralidade por aproximação dos vértices dividida pela variação máxima dos escores de centralidade por aproximação possível em uma rede de igual tamanho; centralização por entremeios (*betweenness centralization*): variação

da centralidade por entremeios dos vértices dividido pela máxima variação dos escores de centralidade por entremeios, possível em uma rede de mesmo tamanho. Densidade (da rede): é a proporção entre o número de linhas que ligam vértices da rede e o número máximo de linhas possíveis; e Média dos graus dos vértices: medida indireta de densidade que permite comparar redes com número diferente de vértices.

Os dados obtidos pela participação nas bancas foram cruzados com as linhas de pesquisa do orientador, bem como pelas instituições de origem dos membros externos. Dessa forma foi possível a construção de sociogramas por período, por todos os períodos, por instituições e por linha de pesquisa.

Da mesma forma, os dados obtidos da produção científica, permitiram verificar como se desenvolveu a rede de coautorias completa, bem como a rede de coautorias só do PPGA/UFLA.

5.3 Limitações da pesquisa

A realização de qualquer que seja o trabalho científico, enfrenta algumas adversidades que precisam ser contornadas pelo pesquisador. A experiência de pesquisa também encontrou algumas limitações. O recorte longitudinal foi promovido dadas as dificuldades de acesso à base de dados relativo ao período de 1975 a 2001. Este recorte imprimiu uma interpretação parcial da estrutura e da natureza das redes colaborativas construídas ao longo da história do PPGA/UFLA. O trabalho também não envolveu outros docentes permanentes, sendo que as análises qualitativas realizadas têm como origem o ponto de vista do atual coordenador e de ex-coordenadores. Certamente, o envolvimento de outros membros da comunidade acadêmica (ex-docentes, egressos, discentes,

secretárias e ex-secretárias) adicionaria outras informações que poderiam agregar valor acadêmico ao trabalho. Por último, cabe destacar os limites cognitivos e intelectuais de qualquer pesquisador que enfrenta os desafios da pesquisa. Neste trabalho, que não representa um fim em si mesmo, mas o começo de tantas outras possibilidades, a história não foi diferente. Enfim, o trabalho foi realizado por alguém que está em fase de aprendizagem e tem muito a aprender.

No próximo capítulo, serão apresentados os resultados, por meio da apresentação das informações quantitativas e qualitativas, bem como o diálogo entre as mesmas quando foi possível.

6 ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo, foram apresentados e analisados os resultados da pesquisa, os quais foram estruturados consoantes aos objetivos específicos propostos. Inicialmente, foram tratados os dados associados ao primeiro objetivo, que é demonstrar como se deu o ingresso do PPGA/UFLA na pós-graduação brasileira. Logo em seguida, trataram-se os dados do segundo objetivo que é identificar como o PPGA/UFLA evoluiu desde sua fundação em 1975, destacando as potencialidades e os desafios diante das avaliações trienais da CAPES. Logo após, foram apresentados os dados que permitiram mapear e diagnosticar a configuração estrutural das relações entre docentes e pesquisadores que marcaram o processo de formação das bancas de mestrado e doutorado e da produção científica do PPGA/UFLA, para finalmente, apresentar as propostas dos entrevistados, com um conjunto de medidas administrativas que podem contribuir para a melhoria do Programa.

6.1 Contexto e história do PPGA/UFLA e sua inserção na pós-graduação brasileira pelo relato dos Entrevistados

Por volta de 1973, estava em execução no Brasil, o projeto nacional de modernização da agropecuária brasileira, o qual tinha o crédito e o subsídio como principais instrumentos para a sua implementação, que foi realizada por meio de convênios com Instituições de Ensino Superior e ofereciam cursos sobre gestão na área de crédito rural, patrocinados pelo Banco Central do Brasil (BACEN). Uma das Instituições contempladas com o convênio foi a Escola Superior de Agricultura de Lavras¹² (ESAL), por meio do então Departamento

¹² A Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) foi transformada em Universidade Federal de Lavras (UFLA) em dezembro de 1994.

de Economia Rural (DER). De acordo com o Entrevistado 10 (2014), as experiências adquiridas nesses cursos foram fundamentais para a criação tanto do Curso de Graduação quanto do Curso de Mestrado em Administração Rural. A ESAL sempre teve como tripé o ensino, a pesquisa e a extensão, e, nessa época, a extensão era muito forte, havendo muito contato com o agricultor, em que se percebia claramente que a área de administração rural era muito fraca (ENTREVISTADO 10, 2014).

Diante disso, havia grande demanda por profissionais de ciências agrárias, tais como agrônomos, zootecnistas, veterinários, engenheiros agrícolas, engenheiros florestais, dentre outros, e que também tivessem conhecimentos em gestão. Os próprios cursos do BACEN eram exemplos de ações emergenciais para atender a essa demanda.

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, nasce o Mestrado em Administração Rural (ENTREVISTADO 10, 2014).

A opção pela Administração Rural surgiu de uma lacuna existente na época, uma vez que os cursos de mestrado oferecidos por Instituições como UFV, ESALQ/USP e UFRS, eram nas áreas de Extensão Rural, Sociologia Rural ou Economia Rural (ENTREVISTADO 10, 2014), sendo a Administração Rural apenas um apêndice da Economia Rural (ENTREVISTADO 4, 2014).

Os temas que compuseram o conteúdo programático das disciplinas da Graduação e do Mestrado em Administração Rural foram semelhantes aos que eram discutidos nas disciplinas dos cursos do BACEN (ENTREVISTADO 10, 2014).

Em 1974, o DER contava apenas com nove professores. É importante citar aqui, que existia uma política na época, que tinha como objetivo desenvolver cérebros por meio da pós-graduação, e segundo o Entrevistado 1

(2014), o então diretor da ESAL, Professor Fábio Cartaxo, deu todo o apoio à sua implantação na Instituição. Os dois primeiros cursos de pós-graduação criados foram o de Fitotecnia e o de Administração Rural.

Como a ESAL era uma instituição voltada exclusivamente para a área de Ciências Agrárias, a justificativa da criação de um Curso na área de Administração, na época, era devido ao fato de que havia algumas disciplinas obrigatórias no curso de Agronomia, tais como: Sociologia, Economia e Administração e Extensão, que deveriam ser oferecidas por um Departamento de Ciências Sociais, ou seja, dentro do contexto de Ciências Agrárias, a Administração viria para cumprir esse currículo mínimo da Agronomia (ENTREVISTADO 8, 2014).

Os cursos de Graduação¹³ e de Mestrado em Administração Rural¹⁴ foram criados simultaneamente no ano de 1975, sob a liderança do Prof. José Geraldo de Andrade, que era o Chefe do Departamento. Nos primeiros anos, foi feito todo o esforço para tentar mostrar que existia uma Administração Rural e que esta era diferente da Economia Rural. Os primeiros candidatos do mestrado eram técnicos da Extensão Rural, EMATER e EMBRAPA e conforme o Entrevistado 4 (2014), mais de 90% dos mestrandos já vinham como profissionais formados. Nessa época, o Mestrado ficava abrigado em uma sala no antigo prédio da Reitoria (ENTREVISTADO 1, 2014; ENTREVISTADO 4, 2014; ENTREVISTADO 10, 2014).

¹³ Inicialmente a graduação conferia o título de Tecnólogo em Administração Rural. Devido a uma campanha nacional da época que considerava a graduação plena (quatro anos) muito cara, todos os cursos deveriam ser em nível de Tecnólogo, ou seja, de curta duração (três anos), pois essa modalidade era vista como uma forma de preparar mão de obra para o mercado. A graduação plena foi implantada entre os anos de 1996 a 1998. Atualmente a graduação concede o título de bacharel em administração (ENTREVISTADO 7, 2014).

¹⁴ O Mestrado na área de Administração Rural da ESAL foi o pioneiro em todo o país. Posteriormente foi criado um curso similar, o de Administração e Comunicação Rural na Universidade Federal Rural de Pernambuco (ENTREVISTADO 5, 2014).

O Entrevistado 4 (2014) esclarece que, em 1975, foi criado o Mestrado em Administração Rural, e que não pode ser confundido com o PPGA/UFLA que foi instituído apenas em 2001.

Quando os Cursos de Graduação e de Mestrado em Administração Rural foram fundados, não havia nenhum administrador fazendo parte da equipe. O Entrevistado 1 (2014) relata que em determinada ocasião, o Presidente da EMBRAPA veio ao Departamento e disse que os docentes não tinham condições de criar o curso de Administração Rural:

Veio o presidente da EMBRAPA, que havia sido criada há pouco tempo, e falou enfaticamente e de uma forma até indelicada, que nós éramos doidos. Como vocês vão montar um Mestrado? Vocês não têm competência para isso (ENTREVISTADO 1, 2014).

E para esse Entrevistado, o curso não foi conseguido nos tapetes de Brasília ou de Belo Horizonte, e o 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.

Com a criação do curso de graduação em Administração Rural, o quadro de docentes do DER pôde ser ampliado. Mas, as dificuldades para encontrar professores formados em administração eram muito grandes. Segundo os Entrevistados 1, 4 e 10 (2014), o Prof. José Geraldo de Andrade, que foi o primeiro coordenador do PPGA/UFLA, precisou andar muito pelo país em busca de administradores. Foi realizado um contato com uma instituição (LAFT) que tinha um Programa que reunia professores do mundo todo para auxiliar os cursos de pós-graduação, entretanto, por questões idiomáticas, não seria possível contratar professores de língua inglesa, mas por meio dessa instituição foi contratado um Professor da Colômbia, Sérgio Restrebo, e além deste, também foi contratado o Professor Florindo Vila Álvares.

Durante os primeiros anos, o mestrado não contava com nenhum doutor, mas a presença de docentes com doutorado não era exigência nessa época, somente em meados da década de 1980, a presença de doutores passou a ser um pré-requisito. A partir daí, iniciaram-se alguns treinamentos de docentes, no mestrado¹⁵ e no doutorado.

Naquela época, o Mestrado perdeu três professores para a iniciativa privada, inclusive um deles havia acabado de concluir o mestrado, outro foi transferido para o Departamento de Zootecnia e, no ano de 1975, infelizmente faleceu o Prof. Silvio Nogueira (ENTREVISTADO 10, 2014).

A primeira dissertação foi defendida em 1978. Nos primeiros anos, os alunos precisavam estudar com seus próprios recursos, pois o curso não contava com bolsas para o desenvolvimento de teses e dissertações, nem com verbas para outras necessidades. Tanto, que muitas das viagens a serviço do Departamento eram realizadas nos carros dos próprios professores e com todas as despesas pagas por eles mesmos (ENTREVISTADO 1, 2014; ENTREVISTADO 10, 2014).

No período de 1975 até mais ou menos 1980, foram contratados mais 12 professores, dos quais cinco eram mestres ou estavam perto de concluir o curso (ENTREVISTADO 10, 2014).

No final de 1979, início de 1980, o diretor da ESAL juntamente com um representante do CONFEA – Conselho Federal de Engenharia e Agronomia se empenharam para fechar o Curso de Administração, pois segundo eles, não cabia um curso de Administração dentro de uma Escola de Ciências Agrárias. Na verdade, havia uma guerra de poder, porque geralmente em todas as Universidades, as disciplinas que eram ofertadas para os cursos de Agronomia e Veterinária, que no nosso caso ficaram a cargo do Curso de Administração

¹⁵ Nesse período ainda não era exigido o mestrado e os docentes podiam realizar o concurso tendo apenas o curso de especialização (ENTREVISTADO 10, 2014).

Rural, eram de competência do Engenheiro Agrônomo. E o Entrevistado 1 (2014), sustenta que foi necessária muita briga da chefia do DER, para impedir que o Curso acabasse, e felizmente foi conseguida sua manutenção.

Em 1983, o Mestrado se filiou à ANPAD¹⁶, mas os Entrevistados 1, 4 e 5 (2014), consideravam que o curso não era muito bem visto por essa Associação, e o motivo é que apenas este era Rural, enquanto todos os demais filiados eram urbanos. O Entrevistado 4 (2014) salienta que hoje, graças ao agronegócio, o Rural é muito valorizado, mas naquela época não era. Para esses Entrevistados, nas reuniões da ANPAD, eles se sentiam como o “patinho feio”.

Entre o período de 1983 a 1986, o Entrevistado 5 (2014) relata que foi realizado um grande esforço, junto a CAPES, no sentido de apresentar as particularidades de um Mestrado em Administração Rural que era específico e localizado no interior e com poucos recursos, para trazer membros externos, por exemplo, e, que dessa forma, não poderia ser avaliado utilizando-se os mesmos critérios empregados na avaliação de programas maiores que tinham vantagens como proximidade de outros programas e facilidade de acesso (aéreo). Ademais, o Mestrado ainda precisava ser consolidado no âmbito interno da própria ESAL, uma vez que todos os demais eram fortes na área de Ciências Agrárias.

Durante a primeira década de existência do Curso, o Entrevistado 10 (2014) relata que se ampliou a participação de docentes e discentes em encontros técnico-científicos como SOBER¹⁷ e ENANPAD¹⁸, da mesma forma aumentou também a publicação de artigos científicos. Nesse período, foi criada a revista de Administração da ESAL com o nome de Cadernos de Administração Rural. Também foi publicado o primeiro livro de Administração Rural fundamentado em conceitos teóricos da Administração, bem diferente de publicações anteriores em que predominavam os conceitos da Economia.

¹⁶ ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.

¹⁷ SOBER - Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural.

¹⁸ ENANPAD - Encontro da ANPAD.

No início dos anos 1980, o Entrevistado 10 (2014) mostra que a crise econômica do país interrompeu a política de crédito e subsídio, 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. Por consequência, o perfil dos estudantes que procuravam o curso começou a mudar.

Diante disso, iniciaram-se as discussões sobre a necessidade de reestruturar o curso de Administração Rural. Durante os anos de 1985, 1986 e 1987, foram realizados diversos seminários em que se discutia a crise brasileira, seus efeitos na agricultura e a nova realidade criada pelas políticas de modernização (ENTREVISTADO 10, 2014).

Nesse mesmo período, foram realizados no campus da ESAL três Congressos, um da SOBER, e dois de Marketing Rural que contribuíram muito para aumentar a visibilidade do Mestrado, inclusive estes dois últimos tiveram cobertura da Rede Globo; também foi realizada a mudança de nome do Departamento de Economia Rural para Departamento de Administração e Economia (DAE). Diante da existência dos dois cursos, demonstrava-se lógica a necessidade de mudança, no entanto, o Entrevistado 10 (2014) considera que essa mudança não foi uma tarefa fácil.

Em 1986, os professores que não possuíam mestrado já o haviam concluído, no entanto, apenas três professores tinham o título de doutor e a CAPES aumentava a pressão para que os programas ampliassem o número de doutores (ENTREVISTADO 10, 2014).

Entre os anos de 1987 a 1988, foi realizada a primeira reestruturação do curso depois de sua criação em 1975, que passou a dar mais ênfase ao agronegócio e ao desenvolvimento rural, entretanto, esta foi implantada apenas em 1989, após o recredenciamento.

O Entrevistado 10 (2014) conta que a CAPES requereu dos programas de pós-graduação o recredenciamento, que deveria ser realizado por uma comissão indicada pela própria CAPES, e, em 1988, o Mestrado em Administração Rural da ESAL encaminhou a solicitação.

Os dois avaliadores que eram da UFRGS e UFSC e que também pertenciam à ANPAD avaliaram as instalações, os equipamentos, a grade curricular, a biblioteca, as dissertações e a produção científica, e uma vez que eles tinham todos os relatórios em mãos, fizeram apenas sua conferência. Quando os avaliadores examinaram a nova proposta do curso, sugeriram que a mesma fosse implantada imediatamente. Embora alguns itens tivessem sido criticados, o curso recebeu parecer favorável ao recredenciamento, com recomendações para que melhorasse o acervo bibliográfico, que era muito pequeno, a titulação dos docentes e que fosse realizada a implantação da reforma do curso. E, para o Entrevistado 10 (2014), se não fosse a recomendação dos avaliadores da CAPES, a nova proposta não teria sido implantada de imediato, tendo em vista algumas resistências internas.

Esse Entrevistado ressalta, que apesar de o Departamento ter requerido a plenificação¹⁹ do curso de graduação desde 1986, esta só saiu em 1988, após solicitação de interferência do então Chefe do DAE ao Deputado Federal Prof. Alysson Paulinelli. Com a plenificação do curso de graduação, houve um aumento considerável no número de disciplinas da graduação, além da criação de vários outros cursos na ESAL, que demandavam maior participação do corpo docente do DAE, dessa forma, a carga horária dos docentes era muito pesada e ainda ficaria pior.

¹⁹ Plenificação curricular é o processo capaz de conduzir os portadores da licenciatura curta (cursos de três anos) ao grau de licenciatura plena (cursos de quatro anos). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp07.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

Na década de 1990, o Mestrado contava com apenas seis doutores (ENTREVISTADO 10, 2014), e o Departamento ficara por muitos anos sem treinar ninguém (ENTREVISTADO 4, 2014). E por volta de 1995, a situação do mestrado estava crítica, pois as avaliações da CAPES exigiam cada vez mais que o corpo docente tivesse o título de doutor. Nesse período, não houve alternativa, ou os professores saíam para realizar o doutorado ou o Mestrado fechava (ENTREVISTADO 4, 2014).

Nesse contexto, saíram sete professores. O Entrevistado considera que foi uma decisão muito arriscada, pois alguns dos professores que se afastaram para treinamento, ainda estavam em Estágio Probatório, e não poderiam sair. Então foi combinado que eles iriam assistir às aulas e voltariam uma vez por semana para ministrar as aulas de pós-graduação. Com relação às aulas de graduação, eles ficariam responsáveis por disciplinas que poderiam ser realizadas à distância.

Apesar da saída desse grande número de professores, o Entrevistado 10 (2014) afirma que o Curso de Mestrado continuava tendo projetos de pesquisa financiados, bolsistas de iniciação científica e uma razoável produção de artigos que nunca chegou a ser questionada pelos avaliadores da CAPES. O que muitas vezes era sinalizado pelos avaliadores era a concentração de publicação em poucos docentes. As críticas durante as avaliações, geralmente eram acerca da titulação dos docentes e do acervo bibliográfico, que foram melhorando gradativamente.

Naquela mesma época, a demanda da graduação estava caindo, pois os alunos não entendiam a importância do Rural. Surgiu então a ideia de montar o PPGA/UFLA, inclusive com o oferecimento do curso de doutorado. Isso seria feito assim que os professores retornassem do treinamento. Afinal, não podia ser perdido tudo o que havia sido construído até ali. Ademais, o Entrevistado 4

(2014) salienta que, a base em administração rural de todo o país foi originada na antiga ESAL:

A história do PPGA/UFLA vem daí, quando a gente sentiu que estávamos perdendo o mestrado e a própria graduação, e havia gente, inclusive dentro da própria universidade que tinha interesse que isso acontecesse. Existia, eu não vou citar o nome, mas existia (...) tudo o que existe de ciência, o que existe de qualidade neste país em administração rural, saiu daqui. Pode até ter cursos que desenvolveram outros trabalhos, mas a base foi aqui (ENTREVISTADO 4, 2014).

Um fato que marcou o final de 1995, início de 1996, foi a redução do prazo de bolsa de mestrado para 24 meses, em que não havia a menor possibilidade de prorrogação. Além disso, novas bolsas seriam liberadas somente após o término das bolsas já concedidas nos anos anteriores. Essa mudança, como política governamental, atingiu a todos os programas de pós-graduação brasileiros. O problema, segundo o Entrevistado 10 (2014), é que essa mudança foi anunciada, depois que os programas já haviam selecionado novos estudantes e distribuído as bolsas. Diante dessas novas normas, muitos dos novos estudantes não teriam bolsas pelo menos no primeiro semestre. Todos os colegiados foram pegos de surpresa em pleno período de férias acadêmicas. Provavelmente, essa foi a primeira vez que a “iniciante internet” foi utilizada para mobilização. No caso das universidades mineiras, a FAPEMIG atendeu aos apelos e se comprometeu, em caráter emergencial, a liberar certo número de bolsas, o que, posteriormente, acabou sendo incluído nos seus programas de apoio às atividades científicas.

O Mestrado em Administração Rural não era muito bem avaliado tendo em vista o pequeno número de doutores e, o conceito CAPES, nesse período, era algo equivalente ao conceito três e a FAPEMIG condicionava a liberação de bolsas à avaliação obtida pelo curso (ENTREVISTADO 10, 2014).

O Coordenador foi informado pelo Pró-Reitor de Pós-Graduação que o curso não teria a menor chance de conseguir as bolsas, e que nem adiantava preencher o formulário de solicitação. Acontece que nessa época havia 10 ou mais docentes cursando doutorado, e a produção científica, pelos critérios da época, era boa, bem como também era o número de dissertações defendidas e a relação entre ingressos e conclusão de curso. Diante disso, o Coordenador disse ao Pró-Reitor que acreditava que essas informações pesariam na hora da avaliação. Ademais, durante esses 20 anos, haviam sido treinados muitos técnicos de órgãos públicos mineiros. O Entrevistado 10 (2014) comenta que sentia certa incredulidade por parte dos membros da Pró-Reitoria, mas acredita que a inclusão dessas informações com dados numéricos no formulário contribuiu para que o Curso recebesse as bolsas necessárias. Foi nesse período que a UFLA tornou obrigatória a composição dos colegiados de cursos de pós-graduação por somente professores doutores, além de obrigatória também a presença discente. Essa medida era uma forma de adaptar os programas da UFLA às exigências da CAPES. Apesar de ser uma exigência originada em instância superior, a sua observância causou certos ressentimentos internos, como também melindres ao restringir a participação de quem tinha só o mestrado ao papel de coorientador e não mais o de orientador. O Entrevistado relata que considerou muito penoso aplicar tais normas, sendo que muitos dos professores exerciam tais funções há muitos anos e tinham prestado inquestionáveis contribuições tanto ao Departamento quanto ao Mestrado. Um pouco mais tarde, a situação ficou ainda pior, pois se restringiram qualquer forma de participação de quem não era doutor nos programas de pós-graduação.

Em 2000, com o retorno dos novos doutores, a titulação deixou de ser questionada pela CAPES. Já em relação ao acervo bibliográfico, o Entrevistado 10 (2014) salienta que este continuava a ser um problema, pois como na UFLA só existia este curso na área de Ciências Sociais; não era possível contar com o

acervo de outros cursos. Para solução do problema e para não prejudicar os estudantes, várias ações foram empreendidas, tais como: a) empréstimo de livros pessoais dos professores; b) criação do Centro de Documentação (CEDOC²⁰). Por falta de pessoal no setor de catalogação da Biblioteca Central, uma publicação levava mais de um ano para ser disponibilizada para consulta. Dessa forma, com o CEDOC, era muito mais rápido comprar livros e assinar revistas com os recursos oriundos de projetos de pesquisa e de cursos *lato sensu* e disponibilizá-los, imediatamente, aos estudantes. Cabe aqui salientar que os recursos advindos desses cursos de especialização (*lato sensu*) oferecidos via FAEPE – Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão, proporcionavam além da compra de livros e periódicos, a possibilidade de contratação de pessoal para trabalhar na área administrativa, a compra de equipamentos de informática, de material de consumo, viabilizava a participação em congressos, dentre outros. No caso do DAE, permitiu também reparar o telhado do prédio número um, que sempre ficava alagado durante os meses de chuva; c) convênio entre a ESAL e a Universidade de *Reading*, que foi patrocinado pela FAPEMIG e pelo Conselho Britânico, e funcionou desde o final dos anos 1980 até mais ou menos 1995, em que, uma das cláusulas deste convênio consistia na liberação anual, por parte do Conselho Britânico de uma verba para aquisição de livros técnicos de editoras inglesas; e d) base de dados contendo periódicos, que foi adquirida de uma empresa americana, por sugestão dos consultores da CAPES, mas para o Entrevistado 10 (2014), este foi um investimento muito caro, pois precisava ser renovado a cada ano, e este Entrevistado afirma que: “Felizmente, foram criados os Periódicos da CAPES bem mais eficiente do que essa base de dados” (Entrevistado 10, 2014).

²⁰ CEDOC foi uma Biblioteca criada dentro do DAE para atendimento aos alunos e professores da área de Ciências Sociais.

Como havia sido planejado, com o retorno dos professores que haviam saído para o doutorado, foi proposta a transformação do Rural em Administração apenas. Seria criado o PPGA/UFLA, com a saída do Mestrado em Administração Rural e implantação do Mestrado e Doutorado em Administração (ENTREVISTADO 8, 2014; ENTREVISTADO 10, 2014).

Para os Entrevistados 8 e 9 (2014), o fator que influenciou a mudança foi o *feedback* dos egressos, de que aqueles que não queriam trabalhar no setor rural, estavam tendo dificuldades de acesso à concursos públicos e ao mercado de trabalho. Pois, segundo estes egressos, as empresas estavam interessadas em um administrador puro, mais generalista, e não um especialista na área rural.

O que se debatia nas reuniões era se valeria a pena sair da especialidade de administração rural, um nicho que era pouco explorado, para cair no que era chamado de “vala comum” da administração, onde já havia tantos outros programas. Afinal a área de Administração Rural tinha sido pioneira e possuía toda uma história de competência (ENTREVISTADO 8, 2014).

Após mais de um ano de reuniões e discussões, foi aceita a proposta de criação do PPGA/UFLA, com o mestrado e doutorado em administração, mas o PPGA/UFLA ainda abrigaria linhas de pesquisa voltadas para o agronegócio, procurando acomodar os interesses do grupo. E as mudanças seriam introduzidas gradativamente (ENTREVISTADO 4, 2014; ENTREVISTADO 8, 2014; ENTREVISTADO 9, 2014).

Dessa forma, o PPGA/UFLA foi submetido à CAPES, com a explicação de que não seria mais um Mestrado em Administração Rural, e sim um Programa de Administração que teria um Mestrado e um Doutorado em Administração. Mas a criação de um doutorado não pode surgir do nada, precisa ser apresentada uma história, todo um caminho percorrido. E dessa forma, foi apresentada à CAPES o Doutorado em Administração, que surge de um Mestrado em Administração Rural que já existia há 25 anos. E mesmo sem saber

se seria aceito, foram abertas as vagas para a seleção, sendo selecionados e matriculados três doutorandos. O Entrevistado 8 (2014) relata que esses doutorandos não haviam sido enganados. Eles foram informados sobre a submissão, mas que o PPGA/UFLA ainda estava aguardando o reconhecimento.

Porém, a CAPES não deu o reconhecimento na primeira tentativa, e dos três doutorandos matriculados, dois continuaram cursando, e o terceiro desistiu e foi realizar o curso no Rio de Janeiro. Esse Entrevistado comenta que a ousadia do PPGA/UFLA em abrir matrícula antes do aceite da CAPES, partia da confiança absoluta de que seriam aprovados, e em 2000 o PPGA/UFLA recebeu o reconhecimento.

Apesar de o PPGA/UFLA já ser associado à ANPAD desde 1983, o Teste ANPAD não era adotado no processo seletivo. O pessoal da ANPAD, que eram os mesmos que participavam como avaliadores nas comissões da CAPES, sempre sugeriam sua implantação e, somente em 2002, o Teste foi implantado. O Entrevistado 8 (2014) relata que nessa época, entraram em contato com esta Associação, para saber qual seria o valor a ser pago para que o PPGA/UFLA fosse divulgado no Guia do Teste ANPAD, que era um meio de tornar o PPGA/UFLA mais conhecido em todo o Brasil, e ficaram sabendo que não teriam que pagar nada, pois, como já eram associados, a divulgação era uma questão de escolha. A partir daí, o PPGA/UFLA contou com mais esse veículo de divulgação. Com essas ações, o PPGA/UFLA passou a ter maior visibilidade tanto a nível regional quanto nacional, tanto que no ano seguinte elevou o número de candidatos inscritos no processo seletivo de 26 para cerca de 120 (ENTREVISTADO 8, 2014).

Para o Entrevistado 9 (2014), este foi o primeiro Programa em Administração do interior, e como sua origem foi na década de 1970, é considerado como parte daqueles programas mais tradicionais, mais consolidados, que contribuíram fortemente para fortalecer a área de

administração. Este Entrevistado acredita que um dos pontos relevantes dessa transformação/criação foi a capacidade que o PPGA/UFLA adquiriu de atrair novos docentes, além também, de ter ampliado o espaço profissional dos egressos. Ademais ele considera muito grande o efeito multiplicador do PPGA/UFLA, afinal existem egressos espalhados por praticamente todos os Estados do Brasil. Nesse contexto, o PPGA/UFLA possui expressão e inserção nacional, e também está começando um trabalho de inserção internacional.

O Entrevistado 9 (2014) relata ainda, que durante o triênio 2004 a 2006, diante dos indicadores da CAPES, foi necessário alterar a estrutura do PPGA/UFLA, procurando trabalhar mais os grupos de pesquisa, a fim de ter mais projetos financiados. E foi por meio de um trabalho conjunto, que nesse período o PPGA/UFLA obteve pela primeira vez o conceito 5. Esta conquista foi devida a uma maior conscientização, pois as pessoas passaram a se preocupar mais com a produção e veiculação de artigos em periódicos, e, com isso, o PPGA/UFLA ganhou grande visibilidade. Antes disso, não havia tanta cobrança e os produtos eram veiculados mais em anais de congressos. Outro fator que contribuiu para a elevação do conceito foi a chegada de quatro ou cinco doutores, que já possuíam produção científica. Ademais, foram realizadas parcerias com várias instituições brasileiras e outras internacionais, como por exemplo, na Holanda e em Portugal.

Durante todo este período, foi incentivada a integração com a graduação, por meio de um programa forte de iniciação científica. Este programa prepara os alunos para fazer o ingresso no mestrado, e como sustenta este Entrevistado, quando se tem uma boa graduação, com bons discentes, têm-se como resultado, bons discentes na pós (ENTREVISTADO 9, 2014).

Além de que foi realizado um intenso trabalho junto à reitoria que visava conseguir vagas para a contratação de novos professores, não só para o PPGA/UFLA, mas também para o Departamento.

O Entrevistado 3 (2014) relata que, no período de 2007 e 2008, foi realizado o projeto de zoneamento ecológico econômico, por meio do qual foram conseguidos os recursos necessários para construção do prédio Bloco III do DAE. Foram investidos ali, por volta de R\$230 a R\$240 mil reais na época. Essa construção foi executada em três pavimentos, sendo que o primeiro possui um anfiteatro com capacidade para 70 pessoas e uma área que é utilizada para *coffee break*. O segundo pavimento permitiu abrigar de forma mais confortável a Secretaria do PPGA/UFLA e a do PPGAP/UFLA (Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Lavras) que foi criado em 2011, três salas de aula e a sala da Revista Organizações Rurais & Agroindustriais. No andar superior, estão alocadas seis salas destinadas aos grupos de pesquisas, uma sala de aula, uma sala que abriga a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (INCUBACOOOP) e uma sala que foi destinada ao PET/Administração. Em todos os pavimentos, foram construídos banheiros. O prédio passou a ser utilizado no ano de 2010, mas sua inauguração oficial só ocorreu em Setembro de 2011.

Neste mesmo período, também foi realizado um levantamento e apresentado um relatório com toda a trajetória da produtividade científica do PPGA/UFLA desde 1975 a 2008, que teve como base os relatórios da CAPES (ENTREVISTADO 3, 2014).

No triênio 2007-2009 a nota do PPGA/UFLA voltou para 4. O Entrevistado 8 (2014) relatou que o principal motivo foi a queda da produção intelectual, que foi motivada, em primeiro lugar, pela saída de docentes importantes, por aposentadoria e por redistribuição. Ele comenta que quando uma pessoa está para se aposentar, ela diminui o ritmo e nisso a produção cai. Outro fator que impactou muito foi que em determinado momento desse triênio, houve um movimento político no Departamento, chamado por ele de “política de inclusão”, em que foi disseminada a ideia de que todo docente que tivesse

doutorado tinha o direito de entrar no PPGA/UFLA. Entretanto, muitos desses professores que entraram nesse período, não fizeram o mínimo exigido de 150 pontos, que corresponde a um B2 por ano, ou seja, três publicações B2 no triênio. E como último motivo, o Entrevistado aponta a concentração de publicações qualificadas em relação ao corpo docente, pois apesar do PPGA/UFLA ter recebido o conceito muito bom no item “Publicação”, o item “Distribuição” recebeu o conceito regular.

Em 2010, houve uma reformulação das linhas de pesquisa. O Entrevistado 6 (2014) relata que essa discussão, iniciara-se antes disso, e percebia-se que uma boa parte dos docentes não se sentia confortável nas áreas em que estavam alocados. Diante disso, houve um rearranjo dos docentes por afinidade em torno das linhas de pesquisa. A partir daí, este Entrevistado afirma que houve maior motivação para o efetivo funcionamento dos grupos de pesquisa, mas reconhece que isso só foi possível graças à construção do Bloco III, que tinha capacidade para abrigar todos os grupos. Este Entrevistado demonstra que quando assumiu a Coordenação ainda estava em Estágio Probatório, mas diante das exigências da CAPES, cometeu a “loucura” de propor que os docentes permanentes que não tinham produção, saíssem do PPGA/UFLA ou ficassem como colaboradores. Para ele foi um desafio, pois “acabou comprando uma briga daquelas... afinal mexer com relações consolidadas não é fácil”. Considera ter sido um momento de pouco juízo de sua parte, mas que apesar da ação não ter sido realizada na sua totalidade, acredita que foi muito importante, pois houve um ganho maior de consciência, de que muitas vezes o PPGA/UFLA não é mais bem avaliado, por culpa do próprio corpo docente.

O Entrevistado 8 (2014) menciona que quando assumiu a Coordenação em 2010, o Colegiado fez um estudo minucioso da Cartilha da CAPES juntamente com todas as críticas contidas na avaliação trienal. Dessa forma,

trabalharam em cima de cada ponto fraco do PPGA/UFLA. Tiveram que continuar o que havia sido começado, ou seja, tentar resolver a situação de docentes que não estavam atingindo a pontuação mínima exigida pela CAPES e solucionar a questão da distribuição da produção por docente permanente. Primeiramente foi realizada uma reunião com todos os docentes, onde foram expostos os problemas do PPGA/UFLA. Deram ciência a todos sobre a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 178 de 18/11/2009, que continham as instruções normativas da CAPES sobre credenciamento e descredenciamento. Daí, os docentes foram informados de que o Colegiado teria que tomar algumas decisões. Foi realizado também um trabalho de incentivo, chamando cada docente a produzir mais. E diante disso, o pessoal percebeu que o Colegiado não estava querendo prejudicar ninguém, mas sim melhorar o PPGA/UFLA. Então aquelas pessoas que não estavam cumprindo a Resolução CEPE foram excluídas, e com isso algumas das grandes fragilidades foram solucionadas. Todavia, a maioria respondeu numa velocidade muito grande, e assim o PPGA/UFLA cresceu. Também foram implantadas algumas regras. Com relação aos bolsistas, percebia-se que estes se dedicavam praticamente como os não bolsistas. Então seria cobrado mais dos bolsistas.

A partir daí também, ninguém poderia publicar sozinho, pois a CAPES entende que a publicação precisa integrar discentes e docentes do PPGA/UFLA, sendo esta regra válida também para parcerias com instituições estrangeiras. Dessa forma, só haveria apoio financeiro para evento se houvesse docente permanente no artigo. O docente também não poderia fazer voo solo, pois isso também não é bem visto pela CAPES, dessa forma começou a ter maior integração entre docentes, mestrandos e doutorandos e essa parceria começou a render frutos.

Outro ponto tratado foi com relação a uma norma da PRPG, em que ninguém pode defender uma tese de doutorado na UFLA, sem ter um artigo

aceito ou aprovado numa revista com fator de impacto²¹. Diante disso, e para evitar que os discentes chegassem ao final do curso e não pudessem ter o seu título, a disciplina “Experiência Acadêmica”, foi substituída pela “Pesquisa Orientada”. Essa disciplina é orientada por um professor do PPGA/UFLA ou pelo próprio orientador e tem como finalidade publicar primeiro num Congresso e depois em Revista B2 ou superior. A “Pesquisa Orientada” foi dividida em I, II, III e IV. Para passar nessa disciplina, o discente tem que ter toda uma produção. Nas três primeiras (Pesquisa Orientada I, II e III) o conceito é suficiente e não suficiente, ou seja, não valem créditos. A Pesquisa Orientada IV vale quatro créditos, mas para chegar à IV, o discente tem que ter passado pelas anteriores. A distribuição é a seguinte: o discente se matricula na Pesquisa Orientada I. Na Pesquisa Orientada II submete o artigo para um Congresso, na III submete para uma Revista e na IV, tem um artigo publicado. Assim, a disciplina “Experiência Acadêmica” foi diluída, possibilitando a produção, e segundo o Entrevistado 8 (2014), se o discente produz o docente também produz.

Então por meio dessas medidas: a) regra para bolsa; b) regra para submissão de artigo; c) regra da Disciplina “Pesquisa Orientada I, II, III, IV” que não existia; e d) eliminação dos docentes que não estavam atendendo a Resolução CEPE, a produção foi elevada naturalmente pelo corpo discente e docente.

E o impacto disso sobre o PPGA/UFLA, foi que ao final de 2013, quando saiu o resultado do triênio 2010-2012, novamente o conceito do PPGA/UFLA subiu para 5. E nessa avaliação, segundo este Entrevistado, não havia apenas críticas, mas também muitos elogios. Com relação à distribuição da produção, o problema foi totalmente solucionado, com nota total no item.

²¹ O Entrevistado 8 (2014) explicou que fator de impacto corresponde a uma Revista B2 ou superior.

Nessa última avaliação, o ponto criticado foi a Proposta do Programa. Diante disso, no triênio 2010-2012, as áreas de concentração/linhas de pesquisa foram novamente reformuladas. Este Entrevistado relata que isso já foi feito algumas vezes ao longo da existência do PPGA/UFLA. Explicou que existe uma estratégia para se ajustar a CAPES, por isso não se fala em linhas de pesquisa, mas em áreas de concentração/linhas de pesquisa. Porque teoricamente seriam necessários quatro professores por linha de pesquisa, e citou o exemplo da área de Marketing que tinha dois professores, mas com a aposentadoria do Prof. Ricardo de Souza Sette, agora só tem um professor, onde deveria ter quatro, já a área de Redes, Estratégia e Inovação conta com seis ou sete professores. Então não se fala em linha, mas sim em área de concentração/linha de pesquisa, porque assim elas se misturam e ajudam a se sustentar (ENTREVISTADO 8, 2014).

Este Entrevistado enumera alguns itens que a seu ver são necessários para que o PPGA/UFLA consiga manter essa nota: produção qualificada e bem distribuída entre docentes permanentes e com participação discente, projetos de pesquisa financiados, qualidade na formação das bancas, pois segundo ele quando a banca é séria, ela dá uma contribuição, um bom funcionamento dos grupos de pesquisa, e inserção internacional, que, apesar de não ser exigência para o conceito 5, este também é um bom item de avaliação. Reforça que o item é bem avaliado principalmente, se o Programa conta com um grupo de doutorandos realizando doutorado sanduíche, e finalmente cita a necessidade de preparo contínuo de docentes permanentes que possam assumir à medida que os atuais vão se aposentando, evitando assim a queda da produção (ENTREVISTADO 8, 2014).

Apresentada a contextualização e história do desenvolvimento do PPGA/UFLA ao longo dos anos, no tópico seguinte será exposto como o PPGA/UFLA evoluiu com base nas avaliações da CAPES.

6.2 Evolução do PPGA/UFLA por meio da avaliação da CAPES

Buscando alcançar excelência, no que tange ao ensino e pesquisa de uma Universidade Federal, o PPGA/UFLA se desenvolveu em conformidade com os critérios de avaliação da CAPES que foram evoluindo com o passar do tempo. Apesar de estes critérios terem sofrido algumas alterações, foram mantidos os principais itens, que estão pormenorizados na atual ficha de avaliação que serão apresentados a seguir:

6.2.1 Proposta do programa

A Proposta do Programa é o quesito que demonstra, se um Programa de Pós-Graduação apresenta os componentes necessários que identificam: a) a coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração / linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular; b) planejamento 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; e c) infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão (BRASIL, 2013c).

Consoante com o que foi visto no item contextualização e história do PPGA/UFLA, este Programa só foi criado no ano de 2000, antes disso se tratava do Mestrado em Administração Rural. Dessa forma, Cortez (1994) relata que foi em 1979 a primeira vez que houve menção a respeito de áreas de concentração no “Mestrado em Administração Rural”. As áreas tiveram a seguinte denominação: “Produção e Mercadologia”, “Planejamento Agrícola” e “Administração Empresarial”. Nessa época o autor salienta que houve algumas

alterações nas disciplinas, tais como, mudança de nome, extinção de algumas e criação de outras novas.

Já em 1980, a Coordenadoria de Pós-Graduação propôs duas áreas de concentração, ao Grupo Técnico de Coordenação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, sendo elas, “Produção e Mercadologia” e “Planejamento Agrícola”.

Em 1981, foi dada nova denominação às áreas de concentração, que assumiram a nomenclaturas “Administração Rural” e “Administração Rural e Energia na Agricultura”.

Em 1987, no período do recredenciamento do curso foram retomadas as duas áreas definidas em 1980, “Produção e Mercadologia” e “Planejamento Agrícola”, e ainda foi acrescida a área “Administração Empresarial (CORTEZ, 1994).

Procurando abranger de forma coerente as disciplinas ofertadas, em 1989, as áreas novamente sofreram alteração na sua nomenclatura, “Administração da Empresa Rural”, que abrangia duas linhas de pesquisa e “Administração Rural e Desenvolvimento”, que compreendia três linhas. Essas áreas foram mantidas até o ano 2000, mas, nesta época, como o processo de discussão interna, deixou claro que foco no rural havia sido ampliado para o setor agroindustrial, o curso de Mestrado em Administração Rural foi transformado em Curso de Administração e criação do Curso de Doutorado, como visto no item anterior. Diante disso, foi tomada como referência tanto a realidade macro quanto microssocial inseridas no contexto regional e nacional, para definição das três novas linhas, que passaram a orientar a prática da pesquisa e ensino em administração no PPGA/UFLA, foram elas, “Dinâmica e Gestão de Cadeias Produtivas”, “Gestão Social, Ambiente e Desenvolvimento” e “Organizações, Mudanças e Gestão Estratégica” (BRASIL, 2010a).

Na avaliação de 2001, os avaliadores da CAPES consideraram que a linha de pesquisa “Organizações, Mudança e Gestão Estratégica” se mostrava

muito ampla e com uma pequena quantidade de disciplinas que a respaldasse teoricamente. Sendo assim, foi recomendado que a linha fosse revista, com redefinição de algumas disciplinas e produção de projetos, a fim de se evitar prejuízos futuros ao PPGA/UFLA (BRASIL, 2001). Dessa forma, os professores vinculados a esta área se reuniram e em 2002, a denominação foi alterada para "Organizações, Estratégias e Gestão" (BRASIL, 2010a). A partir deste ano as áreas de concentração e linhas de pesquisa passaram a ter a mesma denominação.

Na avaliação de 2004, os avaliadores ainda consideraram que havia grande dificuldade em se identificar a área de concentração, e que apesar da estrutura curricular ser coerente com as linhas de pesquisa, sua abrangência refletia uma grande amplitude de assuntos, ao invés de sua concentração (BRASIL, 2004a).

Por meio da teoria consultada, percebe-se que a proposta do programa deveria integrar devidamente as áreas de concentração de modo que estas delimitassem a especialidade da produção de conhecimento e que as linhas de pesquisa constituíssem restrição temática sobre o recorte específico da área de concentração. Os projetos de pesquisa e a estrutura curricular também deveriam refletir e concretizar as linhas de pesquisa e áreas de concentração de forma coerente, que demonstrasse pelos resultados a produção intelectual e as teses e dissertações (BRASIL, 2004b).

Dessa forma, no ano de 2004, as linhas foram novamente reformuladas, assumindo a seguinte nomenclatura: a) Organizações, Estratégias e Gestão; b) Gestão social, Ambiente e Desenvolvimento e c) Dinâmica e Gestão de Cadeias Produtivas do Agronegócio. Com essa alteração, o PPGA/UFLA procurou ampliar o diálogo teórico-metodológico entre as diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2010a).

Em 2008, a linha de pesquisa da terceira área que se chamava “Dinâmica e Gestão de Cadeias Produtivas do Agronegócio” passou a ser denominada “Dinâmica e Gestão de Cadeias Produtivas”, a fim de abranger não apenas o setor de agronegócio, mas também outros setores produtivos.

O regime acadêmico também passou por várias reformulações, a fim de reduzir o tempo de conclusão dos créditos e dinamizar o processo, e em 2009 houve uma reestruturação na base do regime, no intuito de possibilitar aos estudantes uma formação multidisciplinar (BRASIL, 2010a).

Em 2010, as áreas de concentração/linhas de pesquisa passaram por nova adequação, com o objetivo de possibilitar uma melhor aderência tanto em relação à estrutura organizacional quanto à gestão acadêmica, no que tange à formação de mestres e doutores. Assim, as áreas/linhas assumiram a seguinte nomenclatura: a) Gestão Estratégica, Marketing e Inovação; b) Organizações Gestão e Sociedade; e c) Gestão de Negócios, Economia e Mercados (BRASIL, 2010a). Na avaliação desse ano, apesar dos avaliadores terem reconhecido que o PPGA/UFLA possuía indicações para desenvolvimento futuro, advertiram sobre a necessidade de um posicionamento estratégico mais claro que estivesse em conformidade com os objetivos das linhas de pesquisa, no que diz respeito aos desafios da difusão nacional e internacional da produção de conhecimento gerada no PPGA/UFLA (BRASIL, 2010c).

A respeito do planejamento com vistas ao desenvolvimento futuro, (BRASIL, 2009) demonstra que o Programa deve destacar sua relevância por meio de convênios de cooperação ativos com outras instituições, de modo especial, no âmbito internacional, no caso do doutorado.

Em 2012, a fim de atender exigências do Ministério Público, no que diz respeito à transparência, o PPGA/UFLA passou por profundas alterações em seu processo de seleção. Pois, de acordo com a teoria consultada deveria ser indicado na Proposta do Programa, a estratégia de prospecção de alunos, bem

como o processo de entrada dos candidatos com os requisitos de entrada, a periodicidade do ingresso e a previsão do número de ingressantes por período (BRASIL, 2013c). Foi aumentado o número de vagas para o doutorado e reduzidas as vagas para o mestrado (BRASIL, 2010a).

Na avaliação de 2013, os avaliadores consideraram a infraestrutura adequada e compatível com o tamanho e especificidade do PPGA/UFLA para o desenvolvimento da pesquisa, extensão e formação discente. As linhas de pesquisa também foram avaliadas como coerentes e atuais, contendo referências bibliográficas atualizadas com uma estrutura curricular de disciplinas que comprova o estado da arte, mas apesar disso, os avaliadores consideraram que as áreas de concentração ainda não integravam e abrangiam devidamente as linhas de pesquisa. Ponderaram ainda, que não estava evidente na proposta do PPGA/UFLA o plano de atualização e renovação do corpo docente permanente, nem o perfil do egresso que se pretendia obter (BRASIL, 2013a).

Em 2013, o PPGA/UFLA continuou demonstrando que seu planejamento possuía vistas ao desenvolvimento futuro, de modo especial no que se refere à internacionalização (BRASIL, 2013a). Neste sentido, o Entrevistado 4 (2014) concorda, pois afirma que vários professores têm participado de eventos internacionais, como pode ser comprovado no seu relato 4 “tá indo muito bem, tá indo bem... eu diria que sempre tem professor indo a congressos internacionais ou indo em, digamos em reuniões de parcerias internacionais”.

No entanto, percebe-se nos relatos de outros Entrevistados, que apesar do PPGA/UFLA ter conceito 5, e este ser considerado um conceito de excelência, para se chegar ao conceito 6 ou 7 será necessário investir muito na internacionalização, que não se resume a apenas em estabelecer convênios ou participar de congressos internacionais.

(...) é um grande desafio. Hoje nós temos o conceito 5. O conceito 5 quer dizer uma excelência nacional, mas o passo para o conceito 6 e mais ainda pro 7, o ponto fundamental é internacionalização. E internacionalização não é mostrar uma pilha de convênios que foram feitos, é o fluxo real efetivo de pessoas que vão e que vem. Produção científica que surge a partir dessas idas e vindas, porque também só ir lá, ou fazer uma disciplina, ou é ter aquela convivência, é importante isso, mas a internacionalização passa também pela produção conjunta dessas instituições, e mais do que isso, na verdade vai nessa mesma direção, que é a produção internacional. Eu acho que a nossa internacionalização ainda é frágil, tinha que ter mais (ENTREVISTADO 6, 2014).

Para um Programa 5, a gente tem que ter uma internacionalização em início, e não em estágio avançado. O que é um Programa 5? É um programa estruturado, maduro, produtivo e a Produção Intelectual é “Muito bom”, ou seja, a gente não tem mais onde melhorar, porque é “Muito Bom”. O que vai fazer o nosso Programa ir para 6? Aumentar a internacionalização. Então você teria que ter mais convênios internacionais, mais bolsistas de doutorado sanduíche lá fora, gente indo, gente vindo, ao mesmo tempo publicar mais internacional também (ENTREVISTADO 8, 2014).

(...) vir um professor deles para uma banca, a gente ir para banca lá, quer dizer ter o vai e volta, eu acho que não teve. A internacionalização começou oh! visitar ou não visitar o exterior, vir um americano aqui, vir um inglês aqui, ficar duas semanas, não é isso. É saber, se tem produção conjunta, tem participação em banca, tem artigos publicados conjuntamente, né? Tem projetos de pesquisa com participação desses pesquisadores estrangeiros aqui, seguindo, fazendo campo, tem vinda de alunos vai e volta, tem doutorado sanduíche vinculados a esses projetos (ENTREVISTADO 2, 2014).

Ainda no que se refere à internacionalização do PPGA/UFLA, os Entrevistados apontam para a necessidade de ocorrer um intercâmbio entre instituições nacionais e estrangeiras, inclusive com participação de professores dessas instituições internacionais, visando o oferecimento disciplina em línguas estrangeiras em diversos moldes. No entanto, consideram que o idioma é a maior barreira. “Há barreira. Um aluno de outro país vem para cá, chega aqui, precisa de uma disciplina em inglês, nós não ofertamos nenhuma disciplina na língua

estrangeira ainda” (ENTREVISTADO 6, 2014). “(...) inclusive, professores de fora vindo dar curso aqui. A gente teria que ter disciplina em inglês, totalmente em inglês aqui” (ENTREVISTADO 8, 2014).

(...) a gente precisa ainda na minha visão, ampliar a produção, ter projetos, projetos realizados em conjunto, projetos de pesquisa, e fazer a produção internacional, nós temos uma boa produção, tem produção qualificada, que poderia ir pros periódicos internacionais, mas eu acho que ainda a principal barreira é a língua. Eu acho que a língua ainda é uma barreira que dificulta isso. Então ele tem que ter publicação, tem que ter envolvimento, participação dos docentes em Conselho Editorial de Periódicos reconhecidos internacionalmente, os professores têm que estar circulando nos melhores eventos do mundo. Eu acho que isso talvez seja uma coisa que a gente precisa trabalhar mais e investir fortemente nisso (ENTREVISTADO 9, 2014).

A opinião destes Entrevistados corrobora com a afirmação de Marrara (2007), de que o Programa de Pós-Graduação deve abranger duas formas de internacionalização, passiva e ativa, em que, tanto haja o envio de estudantes, professores e pesquisadores para instituições estrangeiras com publicações internacionais externas aos periódicos da IES, como também haja o recebimento de estudantes, docentes e pesquisadores de instituições internacionais para participar de cursos e periódicos da própria IES nacional, pois a seu ver a utilização de ambas, contribuirá para evitar distorções no processo de avaliação da CAPES.

O Entrevistado 2 (2014) salienta que o processo de internacionalização não é simples, e que embora tenha havido algumas iniciativas, as mesmas não geraram os produtos, que classificaria o PPGA/UFLA como inserido internacionalmente, conforme as exigências da CAPES.

Eu diria que o Programa ao longo desse tempo todo, nós buscamos nos internacionalizar, mas não é simples, dentro

do conceito de internacionalização, não é simples. A primeira grande tentativa (...) em 87, 88, eu coordenei um acordo com a França, com as universidades francesas, nesse acordo nós não conseguimos entrar muito, porque eu era o único que tinha feito doutorado lá, e os franceses naquela época não falavam muito inglês, eles eram meio contra, eles eram um país ainda fechado. Depois nós tivemos uma grande iniciativa, interessante, que foi um acordo de cooperação com a Universidade de *Reading*, capitaneado pelo Prof. Edgard Alencar, porque ele estudou nessa universidade... mas, isso também não gerou projeto de pesquisa conjunto, no conceito de internacionalização que tem hoje na própria CAPES, nas exigências, não gerou artigos de produções conjuntas, não gerou pesquisa de campo conjunta, então foi uma troca de visita. Depois disso, eu sei que teve uma iniciativa, já no final dos anos 90, com uma Universidade holandesa, *Wagening*, que também não gerou, pelo que eu me lembre, eu não sei, mas aí eu não posso falar muito, mas parece que também não gerou, produção conjunta, pesquisas conjuntas, era mais a gente indo lá, e algumas visitas que tiveram aqui (ENTREVISTADO 2, 2014).

Na visão do Entrevistado 3 (2014), o PPGA/UFLA não tem planejamento e sua inserção internacional mostra-se incipiente, a seu ver seria preciso ter um responsável do próprio Programa que fizesse a articulação no sentido de buscar estas parcerias.

Muito pobre, muito pobre. Nós poderíamos ter muito mais. O Prof. Edgar Alencar, é importante registrar, ele foi um dos pioneiros a buscar parcerias internacionais, ele formou-se na Universidade de *Reading* na Inglaterra. Naquela época não tinha essa política de internacionalização das universidades. Ele trouxe uma parceria que não foi muito valorizada naquela época. E hoje nós temos muito poucas parcerias internacionais, acho que tem uma com os Estados Unidos e outra com a Inglaterra, Holanda, envolvendo Holanda e tal. Mas na verdade são parcerias derivadas de convênios ou parcerias que a UFLA fez lá no exterior. Mas nosso próprio departamento, alguém buscar estas parcerias e articular isso, ou seja, não tem planejamento (ENTREVISTADO 3, 2014).

Ainda com relação à internacionalização, foi realizado um estudo que visava verificar o desempenho internacional de empresas de couros e calçados, por meio da análise das relações empresariais. Constatou-se que o planejamento e a estratégia são fundamentais para que uma empresa tenha lucratividade e uma boa performance internacional (SCHERER; GOMES, 2008), confirmando dessa forma, a opinião do Entrevistado 3 (2014) sobre a necessidade de haver planejamento e estratégia para se alcançar a inserção internacional ideal.

6.2.2 Corpo docente

Em 1975, o Mestrado em Administração Rural contava com apenas cinco professores (ENTREVISTADO 1, 2014), e entre 1975 a 1980 foram contratados mais 12 professores, dos quais cinco eram mestres ou estavam perto de concluir o curso, e no ano de 1986 havia apenas três professores doutores. Em meados da década de 1990 vários docentes saíram para cursar o doutorado, e mais ou menos neste período foi aberto um concurso emergencial para contratação de novos professores (ENTREVISTADO 10, 2014).

Dessa forma, percebe-se que o PPGA/UFLA tem procurado, ao longo de sua história, desenvolver significativos esforços para atualização e composição de seu corpo docente (BRASIL, 2010a).

Em 2001, a comissão considerou que o número de docentes permanentes envolvidos com o curso era baixo, entretanto, pelo fato de estar havendo uma ampliação gradativa de docentes com formação compatível com as linhas de pesquisa, o quesito foi avaliado como muito bom (BRASIL, 2001).

Na avaliação de 2004, os itens do quesito “Corpo Docente” foram considerados muito bons, os avaliadores apenas sugeriram maior a atenção do PPGA/UFLA a fim de buscar estabilizar o número de docentes permanentes, uma vez que este número ainda era considerado baixo (BRASIL, 2004a).

De acordo com a teoria consultada, os docentes permanentes devem ser especialistas nas áreas de concentração/linhas de pesquisa, uma vez que são eles que asseguram a caracterização institucional e dão continuidade às atividades do Programa, devendo diante disso, evitar muitas mudanças (BRASIL, 2004b).

Na avaliação trienal de 2007, o corpo docente, apesar de ser considerado relativamente jovem com 40% da titulação obtida após o ano 2000 e 30% entre 1995 e 2000, mostrou-se muito sintonizado com as demandas da pós-graduação e demonstrando grande capacidade de inserção nos espaços institucionalizados de pesquisa e articulação com outras instituições. Aproximadamente, 30% do corpo docente eram bolsistas de produtividade do CNPq e em sua grande maioria, os projetos de pesquisa desenvolvidos no PPGA, foram financiados pelo CNPq, FAPEMIG e FAEPE (BRASIL, 2007a).

Na avaliação de 2010, os avaliadores consideraram o corpo docente compatível e adequado à proposta do PPGA/UFLA, e outro ponto avaliado como bastante adequado e positivo, foi a inserção dos permanentes na Graduação, de modo especial na modalidade de Iniciação Científica. No entanto, ressaltaram a necessidade de haver maior intercâmbio internacional e financiamentos de projetos de pesquisa por agências nacionais de fomento (BRASIL, 2010c).

Todavia, (BRASIL, 2009), demonstra que para que o quesito fosse bem avaliado, era necessário dentre outros aspectos, que houvesse intercâmbio acadêmico e tecnológico com outras instituições de ensino e pesquisa, nacionais e internacionais, bem como pesquisas financiadas por órgãos de fomento regionais ou nacionais.

O PPGA/UFLA contava, em 2012, com 19 Doutores, sendo 16 permanentes e três colaboradores. Destes, cinco permanentes e uma colaboradora são bolsistas de produtividade (BRASIL, 2010a).

Na última avaliação, realizada em 2013, os avaliadores consideraram todos os itens do quesito muito bons, e destacaram que a condução de projetos de pesquisa pelo corpo docente com financiamento externo à Instituição, é bastante elevada, ademais consideraram que todos os docentes têm experiência acadêmica alinhada à proposta de formação discente. A única ressalva apresentada foi a de que é reduzida a proporção de docentes permanentes com dois vínculos (BRASIL, 2013a).

6.2.3 Corpo discente, teses e dissertações

Na avaliação de 2001, três dos itens deste quesito, foram avaliados como muito bons, e alguns pontos positivos merecem destaque, como: cada professor permanente ter orientado aproximadamente cinco mestrados, não tendo necessidade de dependência de outros docentes além dos permanentes; foram publicados 20 trabalhos, com a participação de aproximadamente metade dos discentes do PPGA/UFLA; as dissertações guardaram vínculo com as linhas de pesquisa; o tempo médio de titulação evoluiu de 36 meses para 31,1 meses de 1999 para 2000. No entanto os avaliadores consideraram baixo o número de titulados (30%) em relação ao total de alunos, e que apesar da qualificação das bancas examinadoras e a participação de doutores junto ao PPGA/UFLA ter sido considerada adequada, os dois aspectos precisam ser melhorados (BRASIL, 2001).

E, (BRASIL, 2004b) ressalta que estes dois itens devem ser levados em consideração, uma vez que o item número de titulados em relação à dimensão corpo discente tinha peso 40 na avaliação, e o item qualificação das bancas e exogenia que deve contar com a participação de doutores, tinha peso 25.

No triênio 2001 a 2003, a dimensão em relação aos docentes permanentes foi considerada muito boa tanto para o mestrado quanto para o

doutorado. Os avaliadores apenas alertaram para o fato de que apesar do número de titulados para o mestrado acadêmico ter sido muito bom (42,1%), está muito próximo do limite entre bom e muito bom (BRASIL, 2004a).

Segundo (BRASIL, 2007a), no triênio 2004 a 2006, o percentual de títulos de mestre aumentou mais de 40%, quando comparado ao ano anterior, sendo avaliado como muito bom, mas, no caso do doutorado, o aumento foi de apenas 20%, tendo sido considerado como regular. Outros itens avaliados como muito bons foram o número de orientados por docente (< que 8), a participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação, sendo no mestrado maior que 25% e no doutorado maior que 40% e o tempo médio de titulação que no triênio foi de 23,6 meses para o mestrado e de 40 meses para o doutorado.

Na avaliação do triênio 2007 a 2009, a quantidade de teses e dissertações teve um índice elevado e o tempo médio de titulação foi adequado para os critérios da CAPES. Ademais, os avaliadores ressaltaram que a produção discente foi muito grande neste período, tendo sido possível, dessa forma, promover uma maior aproximação entre discentes e professores para produções conjuntas (BRASIL, 2010c).

Ao longo do triênio 2010 a 2012 o PPGA titulou 78 mestres e 27 doutores. A avaliação trienal de 2013 demonstrou que a maioria das teses e dissertações apresentaram temáticas vinculadas às linhas de pesquisa do PPGA/UFLA, e foi considerada boa a proporção de discentes autores, com predominância em periódicos no estrato B1. O tempo médio de titulação foi de 24 meses para o mestrado e de 46,6 meses para o doutorado. A maioria das bancas de dissertação e tese contou com a participação de membros externos ao PPGA/UFLA, no caso de mestrado, e externos à IES, no caso de doutorado. E apesar de não ter sido exigência, muitas das bancas de mestrado contaram com participação de membros externos à IES (BRASIL, 2013a).

De acordo com Brasil (2004a, 2007a, 2010d, 2013c) percebe-se que o quesito “Corpo discente, teses e dissertações”, tem sido avaliado como Muito Bom desde a avaliação trienal de 2004.

Percebeu-se, por meio da teoria consultada, que as teses e dissertações foram concluídas no período dentro do prazo, tendo sido o número de orientandos compatível com o corpo docente permanente (BRASIL, 2009). Percebeu-se também, que houve a participação de doutores da própria instituição e externos nas bancas (BRASIL, 2004b), que contribuíram com as teses e dissertações. E, assim foi possível haver um aumento gradual da publicação de artigos em periódicos de alto impacto, que contaram com a participação de autores discentes tanto da graduação quanto da pós-graduação, bem como a participação destes em eventos científicos (BRASIL, 2013c).

E, visando assegurar e aprimorar ainda mais este quesito, o Entrevistado 3 (2014) salienta a necessidade de se criar vínculo com os formandos a fim de que sejam abertas novas fronteiras que possibilitem a formação de parcerias, bem como, procurar valorizar a produção histórica e ainda acrescenta ser preciso realizar a designação de uma comissão que avalie e premie as melhores dissertações/teses para estimular os estudantes.

Criando vínculo permanente com os formandos. Porque esses vínculos abrem novas fronteiras. Tem muitas pessoas empregadas, por exemplo, no CNPq, tem muitas pessoas empregadas em instituições públicas, instituições privadas, estão no meio acadêmico. Mas não tem um tratamento institucional do PPGA com esses que saíram. O tratamento é voluntário e individual. Então isso é um dos aspectos que pode melhorar. (...) fazer mais pesquisas assim e valorizar mais a produção histórica que nós tivemos das dissertações e teses (...) e lá no Departamento ou mesmo no PPGA, um espaço uma prateleira, por exemplo, uma vitrine, mostrando todas as teses e dissertações. Quem chega novo no Departamento, não conhece, não sabe, não tem a história. A qualidade, uma avaliação da qualidade das teses e dissertações. Quem avalia? Como que é avaliado? O sistema

de indicadores de qualidade da produção científica da pós-graduação. E o indicador de qualidade são as publicações derivadas das teses e dissertações, mas não tem uma comissão que faça a leitura, por exemplo, de premiar as melhores teses, as melhores dissertações, entendeu? Para incentivar os mestrandos e doutorandos a fazer o melhor (ENTREVISTADO 3, 2014).

O Entrevistado 2 (2014) acrescenta ainda a necessidade de maior interação entre discentes, orientadores e demais docentes do PPGA/UFLA, como por exemplo, nas disciplinas seminários, a fim de que os outros docentes possam opinar sobre o desenvolvimento das dissertações/teses e dar sua contribuição.

(...) isso passa por uma interação que não seja, via os estudantes apenas, isso passa por um trabalho de grupo de docentes discutindo temas de pesquisa também. No exterior é mais comum (...) os docentes interagem dentro de um grupo de pesquisa, e eles próprios também (...). Todos os docentes assistiam e todos os docentes interagiam, e aí se fosse falar hoje um doutorando, e aí a discussão, e um colega discutia com outro, e criticava, não mas eu não concordo com isso. Eu falo pelos seminários, ao longo do tempo em que eu estive aqui (...) e esses seminários (...) era como se fosse uma missa, que todo mundo tinha que ir (...) então o dia de seminário, era uma festa, porque todos os docentes estavam ali (ENTREVISTADO 2, 2014).

Além disso, o Entrevistado 7 (2014) insiste na necessidade de auxiliar os discentes na solução de seus problemas, uma vez que, sob pressão, a pessoa não consegue produzir.

(...) se as preocupações dos alunos de mestrado e doutorado, não estiverem sendo contempladas (...). Eu não sei se eu defendo minha dissertação ou se eu caso. Eu não sei se eu vou acabar minha dissertação ou se eu assino o contrato com aquele emprego. Não é assim que acontece com a preocupação? Meus pais estão precisando tanto de mim

porque estão mais idosos. Ah mas agora vai virar um assistente social. Mas se for assim o pessoal vai ficar muito mole (...) mas se você não resolver essas necessidades (...). Ao mesmo tempo em que a universidade tem que conectar-se com a realidade na perspectiva do conhecimento, tem que conectar-se com a realidade na perspectiva na vivência das pessoas (...) porque se você tiver tempo de pensar e refletir você vai ver, você pode criar o que quer (ENTREVISTADO 7, 2014).

O Entrevistado 8 (2014) indica a utilização de uma boa referência bibliográfica por meio dos periódicos da CAPES e também sugere a gravação e transcrição da qualificação, a fim de que sejam abordadas todas as contribuições da banca avaliadora, e acrescenta ainda a necessidade de utilização de mecanismos de controle.

A gente incentiva muito a pesquisa bibliográfica no portal da CAPES (...) tem que ter no mínimo 40% das citações tem que ser em periódicos de impacto e internacional. A gente também incentiva gravar a qualificação. Pede autorização para a banca, e grava toda aquela discussão, transcreve, e vai vê o que cada um falou. Essas qualificações foram muito importantes para elevar a qualidade, porque as qualificações tem uma banca de responsabilidade, qualificada, vamos dizer assim, elas são gravadas e a pessoa tenta cumprir todas as recomendações. O Seminário I, II, III e IV no mestrado, ajuda a melhorar a defesa da qualidade final da dissertação. O Programa exige um Seminário de Resultado em novembro ou dezembro para a turma que vai defender em fevereiro, ele quase que adianta a defesa (...) colocou esses mecanismos de controle e ainda tem que melhorar (ENTREVISTADO 8, 2014)

Na visão do Entrevistado 6 (2014), a melhoria do quesito “Corpo Discente, Teses e Dissertações também está relacionada com a internacionalização, que permitiria ampliar a visibilidade e atração do PPGA/UFLA, e, conseqüentemente resultaria na seleção de melhores candidatos.

Primeiro melhorar o nosso poder de atração de candidatos, e isso, via de regra, com um conceito maior, você atrai mais e melhores candidatos. Internacionalizar mais o programa, começar com mais discentes indo para fora, porque eles voltam com contatos, e aí podem convidar docentes de fora prá vir. Então do ponto de vista do aluno, melhores alunos e para isso precisa ter conceito alto, melhorar a visibilidade. Precisa participar mais de eventos também que isso ajuda também a divulgar. Internamente precisamos fazer o dever de casa, participar mais de redes nacionais de pesquisa e internacionalizar de forma mais profunda (ENTREVISTADO 6, 2014).

Para o Entrevistado 10 (2014), o pré-requisito para se alcançar qualidade nas teses e dissertações é a bagagem teórica, dessa forma recomenda que o processo de seleção seja muito criterioso, a fim de ser possível a geração de novos conhecimentos.

Para mim a posição que é central: a qualidade de dissertações ou teses deve-se muito a bagagem teórica dos envolvidos, pois as teorias são os olhos do pesquisador. Cursos de mestrado e de doutorados têm por obrigação e por necessidade aprofundar o conhecimento e esse aprofundamento não se dá sem conhecer o que está sendo produzido para que também possa gerar novos conhecimentos que, por sua vez, busquem soluções para velhos e novos problemas. Isso é fundamental para a qualidade do que se produz, sejam elas dissertações, teses, artigos, etc. E uma base teórica excepcional não será atingida em um prazo de dois ou quatro anos a não ser que os estudantes, ao ingressar na pós-graduação, sejam portadores de boa bagagem teórica. Dessa forma, um criterioso processo de seleção torna-se necessário (ENTREVISTADO 10, 2014).

6.2.4 Produção intelectual

Na avaliação trienal de 2001, foi constatado que apesar de a Produção Intelectual ser adequada e vinculada às áreas de concentração do PPGA/UFLA,

com projetos evidenciando a inserção regional, sua base estava na produção científica de dissertações. Diante disso, os avaliadores recomendaram maior atenção, visto que esse fato prejudica a avaliação e o impede de ganhar maior expressão. Ressaltaram ainda outros pontos negativos como, a maior parte da produção ter sido publicada em eventos e veículos de menor valor para a área; baixa produção científica em veículos de alto impacto; concentração de produção em poucos docentes; e, produção técnica relacionada de modo especial com elaboração de material didático, apresentações de trabalhos e cursos de curta duração. A fim de reforçar a produção intelectual, enfatizaram a necessidade de haver maior estímulo e investimento em pesquisa do próprio corpo docente, além de incentivar a participação dos discentes para além dos trabalhos de dissertação (BRASIL, 2001).

Na avaliação realizada em 2004, referente ao triênio 2001 a 2003, (BRASIL, 2004a) mostrou que a Produção Intelectual manteve vínculo com as linhas e projetos de pesquisa, entretanto, a divulgação foi considerada fraca, uma vez que apenas um artigo foi publicado em periódico nacional A, que segundo os avaliadores era “inconcebível para um programa com doutorado”, enquanto quase 50% foi publicado em anais de eventos nacionais de nível C, que a partir de 2006 teriam sua pontuação significativamente reduzida.

Com relação à autoria e/ou coautoria de discentes, houve um crescimento superior a 100%, no entanto são necessários ajustes, também em relação à qualidade dos veículos de divulgação. Também foi recomendado pelos avaliadores, que sejam evitadas publicações na Revista da Instituição, que por serem consideradas endógenas, poderiam comprometer a elevação da mesma ao âmbito nacional. Neste triênio a ênfase da produção técnica foi apresentação de trabalhos (BRASIL, 2004a).

Por meio da literatura consultada, sabe-se que a publicação qualificada por docente permanente do programa tinha na época 50% de peso e a

distribuição entre estes docentes tinha 20% do peso (BRASIL, 2007b), dessa forma precisaria haver uma maior conscientização do corpo docente permanente, a respeito da necessidade de aumentar a produção em periódicos de níveis mais altos, além de priorizar a regularidade entre os mesmos.

Na avaliação do triênio 2004 a 2006, 10 professores permanentes alcançaram mais de 40 pontos, que foi considerado regular, sendo que apenas dois foram responsáveis por 30% de toda a produção do PPGA/UFLA, caracterizando assim concentração de produção, que acabou prejudicando este item na avaliação. Já a produção técnica recebeu o conceito Muito Bom, tanto pelo volume, quanto pela variedade, que envolveu organização de eventos, pareceres, consultorias, cursos de pequena duração, dentre outros (BRASIL, 2007a).

Em 2010, quando foi realizada a avaliação do triênio 2007 a 2009, a produção técnica foi considerada adequada e o número de publicações qualificadas por docente permanente esteve dentro das expectativas para a área. Todavia os avaliadores enumeraram alguns itens que requeriam melhorias, como, melhor distribuição da publicação entre os docentes permanentes, uma vez que aproximadamente 42% dos mesmos não conseguiram atingir níveis elevados de produção intelectual; procurar diversificar os periódicos, sempre dando preferência aos de alto impacto. Acrescentaram a necessidade de buscar publicar internacionalmente; diminuir o número de publicações em periódicos da própria instituição e procurar expandir a produção de conhecimento, que se encontra muito concentrada na própria região (BRASIL, 2010c).

Cabe salientar que, neste período, o PPGA/UFLA, que havia recebido conceito 5 na avaliação de 2007, teve sua nota rebaixada para 4 na avaliação de 2010.

A teoria consultada demonstrou que para que o quesito seja bem avaliado é necessário ter publicações qualificadas por docente permanente, seja

por meio de artigos, livros ou capítulos de livros, bem como trabalhos em anais de eventos científicos, desde que sejam qualificados pela área. E estas publicações devem estar bem distribuídas entre os docentes permanentes. Também são analisadas as produções tecnológicas e técnicas do Programa (BRASIL, 2013c).

Dessa forma, alguns dos itens problemáticos, assinalados na observação dos avaliadores, ou seja, que prejudicaram o PPGA/UFLA na avaliação da CAPES de 2010 (BRASIL, 2010c), foram confirmados pelos Entrevistados.

O Entrevistado 3 (2014) acredita que um grande entrave na avaliação foi a concentração de produção, e para evitá-la, seria necessário aplicar o descredenciamento de colegas que não conseguem atingir a produção esperada, todavia, considera que muitos coordenadores evitam o descredenciamento, em virtude de esta ação ser levada para o lado pessoal.

O primeiro problema é de política interna, na questão do credenciamento e do descredenciamento. Sistematicamente os coordenadores não conseguem descredenciar, porque vai chatear o colega. Então isso é algo que não pode interferir nos critérios. (...) isso tem que ser seguido à risca. Se não tem produtividade científica, se o docente não está dentro do perfil de pesquisador, então ele tem que ser descredenciado. Isso tem que ser culturalmente natural entre os próprios docentes, ou seja, tem que ter aceitação disso. As pessoas levam pro lado pessoal (ENTREVISTADO 3, 2014).

O Entrevistado 6 (2014) corrobora com o pensamento do Entrevistado 3 (2014) com relação à concentração de publicação em poucos docentes, e acrescenta a necessidade de haver um pacto entre os docentes para ficar no Programa apenas quem estivesse disposto a cumprir todas as regras.

Porque a produção ainda estava concentrada em poucos docentes. Poucos docentes produzindo muito, e vários docentes produzindo ainda pouco. E também porque teve

um processo de transição, em que alguns docentes se aposentaram e entraram vários outros novos. Quando entra um docente novo, a tendência é que ele não entre imediatamente com uma alta produção, então isso impacta em alguma medida nesse grau de concentração. Então o segredo é manter esse equilíbrio, uma boa produção equilibrada entre os docentes. Não conta tanto se um docente dispara lá na frente e os outros tão lá prá trás, pois, com isso o conceito cai. Não basta ter produção total alta, essa produção tem que ser distribuída. Se tiver muita concentração, é um aspecto que conta negativamente. E tem que haver um pacto entre os docentes, definir primeiro até onde quer ir, quais são os próximos passos, e ver quem está disposto a aceitar as regras para chegar até lá. Porque pode até haver consenso de que a gente quer chegar lá, mas as regras para chegar lá são diferentes. Então tem que saber, se vamos compactuar com essas regras. Havendo esse pacto, conseguindo atrair melhores alunos, aí eu acho que a coisa vai forte (ENTREVISTADO 6, 2014).

Outro ponto citado pelo Entrevistado 8 (2014), com relação à concentração, foi o fato de no período ter ocorrido a saída de alguns docentes em virtude de redistribuição e aposentadorias.

A produção intelectual caiu. Esse foi o principal quesito. Então e por que a produção intelectual caiu? Porque docentes importantes saíram. E aí o cara está para aposentar, aí ele diminui o ritmo. Aí outro docente importante foi transferido para o Rio de Janeiro, entendeu, e meio que era um cara importante. Mas a produção intelectual era “Muito Bom”, na hora que veio a distribuição a gente caiu para “Regular”, e no Regular dançou. A distribuição tem que ser meio que uniforme (ENTREVISTADO 8, 2014).

Para o Entrevistado 9 (2014), o principal motivo para a queda do conceito é a constante mudança nos critérios de avaliação, e acredita que para um conceito 5, 6 ou 7 precisa haver esforço coletivo e investimento na internacionalização.

Então a primeira coisa que eu vejo, é que os critérios mudam, e os critérios a cada avaliação, eles exigem mais, então a exigência é maior, e outro detalhe também, o critério de avaliação é definido depois, então isso dificulta o processo. Agora a gente, não faz um conceito 5, 6 ou 7, sem um esforço coletivo, e essa coletividade precisa estar motivada para isso, ela precisa estar interessada em fazer isso. Eu acho que a gente deveria investir mais em formação de novos métodos e novas técnicas, internacionalizar os projetos de pesquisa, aproximar os docentes de universidades ou de centros de pesquisa mais avançados, estabelecer programas de cooperação com outras, além das que existem, intensificar. Eu acho que isso poderia refinar a qualidade da produção. A produção é muito boa, mas ela está vinculada a uma língua, que as pessoas tem pouco acesso, mas ela precisa ser veiculada em periódicos internacionais e de reputação. Então eu acho que esse é um ponto. Então, é estabelecer um conjunto de ações e debater com o grupo, tornar isso mais participativo e avançar (ENTREVISTADO 9, 2014).

No entanto, para o Entrevistado 4 (2014), o motivo para não ter havido uma boa avaliação neste quesito, foi devido a erro no preenchimento dos formulários que foram enviados à CAPES, e que faltou também envolver a equipe, que poderia ter contribuído.

Para mim foi erro de relatório. Talvez se ele trouxesse, nós poderíamos contribuir, inclusive muitas coisas que nós tínhamos de bom, não foi relatado. Então eu acho que esse processo foi culpa de mau preenchimento dos relatórios. Deveria ter envolvido toda a equipe (ENTREVISTADO 4, 2014).

Já para o Entrevistado 6 (2014), o problema se inicia na hora da seleção, quando são selecionadas pessoas que não tenham uma boa consolidação.

Não adianta também você ter um processo de seleção que entram pessoas sem uma boa consolidação. Por exemplo, se você admite uma pessoa que não saiba escrever direito, não

vai sair produção, digo, vai ser complicado, vai ser tudo mais difícil. Então, bons candidatos, ajuda bastante. Outra coisa, participarmos mais efetivamente de redes de pesquisa, eu acho que isso ajuda a alavancar (ENTREVISTADO 6, 2014).

O Entrevistado 2 (2014) aponta dois motivos, primeiro, o perfil dos estudantes, que não possuem habilidade para produção científica, ou que muitas vezes não tem comprometimento com a pesquisa, e em segundo lugar, acredita que a existência de grande quantidade de Programas muito parecidos, acabam produzindo uma quantidade excessiva de artigos com temas semelhantes, que abarrotam os periódicos, dificultando assim a análise e a publicação e ainda acrescenta que uma forma de melhorar a avaliação seria a participação em redes de pesquisa.

(...) depende também do perfil dos estudantes que estão entrando (...), entram alunos e que não estão comprometidos, ou que talvez não tenham, vamos dizer assim, aquela força para produzir artigos científicos ou coisas assim, e tem momentos também, em que apesar de produzirem, os outros também estão produzindo, os artigos não saem. O Brasil aumentou muito o número de periódicos, mas aumentou muito o volume de produção científica. Nós estamos tendo dificuldade de desaguar a produção (...) porque o volume é muito grande, os periódicos estão abarrotados (ENTREVISTADO 2, 2014).

Silva, Cunha e Dias (2012), em seu estudo para verificar as causas de não se alcançar um bom resultado na avaliação da CAPES, apontam como primeira causa a falta de regularidade no número de publicações entre os docentes permanentes, corroborando com a visão dos entrevistados, e em segundo lugar estaria à dificuldade de saber ao certo quais são os tipos de produção técnica, patentes e outras publicação que são consideradas relevantes.

Em 2012, houve também um aumento considerável de publicações em periódicos nacionais e internacionais, e a mesma esteve bem distribuída entre o corpo docente, ao mesmo tempo em que diminuiu o número de publicações no periódico da Instituição.

Diante disso, na avaliação realizada em 2013, a produção científica média atingiu 150 pontos por docente permanente, sendo considerado muito bom. Já na produção qualificada, 100% atingiu pontuação superior a 150 pontos e mais de 90% fizeram acima de 200 pontos no triênio, reunida principalmente nos estratos A2, B1 e B2 do Sistema Qualis, o que foi considerada uma avaliação muito boa para a área. A produção técnica também foi muito bem avaliada, pois contou com a participação de todos os docentes, cada um com 10 ou mais trabalhos/atividades, que estavam concentrados em pareceres para periódicos e congressos (BRASIL, 2013a).

6.2.5 Inserção social

A CAPES apresenta três itens para avaliar a inserção social de um Programa de Pós-Graduação: a) Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa; b) integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação; e c) Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação (BRASIL, 2013c).

Nas avaliações de 2001 (BRASIL, 2001) e de 2004 (BRASIL, 2004a), a inserção social não fazia parte dos quesitos avaliados, nessa época deveria ser apenas descrita na caracterização da Proposta a relevância e o impacto regional.

Na avaliação de 2007, referente ao triênio 2004 a 2006, o PPGA/UFLA foi avaliado como tendo grande impacto regional na formação de mestres e

doutores, bem como foi marcante a inserção social na formação de profissionais para o país bem como para outras iniciativas demandadas pela sociedade. Foram firmadas parcerias que ampliaram o intercâmbio e a cooperação entre outros programas/instituições. A partir de 2005, foram realizadas várias mudanças com vistas ao fortalecimento dos grupos de pesquisa e reformulação de conteúdos (BRASIL, 2007a).

O PPGA/UFLA também estabeleceu relações de solidariedade, com outros países através da formação de mestres. Ademais demonstrou visibilidade por meio de sua página *web* que continha informações básicas sobre o seu funcionamento, bem como pela publicação científica em bons periódicos, na participação dos docentes em eventos e pela capacidade de captar recursos. Entretanto, neste período não houve informações sobre a existência de financiamentos recebidos pela CAPES e de outras agências públicas e entidades privadas (BRASIL, 2007a).

Dessa forma, segundo (BRASIL, 2007b), o PPGA/UFLA pôde dar sua contribuição sob aspectos educacionais, uma vez que possibilitou a formação de docentes de outras instituições, e também em aspectos sociais, tendo em vista a qualificação de recursos humanos que podem cooperar para o aprimoramento da gestão pública bem como da iniciativa privada, contribuindo assim, com a redução da dívida social, tanto a nível regional, quanto nacional e até mesmo internacional, uma vez que houve o oferecimento de vagas para estudantes de outros países.

Na avaliação de 2010, referente ao triênio 2007 a 2009, o PPGA/UFLA também demonstrou impacto regional, no entanto, os avaliadores ressaltaram a necessidade de se realizar esforços, a fim de promover maior integração com outros programas e centros de pesquisa relacionados à área de conhecimento do PPGA/UFLA (BRASIL, 2010c).

Na avaliação de 2013, referente ao triênio 2010-2012, o impacto do PPGA/UFLA foi considerado muito bom em todas as dimensões educacional, social, cultural e econômica no âmbito local, e formou ao longo de quase 40 anos profissionais que atuam em Instituições de Ensino em quase todo o Brasil e também no exterior e em outras áreas demandadas pela sociedade. Os avaliadores também registraram que há atuação de professores na edição de várias revistas nacionais. Além de que, o PPGA/UFLA demonstrou visibilidade por meio de sua página *web* que apesar de conter informações gerais sobre o Programa, foi verificado que não possui informações sobre o acesso às teses e dissertações e nem dados sobre financiamentos recebidos de agências de fomento ou outra fonte (BRASIL, 2013a).

E de acordo com (BRASIL, 2013c), a visibilidade ou transparência de um programa é bem avaliada, quando este mantém uma página *web* atualizada com todas as informações sobre o programa, tais como, critérios de seleção, produção intelectual, financiamentos recebidos, acesso às teses e dissertações, dentre outros.

Desde 2005, a área de Administração Ciências Contábeis e Turismo, decidiu deixar de valorizar a produção bibliográfica, contudo, isto seria feito de forma gradativa. Diante disso, o triênio 2007 a 2009 foi o último em que o item foi avaliado. A partir do triênio 2010 a 2012, a área passou a valorizar nas avaliações trienais, a integração dos Programas de Pós-Graduação em Redes de Pesquisa (BRASIL, 2013c).

Nessa época foi demonstrado pelos avaliadores, que o PPGA/UFLA desenvolveu diversas relações interinstitucionais de cooperação (BRASIL, 2013a). Dessa forma, foi indagado aos Entrevistados, acerca da situação do PPGA/UFLA em termos de Redes de Pesquisa. As opiniões foram divergentes a esse respeito.

Para alguns, a rede não existe, e deveria ser realizado um esforço para a sua consolidação, a fim de integrar o PPGA/UFLA não só a nível regional ou com o egresso que pertence a alguma outra IES, mas também na rede acadêmica nacional, no entanto, acreditam que por ser muito trabalhoso, poucos se dispõem a fazer.

Eu acho que nós não conseguimos. Eram participações e colaborações mais periódicas, não era assim de montar alguma coisa, como o núcleo de (...) algumas tentativas provavelmente ocorreram, mas assim no geral, eu acho que a gente não conseguiu (ENTREVISTADO 5, 2014).
Seria bom que se fizesse parte da nossa prática. É mais raro ter programas, propostas mais consolidadas de trabalho conjunto. Eu acho que a gente ainda tá muito isolado, comparando com aquilo que seria ideal. Agora, iniciativas têm. Eu acho que deveria haver mais, a gente se integrar mais a essa comunidade acadêmica de pesquisadores do Brasil, não regional, com uma instituição próxima, não, nem só com aquele egresso que era vinculado a Universidade X. aí ele finaliza o mestrado ou o doutorado, volta para sua instituição, e vai ter produção conjunta, mas na verdade é entre aspas, porque é ex-orientado meu, não é exatamente interinstitucional. Uma iniciativa seria, olha, não fiz mestrado, nem doutorado na UFLA, mas fiz uma pesquisa em conjunto, mas isso, ainda acho que é exceção. Uma iniciativa independente entre aspas, assim entre duas instituições que resolvem pesquisar, então eu acredito que esse é um grande desafio, dá um trabalho lascado, então por isso que poucos fazem (ENTREVISTADO 6, 2014)

A outra postura, contrária a esta, é a de que as redes existem e são a razão da sustentação do PPGA/UFLA.

A rede é regra, porque se não for, a gente não se sustenta. Porque as publicações são frutos da pesquisa, e são as pesquisas na maioria financiadas. Tem pesquisa não financiada, mas geralmente a não financiada, ela foi tentativa de financiar, não conseguiu, agora vamos tocar sem financiamento mesmo (ENTREVISTADO 8, 2014).

Apesar do Entrevistado 4 (2014) concordar que tenha havido alguma cooperação entre o PPGA/UFLA e outras instituições, ele afirma que estas são frutos de iniciativas individuais, “Essa rede de pesquisa existe, mas eu acho que no nosso caso aqui, ela depende muito do Professor e não do Programa” (ENTREVISTADO 4, 2014).

Para o Entrevistado 8 (2014), é necessário que seja mesmo de iniciativa dos docentes, pois eles têm que ter liberdade de escolher a pesquisa que deseja fazer, e que isto não pode ter interferência da Coordenação.

Cada docente tem a liberdade de propor a pesquisa que ele quer fazer pras agências de fomento, a gente não interfere na decisão do docente, ele busca os parceiros que quer. Por exemplo, a FAPEMIG vê com bons olhos, o interinstitucional, então para financiamento de uma pesquisa, a gente tem por hábito chamar um parceiro de outras universidades, porque isso vai pesar a favor. Porque é valorizada na hora de financiar, existe a parceria porque todos os docentes sabem que tem que ter projeto financiado, mas não existe um grande norte do PPGA/UFLA (ENTREVISTADO 8, 2014).

Entretanto, o Entrevistado 4 (2014) discorda dessa opinião e considera que estas devem ser ampliadas por meio de ações planejadas do PPGA/UFLA que tem potencial para realizar inclusive parcerias internacionais.

Se existem outros convênios, como o convênio com a Lancaster que algumas pessoas foram fazer pós-doutorado, ou mesmo alguma visita técnica, foi de iniciativas mais individuais. Mas eu tenho certeza que o PPGA tem potencial, mas não está sendo utilizado para ampliar as parcerias necessárias com o exterior, com outras universidades externas (ENTREVISTADO 4, 2014).

O Entrevistado 2 (2014) considera que a interação nasceu de interações pessoais, mas para ele, o processo de cooperação não é sistemático.

Eu diria que isso não é algo, como uma coisa sistemática e dentro dos princípios científicos, de você buscar parcerias por áreas de interesse comum. Mas não deixou de existir. Mas, se eu consigo traduzir, na minha ideia, é que isso não foi uma coisa sistemática. Nasceu por isso, dessas interações pessoais, que deu origem a essa busca de interação (ENTREVISTADO 2, 2014).

Para o Entrevistado 10 (2014), seria extremamente relevante buscar cooperação com Instituições estrangeiras, no entanto considera como principal barreira o idioma.

Já faz algum tempo em que estou aposentado e não conheço bem o que acontece agora no PPGA. Todavia, esse Programa vinha desenvolvendo uma rede efetiva de integração com outras instituições de ensino e pesquisa, principalmente brasileiras. Eu considero extremamente relevante a integração interinstitucional, inclusive a internacional, e acredito que o PPGA poderia buscar mais cooperação com universidades estrangeiras. Suponho que o idioma estrangeiro, principalmente o inglês, pode ser uma limitação para a ampliação dessa rede para além das fronteiras nacionais (ENTREVISTADO 10, 2014).

Ao longo dos anos, o PPGA/UFLA estabeleceu relações de solidariedade com outras instituições, por meio de participação em bancas de defesa de teses e dissertações, de projetos conjuntos de pesquisa, e por meio de oferecimento de Mestrado ou Doutorado Interinstitucional (Minter ou Dinter), que é um projeto apoiado pela CAPES, em que um Programa com conceito 5 oferece treinamento para docentes de Programas com conceito 3, dessa forma, o Entrevistado 8 (2014), relata que o PPGA/UFLA recebeu vários pedidos para o oferecimento de Minter e Dinter, em que foi escolhida a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri por estar numa região carente e que tem dificuldades em treinar seus docentes.

A solidariedade é assim, nós somos 5, tem um monte de gente pedindo Minter e Dinter. Quando a gente foi 5 a gente tentou um Minter lá com Teresina, no IFET de Teresina no Piauí. Voltamos para 5 agora, ano passado, foram oito ou 10 propostas no Brasil, para gente fazer um Dinter. Aí veio Viçosa de Rio Paranaíba para gente fazer um Dinter com eles lá para treinar docentes. Veio gente de Roraima, veio gente do Rio Grande do Sul, veio gente de São Paulo, nós tivemos uns cinco ou seis pedidos de Minas Gerais, nós tivemos um total de 8 a 10 pedidos de Dinter. E escolhemos a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, que fica em Teófilo Otoni, é uma região considerada carente de desenvolvimento, eles têm problemas sérios de treinamento de pessoal (ENTREVISTADO 8, 2014).

Dentro do Documento de Área para Administração, Ciências Contábeis e Turismo de 2013, há um item que trata especificamente da interdisciplinaridade. Este tema, que apesar de não fazer parte da Avaliação trienal da CAPES, é considerado muito importante diante da complexidade dos temas tratados na área (BRASIL, 2013c), tanto que um dos requisitos para composição do corpo docente é a titulação diversificada. Este fato demonstra que a CAPES incentiva a interdisciplinaridade, que contribui para o avanço da ciência. Dessa forma, foi questionado aos Entrevistados, se na opinião deles, existe a interdisciplinaridade no PPGA/UFLA. As opiniões foram divergentes.

Na opinião de alguns dos Entrevistados, a interdisciplinaridade ocorre, até mesmo pela natureza de formação dos docentes, mas não da forma ideal.

Eu penso até que tenha um pouco de interdisciplinaridade, talvez não da forma mais profunda e ideal, mas eu creio que sim, um pouco pela natureza de formação dos docentes (...) nós temos uma diversidade maior do que outros programas, em termos de formação. E isso ajuda, isso facilita, vêm visões diferentes, e eu acho que nas discussões isso é enriquecedor. E isso vai aparecer um pouco nos projetos de pesquisa, um pouco nos resultados. Eu acho que a gente consegue manter diálogos com outras áreas (ENTREVISTADO 6, 2014).

Por outro lado, o Entrevistado 9 (2014) acredita que a dificuldade em fazer pesquisa interdisciplinar se deve ao fato de a formação dos docentes ser disciplinar.

Eu não acho (...) a área de administração é interdisciplinar em si. Agora sempre há uma dificuldade de fazer pesquisa interdisciplinar, porque a formação das pessoas é disciplinar. E essa formação disciplinar dificulta a comunicação e a integração das pessoas. Então eu acho que essa não é uma prática muito forte no nosso Programa. A interdisciplinaridade como uma prática social, ela ainda é incipiente ou tímida, isso também talvez seja um desafio. A CAPES está discutindo isso também (ENTREVISTADO 9, 2014).

O Entrevistado 8 (2014) sugere a indicação de um coorientador que pode ser do próprio PPGA/UFLA ou de outra instituição, para estimular o diálogo entre as disciplinas.

Na hora que o discente entra, a gente chega e fala, vamos chamar um coorientador? A gente até incentiva a coorientação de fora, porque pode. Então existe esse intercâmbio entre áreas e linhas e existe também intercâmbio com outras instituições, isso é natural. Mas eu posso te falar que é numa densidade menor do que a desejável. Porque depende muito do orientador, se ele quer chamar um coorientador ou não. E a gente vê que uma coorientação melhora a qualidade (ENTREVISTADO 8, 2014).

Outro Entrevistado, no entanto, sustenta que a interdisciplinaridade não ocorre no âmbito do PPGA/UFLA, e comenta que as bancas são montadas a partir da disponibilidade, “Eu vou ser sincero não tem não. Não tem diálogo não. Quando você vai montar uma banca, é conforme as disponibilidades e as vagas” (ENTREVISTADO 4, 2014).

Ainda se tratando de interdisciplinaridade, o Entrevistado 3 (2014) enfatiza a necessidade de planejamento, uma vez que, isto não pode de ser realizado de forma voluntária.

O que poderia ter é uma ação planejada, não pode ser algo assim, voluntário, esperando a vontade de cada um. Tem que haver coordenação, articulação. O coordenador do PPGA, e enfim o colegiado do PPGA tem que puxar uma agenda de ações, dentre elas o planejamento, e as ações seguintes depois do planejamento (ENTREVISTADO 3, 2014).

Spagnolo e Souza (2004) em seu estudo junto à comunidade acadêmica sobre o que deveria ser alterado nas avaliações da CAPES, perceberam que para que o processo seja mais eficaz e eficiente é necessário não reestruturar suas linhas mestras, mas sim tornar a avaliação mais participativa e aberta, com orientações seguras sobre temas como a interdisciplinaridade, por exemplo, a fim de se evitar experiências arriscadas que coloquem em risco o desenvolvimento da pós-graduação.

Neste mesmo sentido, (PHILIPPI et al., 2013) em seu estudo sobre o desenvolvimento sustentável, ainda acrescentam a necessidade de se reorganizar as formas de ensino e de pesquisa para uma visão mais interdisciplinar, a fim de utilizar os recursos naturais de forma consciente, uma vez os mesmos são finitos. Pois, só assim será possível o atendimento das necessidades e aspirações humanas presentes e futuras.

Diante dos resultados apresentados, é possível verificar que em presença dos quesitos constantes na avaliação trienal da CAPES, o PPGA/UFLA possui alguns pontos muito fortes, que sempre foram bem avaliados, e outros que foram melhorando com o passar do tempo. Atualmente, o PPGA/UFLA é um programa conceito 5, e, para conservar este conceito, basta manter as ações até aqui desenvolvidas. Entretanto, infere-se que para chegar a um conceito 6 ou 7, será

necessário romper com algumas barreiras, e investir em algumas ações, como por exemplo, a internacionalização.

6.3 Mapeamento da formação das bancas do PPGA/UFLA por meio da análise sociométrica

Com relação ao estudo da filiação, o PPGA/UFLA contou com a participação de 235 profissionais na constituição das bancas entre os anos de 2002 e 2013 (até julho). Esses profissionais foram encontrados, no momento da pesquisa, distribuídos em 62 entidades. Como foram poucas as mudanças de emprego desde a atuação na banca (constatadas apenas 23 que mudaram de entidade, dos 235 participantes), considerou-se razoável trabalhar exclusivamente com a situação atual.

O Gráfico 3 apresenta as 62 instituições dos membros participantes das Bancas do PPGA/UFLA no período analisado.

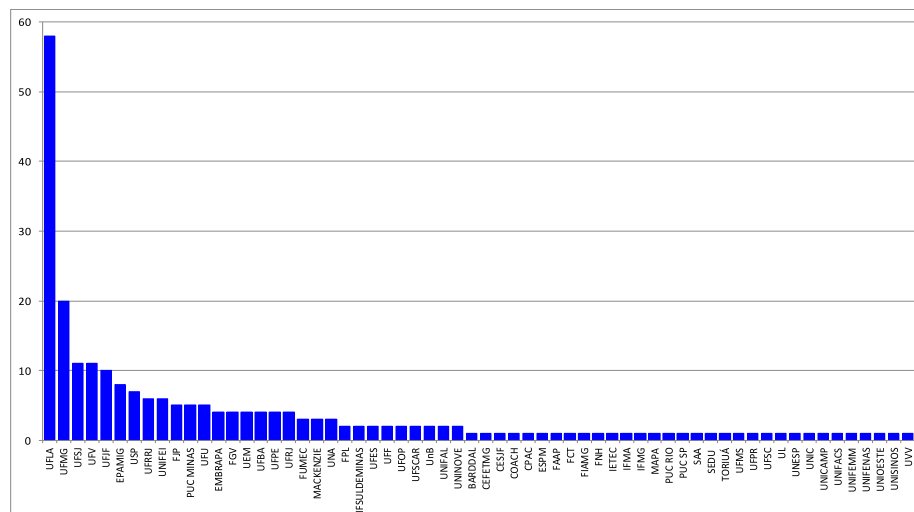


Gráfico 3 Instituições dos membros participantes das Bancas do PPGA/UFLA

A Figura 1 apresenta o sociograma das entidades dos membros participantes das Bancas do PPGA/UFLA.

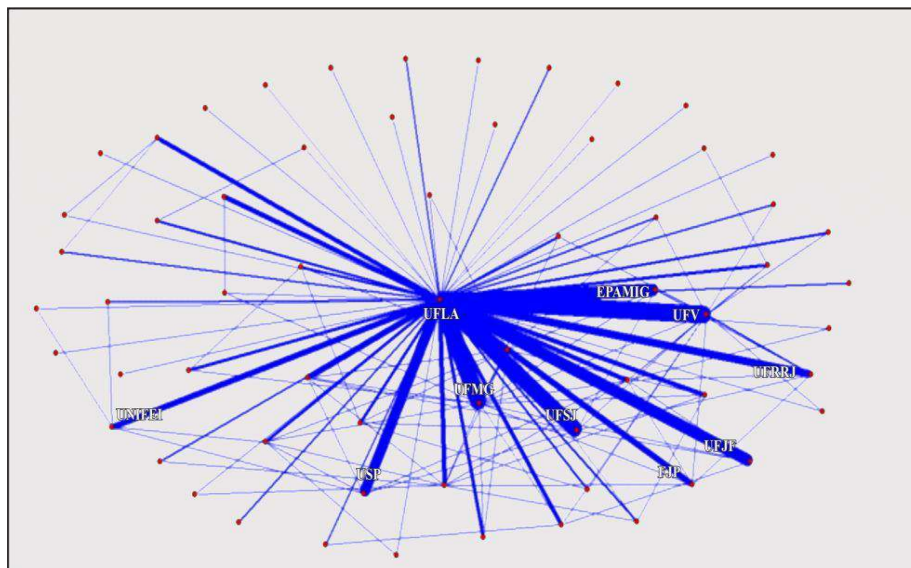


Figura 1 Sociograma das entidades dos membros participantes das Bancas do PPGA/UFLA

Pela forma como as bancas foram concebidas, o sociograma das entidades apresenta uma rede totalmente conectada, majoritariamente pela UFLA que é o ponto central. As linhas mais grossas demonstram maior participação de membros dessas Instituições. A UFLA é o ponto ao centro. A espessura da linha demonstra maior participação de membros das instituições.

As Instituições com maior número de participantes foram a UFLA com 58 participantes (24,68%); a UFMG 20 (8,51%); a UFSJ 11 (4,68%); a UFV 11 (4,68); a UFJF 10 (4,26%); a EPAMIG 8 (3,40%); a USP 7 (2,98%); a UFRRJ 6 (2,55%); a UNIFEI 6 (2,55%) e a FJP 5 (2,13%).

A lista dos nomes e siglas das entidades dos membros participantes das bancas encontra-se disponível no Quadro 1C (Apêndice C), uma vez que não ficariam visíveis a ponto de serem compreendidas se colocadas no sociograma.

Verifica-se que há uma concentração bem significativa, visto que estas dez entidades respondem por mais de 60% dos participantes. A justificativa para

a maior frequência dos professores estarem alocados na própria UFLA se deve ao fato de a banca ser usualmente composta de dois membros da própria instituição e um membro externo ao Programa, para o curso de mestrado e de três membros da própria instituição e dois externos à IES, para o de doutorado. Cabe apontar que trinta e sete entidades contaram apenas com um único participante, o que representaria um laço bem tênue.

A Tabela 2 apresenta a distribuição geográfica dos membros participantes das Bancas do PPGA/UFLA.

Tabela 2 Distribuição geográfica dos membros participantes das Bancas do PPGA/UFLA

Estado	Frequência	%
BA	6	2,6
DF	2	0,9
ES	3	0,9
MA	1	0,4
MG	166	70,6
MS	1	0,4
MT	1	0,4
PE	4	1,7
PR	6	2,6
RJ	13	5,5
RS	1	0,4
SC	1	0,4
SP	23	9,8
vazio ²²	7	3
Total Geral	235	

Analisando sob a ótica geográfica, observou-se que a maior parte das instituições dos participantes sugere uma rede regional (MG, SP, RJ), centrada em Minas (com mais de 70% dos participantes).

²² Vazio corresponde a membros: a) de instituições de fora do país, b) de instituições que não tinham o Estado definido, como por exemplo, Faculdades Novos Horizontes - Brasil, e c) que no Lattes estão como Coach e Consultoria.

Seria razoável apontar para as variáveis, comodidade, economicidade (custeio do traslado e hospedagem) e disponibilidade como os fatores que justificariam tal situação, em detrimento de um maior alcance e heterogeneidade.

Os resultados corroboram com a afirmação de (KATZ, 1994) que ao realizar um trabalho sobre cooperação científica em universidades na Austrália, Canadá e Estados Unidos, por meio da localização geográfica, chegou à conclusão de que a distância prejudica fortemente a colaboração.

Confirmando este pensamento, (VANZ, 2009) afirma que, apesar de haver colaboração entre pesquisadores separados por grandes distâncias geográficas, a proximidade é um fator que encoraja a colaboração, uma vez que os custos com o transporte e hospedagem se tornam menores (GLÄNZEL; SCHUBERT, 2004).

Considerando apenas os elementos que tiveram centralidade superior a 0,0000 na rede das bancas de 2002 a 2013, tem-se 88 pesquisadores.

A Tabela 3 apresenta a correlação da centralidade (*Betweenness Centrality* - software Pajek) entre os vértices das três redes analisadas (2002-2007; 2008-2010; 2011-2013), bem como do período total, 2002-2013, suprida pelo software SPSS.

Na Tabela 4, também é apresentada a correlação da centralidade, referente aos mesmos períodos, no entanto, a amostra foi reduzida pela metade dos pesquisadores mais centrais (portanto, 44). Procurou-se, dessa forma, refinar um pouco mais, a fim de verificar a centralidade.

A Tabela 5 apresenta os mesmos dados, mas reduzindo-se novamente a amostra pela metade dos pesquisadores mais centrais (portanto, 22).

Tabela 3 Correlação da Centralidade por período

		Correlações			
		Centralidade Bancas 2002-2007 (235)	Centralidade Bancas 2008-2010 (235)	Centralidade Bancas 2011-2013 (235)	Centralidade Bancas 2002-2013 (235)
Centralidade Bancas 2002-2007 (235)	Correlação de Pearson	1	,677**	,542**	,814**
	Valor de PPPGA/UFLA		,000	,000	,000
	N	88	88	88	88
Centralidade Bancas 2008-2010 (235)	Correlação de Pearson	,677**	1	,745**	,891**
	Valor de PPPGA/UFLA	,000		,000	,000
	N	88	88	88	88
Centralidade Bancas 2011-2013 (235)	Correlação de Pearson	,542**	,745**	1	,889**
	Valor de PPPGA/UFLA	,000	,000		,000
	N	88	88	88	88
Centralidade Bancas 2002-2013 (235)	Correlação de Pearson	,814**	,891**	,889**	1
	Valor de PPPGA/UFLA	,000	,000	,000	
	N	88	88	88	88

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Tabela 4 Correlação da Centralidade por período – Amostra reduzida pela metade

		Correlações			
		Centralidade Bancas 2002-2007 (235)	Centralidade Bancas 2008-2010 (235)	Centralidade Bancas 2011-2013 (235)	Centralidade Bancas 2002-2013 (235)
Centralidade Bancas 2002-2007 (235)	Correlação de Pearson	1	,617**	,451**	,775**
	Valor de PPPGA/UFLA		,000	,002	,000
	N	44	44	44	44
Centralidade Bancas 2008-2010 (235)	Correlação de Pearson	,617**	1	,697**	,870**
	Valor de PPPGA/UFLA	,000		,000	,000
	N	44	44	44	44
Centralidade Bancas 2011-2013 (235)	Correlação de Pearson	,451**	,697**	1	,867**
	Valor de PPPGA/UFLA	,002	,000		,000
	N	44	44	44	44
Centralidade Bancas 2002-2013 (235)	Correlação de Pearson	,775**	,870**	,867**	1
	Valor de PPPGA/UFLA	,000	,000	,000	
	N	44	44	44	44

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Tabela 5 Correlação da Centralidade por período – Amostra reduzida pela metade da metade

		Correlações			
		Centralidade Bancas 2002-2007 (235)	Centralidade Bancas 2008-2010 (235)	Centralidade Bancas 2011-2013 (235)	Centralidade Bancas 2002-2013 (235)
Centralidade Bancas 2002-2007 (235)	Correlação de Pearson	1	,602**	,338	,773**
	Valor de PPPGA/UFLA		,003	,124	,000
	N	22	22	22	22
Centralidade Bancas 2008-2010 (235)	Correlação de Pearson	,602**	1	,608**	,842**
	Valor de PPPGA/UFLA	,003		,003	,000
	N	22	22	22	22
Centralidade Bancas 2011-2013 (235)	Correlação de Pearson	,338	,608**	1	,810**
	Valor de PPPGA/UFLA	,124	,003		,000
	N	22	22	22	22
Centralidade Bancas 2002-2013 (235)	Correlação de Pearson	,773**	,842**	,810**	1
	Valor de PPPGA/UFLA	,000	,000	,000	
	N	22	22	22	22

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Ao analisar as três Tabelas (3, 4 e 5), desconsiderando ou ignorando o valor do nível de significância (SIG) e o valor da correlação de Pearson, que podem estar diferentes entre as três tabelas, em função da diminuição do número de pesquisadores (88 na Tabela 4 passando para 22 na Tabela 5), o que parece indicar, que os pesquisadores mais centrais, no período 2002-2007, tiveram a tendência de se manter ou aumentar ainda mais a centralidade ao longo dos demais períodos, uma vez que as bancas, o número de participantes e automaticamente o número de ligações também aumentaram. Diante desse aumento, não pode considerar que o pesquisador ficou no mesmo patamar de centralidade do primeiro período (2002-2007) no último período (2011-2013).

A literatura consultada demonstra que é por meio da centralidade dos atores, que é medida sua importância dentro de uma rede (WASSERMAN; FAUST, 1994), e como estes atores se encontram mais bem posicionados, se relacionam com muitos outros participantes da rede, aumentando assim as chances de formação de parcerias e cooperação (ROSSONI; HOCAYEN-DASILVA, 2008).

A Tabela 6 apresenta a densidade, o *degree* médio e o número de ligações das redes das bancas do PPGA/UFLA, nos períodos 2002-2007; 2008-2010 e 2011-2013.

Tabela 6 Densidade, *degree* médio e número de ligações das bancas do PPGA/UFLA por período

Período	Densidade (X1000)	Degree médio	Ligações
2002-2007	9,2	2,1	254
2008-2010	11,0	2,6	302
2011-2013	18,1	4,2	444

A Tabela 6 mostra o crescimento da dinâmica entre os laços, pois, uma vez que a rede tendeu a aumentar o número de ligações para o mesmo número de vértices (235), o que implica em aumento de densidade e do grau (*degree*)

médio. Isso de alguma forma está ligado ao advento das teses, que induzem mais ligações (bancas com seis membros) que dissertações (bancas com três membros).

São empregadas várias medidas para se mensurar a centralidade dos atores, as duas mais utilizadas são: centralidade de grau – *degree* e centralidade de intermediação – *betweenness* (MARTINS, 2009).

O Gráfico 4 apresenta a quantidade de bancas que ocorreu por ano no período de 1978-2001. Aqui, destaca-se o ano de 1999 com o maior crescimento em número de bancas (aproximadamente 60%) em relação ao ano anterior. Logo em seguida, vem o ano 2001 que teve um crescimento de 43,75%, em relação ao ano 2000.

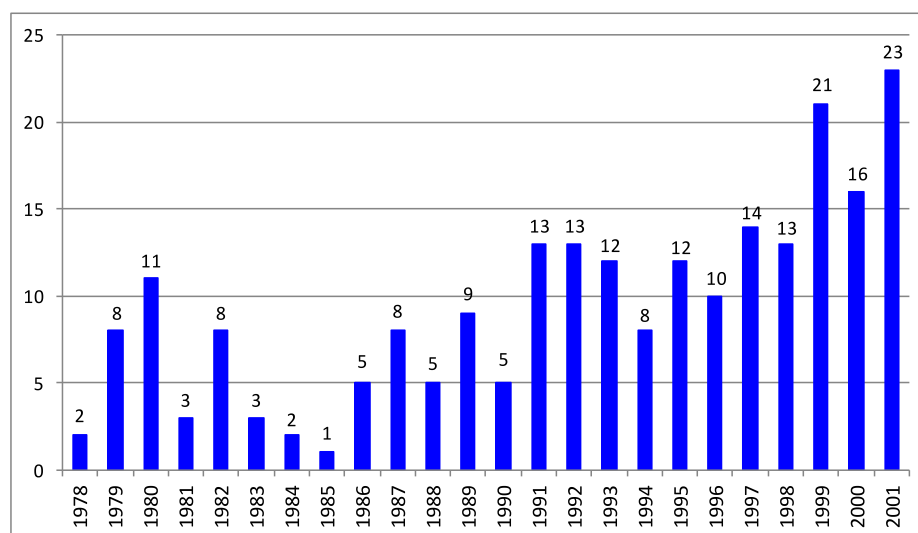


Gráfico 4 Número de Bancas do PPGA/UFLA no período de 1978 a 2001

Fonte: Website da DRCA²³

²³ Informações coletadas no website da Diretoria de Registro e Controle Acadêmico. Disponível em: <<http://www.drca.UFLA.br/asp/ListaConcluintesPosCurso.asp>> Acesso em: 18 abr. 2014.

O Gráfico 5 apresenta a quantidade de bancas/ano no período de 2002-2013, destacando-se o ano de 2011 com o maior número de defesas realizadas (42), 40% a mais que o ano anterior e 27% a mais em relação a 2012. O número menor de bancas, em 2013, deve-se ao fato de que o presente estudo analisou apenas as bancas do primeiro semestre do referido ano:

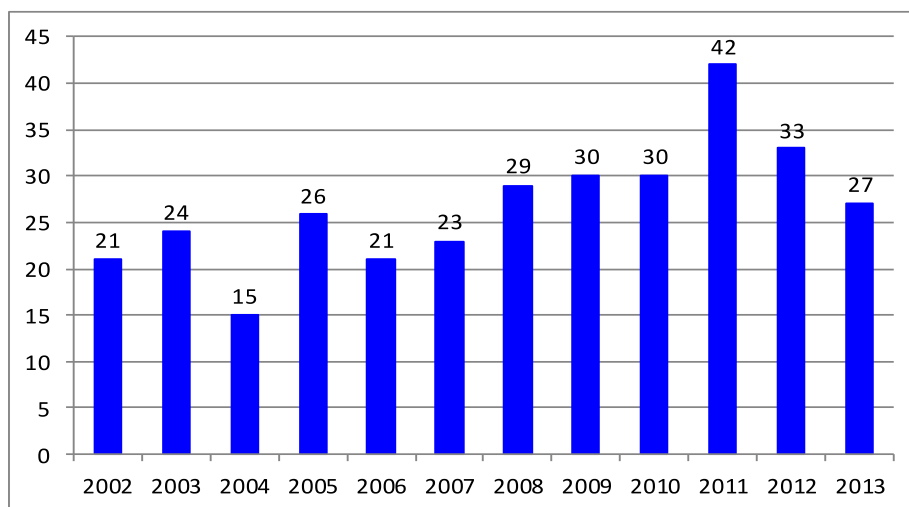


Gráfico 5 Número de Bancas do PPGA/UFLA no período de 2002-2013
Fonte: Brasil (2010a).

Percebe-se a importância das bancas para redes colaborativas, uma vez que este encontro entre docentes/pesquisadores permite a realização de parcerias que podem contribuir com a construção e disseminação de conhecimento científico e tecnologia (GUIMARÃES et al., 2009).

As Figuras 2, 3 e 4 apresentam os sociogramas da rede de bancas do PPGA/UFLA nos três períodos estudados e como se deu a evolução da rede das bancas avaliadoras. Os pontos representam os participantes e as linhas os seus relacionamentos. A espessura da linha é proporcional ao número de vezes em que ocorreu a ligação. Ademais, a espessura da linha também demonstra quais foram os atores centrais, ou seja, os que mais se relacionaram com outros atores.

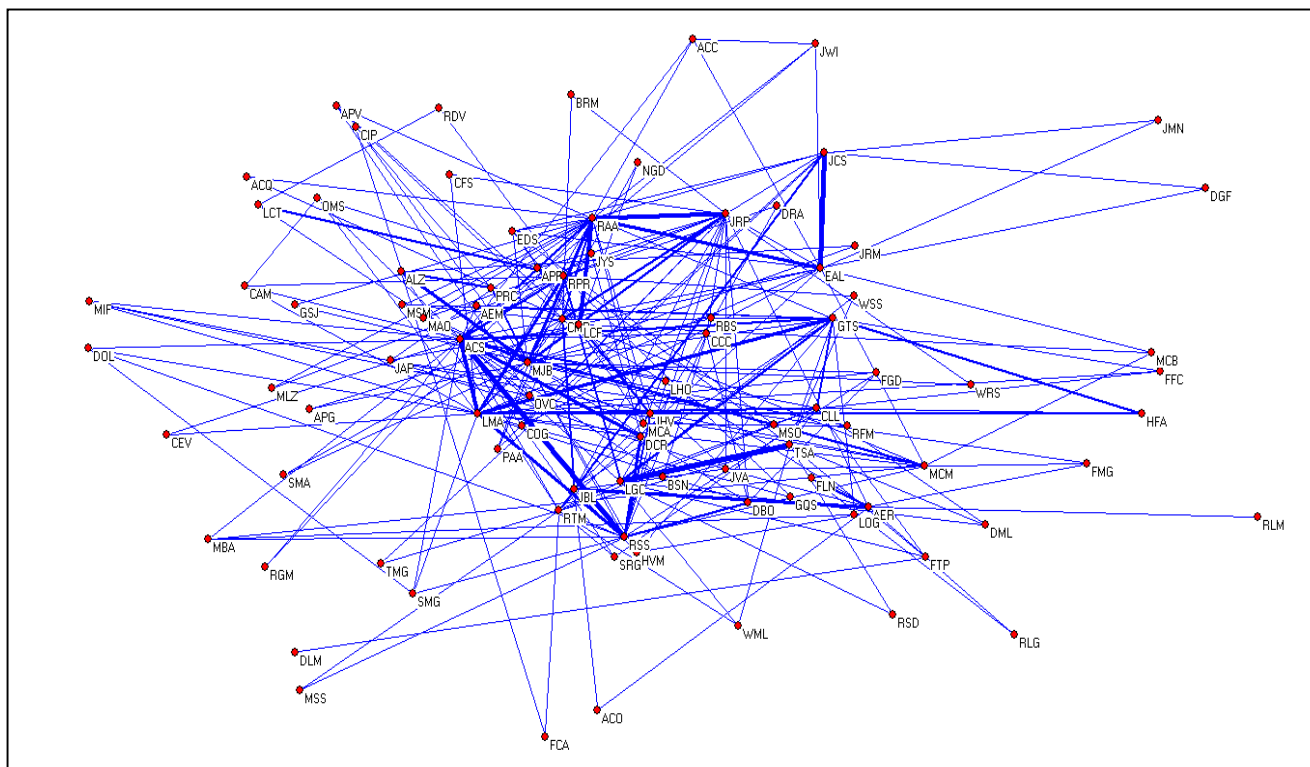


Figura 2 Sociograma dos participantes das Bancas do PPGA/UFLA no período 2002-2007

Verifica-se que no período 2002-2007, os atores centrais foram MJB com 17 participações; ACS com 16; RAA com 15; LMA com 13; RSS com 11; JRP com 9. Como este foi o primeiro período analisado, não houve a possibilidade de verificar qualquer alteração referente à evolução.

Ressalta-se que a lista dos nomes e siglas dos participantes das bancas avaliadoras do PPGA/UFLA encontra-se disponível no Quadro 1D (Apêndice D).

No período 2008-2010, verificou-se que os atores centrais foram LMA com 23 participações; MJB com 17; JRP com 13; CCC com 13; ACS com 12; DCR com 11; RAA com 11.

Percebe-se que na evolução do período 2002-2007 para o período 2008-2010, que a maioria dos atores aumentou a participação nas bancas. Neste sentido, evidencia-se que o ator LMA que se encontrava na quarta posição de centralidade e passou para o primeiro lugar tendo um aumento de 76%. Também destacam-se os atores CCC que passaram de 2 participações para 13, o MCA que passou de 2 para 7 e o DCR que passou de 4 para 11. Nota-se ainda que o ator MJB manteve-se com o mesmo número de participações em ambos os períodos (17), enquanto que os atores RSS e RAA tiveram diminuição na participação das bancas, sendo de 25% e de 26,7% respectivamente.

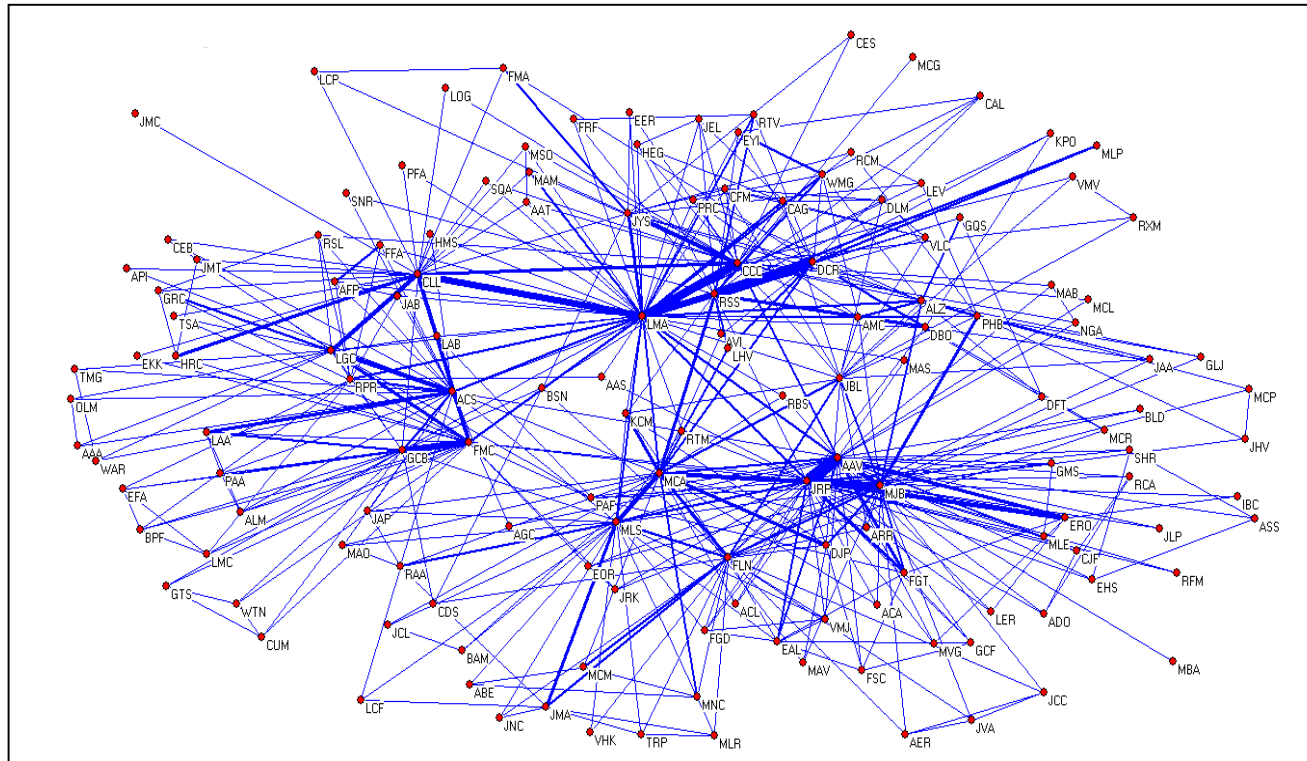


Figura 4 Sociograma das Bancas do PPGA/UFLA no período 2011-2013

Constata-se que os atores centrais, no período 2011-2013, foram LMA com 25 participações; JRP com 18; AAV com 18; MCA com 17; RSS com 16; MJB com 15; CCC com 14; DCR com 12.

Nota-se na evolução do período 2008-2010 para o período 2011-2013, que a maioria dos 10 atores mais centrais teve aumento na participação das bancas, destacando-se AAV com 500%, RSS com 167% e MCA com 143%.

Quando se compara a rede nos três momentos, seria possível afirmar que há uma tendência à formação de clusters (subgrupos). Quando se testa essa afirmação, estudando a alocação dos atores, nas três linhas de pesquisa, comprova-se que os agrupamentos guardam relação com essas linhas. Se o propósito do PPGA/UFLA é ter realmente três linhas de pesquisas distintas, demonstra-se que ele está tendo sucesso com os benefícios, decorrentes da especialização e prejuízos, ou seja distanciamento concomitantemente.

Contudo, (MATHEUS et al., 2006) questionaram, se não seria viável utilizar diferentes abordagens teóricas (interdisciplinaridade), por meio de uma maior integração entre as linhas de pesquisa, diante da complexidade dos temas tratados na área de administração conforme salientado por (BRASIL, 2013c).

A Tabela 7 mostra os dados apresentados nas Figuras 2, 3 e 4, referentes aos períodos 2002-2007; 2008-2010 e 2011-2013, para melhor visualização conjunta dos dados coletados.

Verificou-se, pela literatura, que estes atores que mais participaram das bancas, são considerados líderes da rede por (SCOTT, 1988) ou atores centrais por (WASSERMAN; FAUST, 1994), e, que pessoas que se relacionam com estes atores, tendem a difundir entre outros grupos o conhecimento gerado na mesma (ROSSONI; HOCAYEN-DA-SILVA, 2008).

Tabela 7 Membros internos que mais participaram das Bancas do PPGA/UFLA

Docente/ Pesquisador	Nº Bancas 2002-2007	Nº Bancas 2008-2010	Nº Bancas 2011-2013	Nº Bancas 2002-2013
LMA	13	23	25	61
MJB	17	17	15	49
JRP	9	13	18	40
ACS	16	12	5	33
RSS	11	6	16	33
CCC	2	13	14	29
RAA	15	11	2	28
DCR	4	11	12	27
MCA	2	7	17	26
AAV	0	3	18	21

Um aspecto a se ressaltar é que dos 10 docentes/pesquisadores que mais participaram de bancas, cinco deles se titularam no doutorado no ano 2000, e apenas três se titularam depois disso. Os dois docentes/pesquisadores que se titularam há mais tempo foram RSS e RAA, ambos em 1999.

Demonstra-se assim, que o PPGA/UFLA procurou atender as exigências de titulação de seu corpo docente, a fim de que os mesmos fossem capazes de sustentar adequadamente as linhas de pesquisa/áreas de concentração do Programa (BRASIL, 2013c).

A Tabela 8 apresenta os membros externos que mais participaram de bancas no PPGA/UFLA, com suas respectivas instituições de origem, nos três períodos analisados, bem como a somatória de todos os períodos.

Segundo Nooy, Mrvar e Batagelj (2005), esses atores sociais são considerados canais que transportam e difundem informações e outros recursos dentro de uma rede social.

A participação de membros externos é uma exigência da CAPES (BRASIL, 2013c) que busca com isso, a melhoria da qualidade das teses e dissertações, e (GODECHOT; MARIOT, 2004), ainda acrescentam que essa participação também é uma forma de dar transparência e validade à decisão da banca.

Tabela 8 Membros externos que mais participaram das Bancas do PPGA/UFLA com suas respectivas instituições de origem e número de participações

Pesquisador	Instituição	Nº Bancas	Nº Bancas	Nº Bancas	Nº Bancas
		2002-2007	2008-2010	2011-2013	2002-2013
TSA	UFLA/DEX	5	3	1	9
DBO	EAESP/FGV	2	2	3	7
JHV	UFJF	4	2	1	7
WMG	UFLA/DAG	0	4	3	7
CMR	UFLA/DED	6	0	0	6
COG	EMBRAPA	1	5	0	6
FMG	UFMG	3	3	0	6
PAA	UFF	2	3	1	6
BSN	UFSJ	1	2	2	5
EDS	UFJF	5	0	0	5
GQS	UMA	1	1	2	4
JMA	UFLA/DED	0	1	3	4
JAP	UFLA/DCF	2	1	1	4
LHO	FGV-SP	1	3	0	4
LAA	UFV	1	1	2	4
PRC	FCT	2	1	1	4

Diante disso, questionou-se aos Entrevistados sobre os critérios adotados para selecionar alguns membros em detrimento de outros.

Os Entrevistados afirmam que devido à falta de recursos, geralmente eram escolhidos membros externos ao Programa, mas dentro da própria instituição. No período do Mestrado em Administração Rural, havia também um relacionamento bem próximo com Instituições ligadas à Extensão Rural, e os técnicos dessas Instituições também participaram de bancas, contribuindo para o fortalecimento teórico das dissertações.

Dada a crise e até a não credibilidade que o pessoal tinha no nosso Programa e falta de dinheiro, no início, o pessoal era daqui mesmo. Havia também um convênio muito grande com o INCRA – Instituto Nacional de Reforma Agrária, e essa vinculação, eu acho que fortaleceu muito as teses, em termos de uma tese teórica (ENTREVISTADO 1, 2014).

A gente tinha uma ligação até certo ponto forte com esse pessoal de EMBRAPA, da EPAMIG, da Extensão Rural Minas, então a gente trazia, algum profissional titulado que tinha mestrado no mínimo, para participar de banca. Então a gente tinha essa ligação por causa da própria área de administração rural (ENTREVISTADO 5, 2014).

Em se tratando da questão orçamentária, o Entrevistado 9 (2014) afirma que esta pôde ser contornada com a participação do membro externo, por meio de vídeo conferência, uma vez que esta tecnologia permite trazer pessoas de qualquer parte do mundo, sem custo nenhum para a IES.

Agora outro ponto também é a questão da proximidade, do custo. Isso também foi quebrado, com as instalações de vídeo conferência. Hoje é possível você trazer uma pessoa para participar por vídeo conferência de qualquer parte do mundo (ENTREVISTADO 9, 2014).

O Entrevistado 2 (2014) relata que quando vinham pessoas de outras IES, estas estavam vinculadas aos conhecimentos dos docentes, como por exemplo ex-orientados.

Eu acho que está vinculada aos conhecimentos que todos nós como docentes tivemos ao longo de todo esse tempo. Quem formou aqui no Brasil, fez doutorado e estabeleceu ligações com seus ex-orientadores ou com seus colegas que também eram professores de outras instituições, e daí nasce essa ideia de convites (ENTREVISTADO 2, 2014).

O Entrevistado 5 (2014) ressalta que, no início, os critérios da CAPES não eram tão rígidos, e a banca era composta por um comitê do próprio Programa.

Esses parâmetros da CAPES não estavam assim muito rígidos, nem muito bem definidos, sabe o Programa tinha

uma certa autonomia, mas a gente procurava dentro do possível trazer gente de fora, mas não era fácil não. Naquele período toda dissertação tinha um comitê de orientação, não era um só, e esse comitê de três normalmente que participava da banca, e adicionava mais um, que era um do próprio departamento, ou de outro departamento (ENTREVISTADO 5, 2014).

O Entrevistado 6 (2014) considera que o conhecimento com a pessoa e esta ser da área é bom, porém são critérios que nem sempre funcionam, pois pode acontecer de a pessoa não dar nenhuma contribuição, apesar de ser conhecida e da área. Neste caso, o Entrevistado acha melhor de uma próxima vez convidar alguém que realmente possa contribuir.

Eu acho que primeiro o que tende a influenciar muito é, eu conheço? Ele trabalha na minha área? É ele é uma pessoa cuidadosa, que lê de fato? Porque a gente sabe que tem alguns casos, que você chama alguma pessoa, até que você tem relacionamento, mas chega na banca, não tem nenhuma contribuição efetiva, então da próxima vez você já não chama. Embora ele trabalhe na área, embora tenha um vínculo, senão de amizade, mas algum contato, como colegas de trabalho, mas no meu caso especificamente, eu já na próxima, eu prefiro não chamar. E chamar alguém que de fato contribua (ENTREVISTADO 6, 2014).

Por outro lado, o Entrevistado 4 (2014) afirma que a escolha era feita levando-se em consideração a facilidade, “Eu vou ser muito sincero, era o que fosse mais fácil. Às vezes era a mais próxima, é... até mesmo pela questão financeira. Que foi uma época inclusive que a instituição passava muitas dificuldades” (Entrevistado 4, 2014).

Outros posicionamentos foram os dos Entrevistados 2, 6 e 8 (2014) que consideram a necessidade de um especialista que possa contribuir com o trabalho, sendo convidado até mesmo sem conhecer “Eu já tive situações de

convidar para a banca, pessoas que eu nem conhecia (...) consultando o *Lattes*. Pessoas que tivessem aderência àquela área (ENTREVISTADO 6, 2014).

E tem também casos em que se escolhe mesmo em função da necessidade de uma pessoa especialista naquele campo, que possa dar uma contribuição significativa para a tese, isso ocorre, também mesmo que o colega, o orientador não tenha uma relação prévia com essa pessoa, chega a convidar também a pessoa para contribuir pelo seu conhecimento. A expectativa de uma banca com um convidado externo é que ele possa contribuir com o trabalho, é criticar, oferecer soluções. Então eu acho que o mais importante é a competência (ENTREVISTADO 2, 2014).

Uma vez me convidaram para ir à Belo Horizonte, olhando um artigo que eu publiquei numa revista. Então me chamaram, eu não conhecia o professor envolvido, e ele tava muito mais interessado na minha contribuição (ENTREVISTADO 8, 2014).

Outro aspecto que também influencia a escolha dos membros para participar das bancas do PPGA/UFLA é a possibilidade do próprio mestrando ou doutorando realizar a sugestão, em parceria com seu orientador, “Na UFLA como um todo, os alunos opinam sobre quem eles acham que deve trazer, e é uma escolha também democrática, porque o aluno também pode apresentar a proposta ao orientador” (ENTREVISTADO 9, 2014). “(...) e normalmente (...) desses órgãos, Embrapa, normalmente ele indicava, pedia para colocar alguém dessa instituição, da extensão. Então a gente colocava, a gente trazia” (ENTREVISTADO 5, 2014).

Apesar de o docente ter a liberdade de escolher, respeitando alguns critérios como economicidade e afinidade da área, o Entrevistado 8 (2014) adverte que precisa tomar o cuidado para não repetir constantemente os mesmos membros nas bancas, pois este fato não é bem visto nas avaliações da CAPES.

Os docentes tem liberdade de escolher, cada um pega na sua malha de relacionamento. Não basta ser de outra localidade, então a gente é até meio puritano nisso. Pega gente de outro Programa credenciado pela CAPES na área de Administração, ou em área afim. Outro critério, não pega gente de muito longe, e se pegar de longe, pede para fazer por vídeo conferência, porque isso fica caro para nós e nossos recursos são limitados. Mas aí a gente toma outro cuidado também, começa a repetir. E a CAPES não acha bom. Porque começa a ficar muito, como que fala, é grupinho (ENTREVISTADO 8, 2014)

Com base nesses resultados, percebe-se que alguns critérios são essenciais para possibilitar a escolha adequada de participantes externos que possam contribuir com a qualidade das dissertações/teses, e que a tecnologia é uma ferramenta que pode auxiliar nessas escolhas, respeitando o orçamento existente dentro do PPGA/UFLA.

6.4 Mapeamento da produção científica do PPGA/UFLA por meio da análise sociométrica

Entre os anos de 2002 e 2013, a rede completa de coautoria do PPGA/UFLA praticamente triplicou o tamanho, passando de 153 para 453 pesquisadores, e as ligações entre os autores quadruplicaram.

As Figuras 5, 6 e 7 apresentam a evolução da rede completa de coautoria do PPGA/UFLA. A conectividade pode ser comprovada por meio dos sociogramas apresentados.

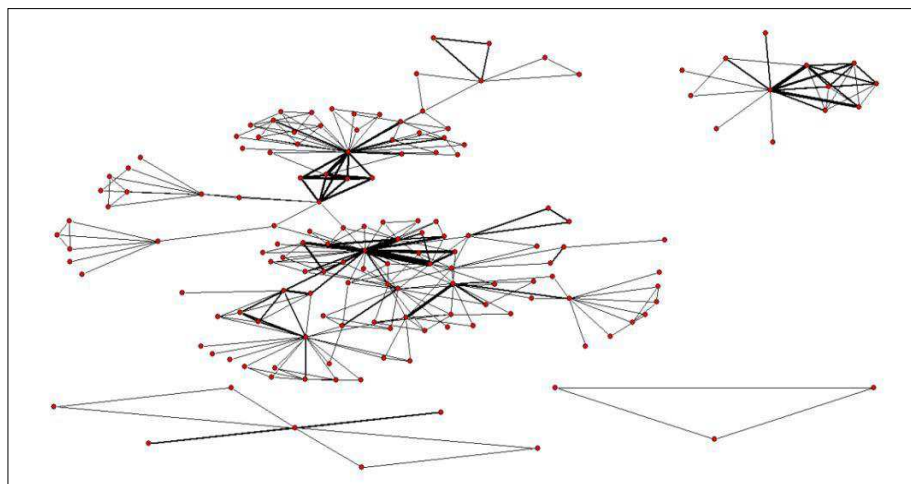


Figura 5 Sociograma da rede completa de coautoria do PPGA/UFLA no período 2002-2007

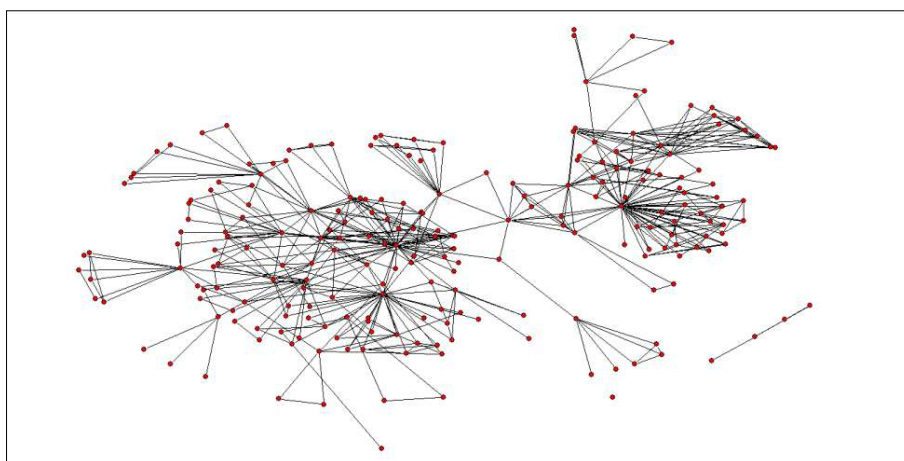


Figura 6 Sociograma da rede completa de coautoria do PPGA/UFLA no período 2008-2010

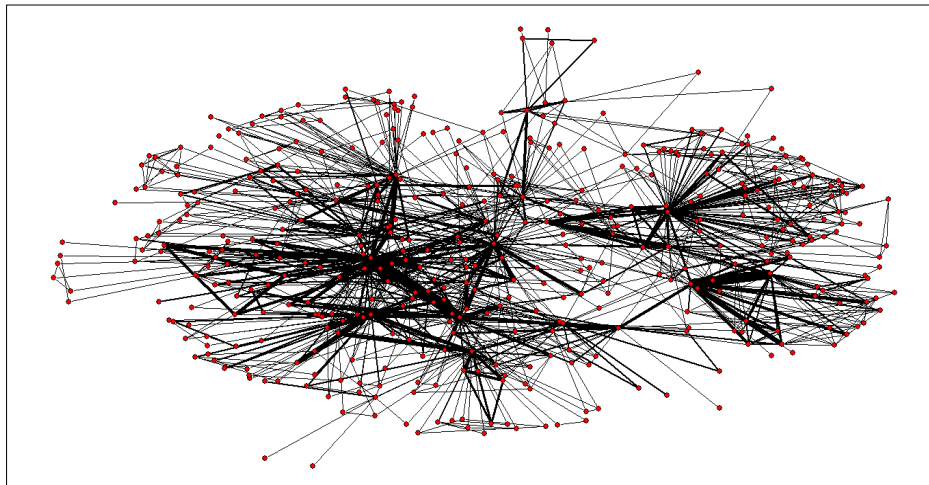


Figura 7 Sociograma da rede completa de coautoria do PPGA/UFLA no período 2011-2013

Aqui cabe ressaltar que não foi viável colocar as abreviaturas nos sociogramas, uma vez que elas não ficariam legíveis por estarem justapostas às linhas. Dessa forma, o Quadro 1E (Apêndice E), apresenta os nomes dos participantes da rede de coautoria.

Percebe-se que a conectividade da rede, que pode ser inferida pelo inverso do número de comunidades, aumentou, pois se no período 2002-2007, eram 4 comunidades não conectadas, a maior delas com 130 pesquisadores, apresentava-se no último período 2011-2013, como uma rede monolítica, ou seja, com apenas uma comunidade, totalmente conectada e abrangendo todos os pesquisadores.

Tal situação é considerada favorável ao crescimento da rede de coautoria, uma vez que houve aumento no número de atores, bem como no número de laços. Diante dessa conectividade, percebe-se que há propensão de aumento no número de publicações em sistema de coautoria, uma vez que uma rede totalmente conectada possibilita o fortalecimento de conexões já existentes (KRETSCHMER; AGUILLO, 2004).

Foi demonstrado, por meio de uma pesquisa, que numa rede centralizada, densa e com muitas ligações, a probabilidade de transferência de conhecimento é maior (ZHANG; CHEEN, 2010 apud MARIANO; GUERRINI; REBELATTO, 2012, p. 475), mas o nível de centralidade, depende do desempenho que se espera. Se a finalidade é uma alta produtividade de pesquisa, requer-se uma rede mais centralizada, no entanto, se o foco é um alto nível de inovação, uma rede mais descentralizada mostra-se mais apropriada (JHA; WATSON-MANHEIM, 2007).

A Tabela 9 mostra os mesmos resultados das Figuras 5, 6 e 7, referentes aos períodos 2002-2007; 2008-2010 e 2011-2013, procurando apresentar uma visualização mais detalhada do conjunto dos dados coletados.

Salienta-se que, quando havia apenas um autor do PPGA/UFLA, ou apenas um autor do PPGA/UFLA com todos os demais externos, este não foi contabilizado na rede da interna, uma vez que o autor estaria isolado, não configurando um relacionamento.

Tabela 9 Rede completa de coautoria do PPGA/UFLA nos três períodos: número de ligações, *degree médio*, número de comunidades e maior número de pesquisadores da comunidade

INDICADOR	2002-2007	2008-2010	2011-2013
Pesquisadores	153	235	453
Ligações	313	531	1308
Degree médio	4,092	4,519	5,775
Número de comunidades	4	3	1
Maior número de pesquisadores da comunidade	130	228	453

Nota-se que um dos indicadores, que melhor demonstra a coesão da rede é o número médio de ligações por pesquisador (*degree médio*), que teve um aumento de 40%, passando de 4,092 para 5,775.

Percebe-se que é por meio da alta conectividade das redes que a ciência existe e aumenta cada vez mais (NEWMAN, 2001), pois, dessa forma, o

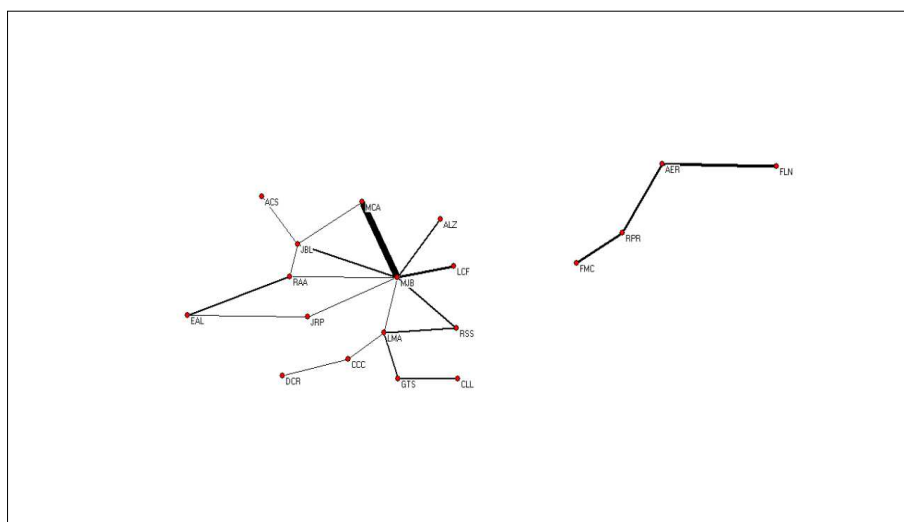


Figura 9 Sociograma da rede interna de coautoria do PPGA/UFLA no período de 2008-2010

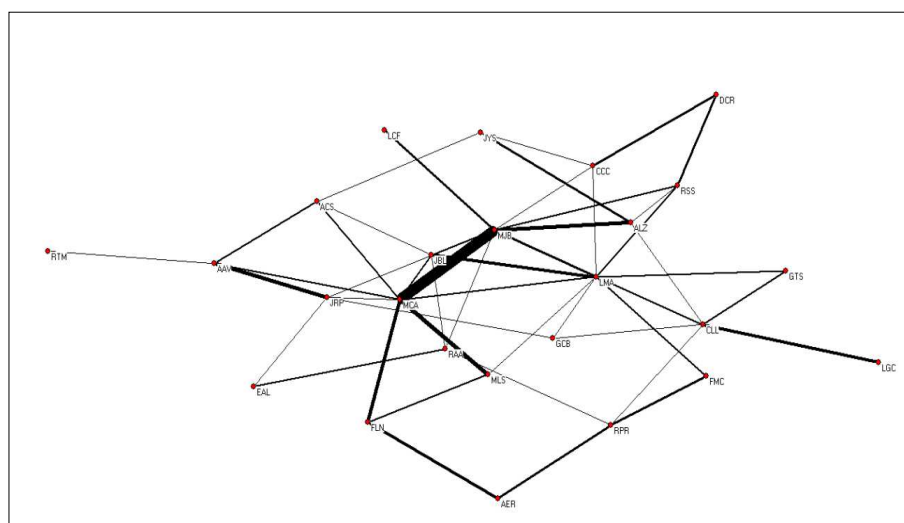


Figura 10 Sociograma da rede interna de coautoria do PPGA/UFLA no período de 2011-2013

Apreende-se que a dinâmica da rede, quando se considera a rede interna de coautoria do PPGA/UFLA, é semelhante à dinâmica da rede completa, pois esta apresentava três comunidades no primeiro período, evoluindo para duas comunidades no segundo e chegando a apenas uma comunidade no final de 2013.

A Tabela 10 apresenta os mesmos dados das Figuras 8, 9 e 10 para um melhor entendimento da dinâmica da rede interna de coautoria do PPGA/UFLA.

Tabela 10 Rede interna de coautoria do PPGA/UFLA

INDICADOR	2002-2007	2008-2010	2011-2013
Pesquisadores	14	19	25
Ligações	12	21	48

Foi possível perceber aumento no número de pesquisadores, que praticamente duplicou, bem como no número de ligações entre os pesquisadores, que quadruplicou no último período em relação ao primeiro, denotando assim aumento na colaboração científica.

Entretanto, Vanz (2009) ressalta que apesar da coautoria estar geralmente associada à colaboração científica, sendo muitas vezes ambas as expressões consideradas sinônimas, nem sempre a coautoria consegue abranger a totalidade ou complexidade da colaboração científica.

A Tabela 11 apresenta o *degree* médio tanto da rede completa quanto da rede interna de coautoria do PPGA/UFLA.

Tabela 11 *Degree Médio* da Rede completa e da Rede interna do PPGA/UFLA

INDICADOR	Rede Completa – autores PPGA/UFLA e externos			Rede Interna PPGA/UFLA		
	2002-2007	2008-2010	2011-2013	2002-2007	2008-2010	2011-2013
Degree médio	4,092	4,519	5,775	1,714	2,211	3,84

Um fator que merece destaque é que, sistematicamente, a rede completa de coautoria tem maior *degree* médio que a rede interna. Este dado seria uma indicação de que os pesquisadores do PPGA/UFLA estão mais conectados com outros pesquisadores do que internamente, o que para Nooy, Mrvar e Batagelj (2005), seria interessante para se ter notícias de inovações. Por outro lado, pode haver algum comprometimento relativo à internalização desse conhecimento, uma vez que haveria preferência para se trabalhar com elementos externos, em detrimento das ligações internas. Isso pode estar relacionado com a relação orientador (interno) & orientando (externo), que tem possibilitado ligações com alguma estabilidade, introduzindo novos pesquisadores, mais associados ao orientando, na produção de novos artigos.

Resultado semelhante ao obtido no PPGA/UFLA foi alcançado por meio de um estudo que visava identificar os pesquisadores com maior grau de centralidade de publicação e entender a evolução dos artigos aprovados, em que quase 40% das obras tiveram origem em colaborações entre autores advindos de diferentes instituições, o que indica a constituição de uma rede efetiva de diálogo de colaboração entre instituições. Também foi constatado que grupo de quinze autores exerceu alto nível de centralidade na alavancagem das comunidades de autoria. Os autores asseveram que o incentivo à cooperação na produção, pode aumentar as parcerias entre autores de diferentes instituições e consolidar a rede de pesquisadores, elevando, assim, a densidade relacional e as descobertas advindas de um maior número de colaborações (GRANGEIRO; PINTO; VINHAS, 2013).

Em outro estudo realizado na Universidade Federal de Pelotas, verificou-se que diferente do ocorrido no PPGA/UFLA, que a maioria dos docentes daquela instituição colaborou mais com os colegas do próprio Programa, e somente dois deles tiveram maior colaboração com pesquisadores externos (MAIA; CAREGNATO, 2008).

A partir dos critérios de seleção expostos na metodologia da pesquisa, chegou-se a um total de 410 artigos. O Gráfico 6 apresenta o total de artigos publicados no período de 2002 a 2013.

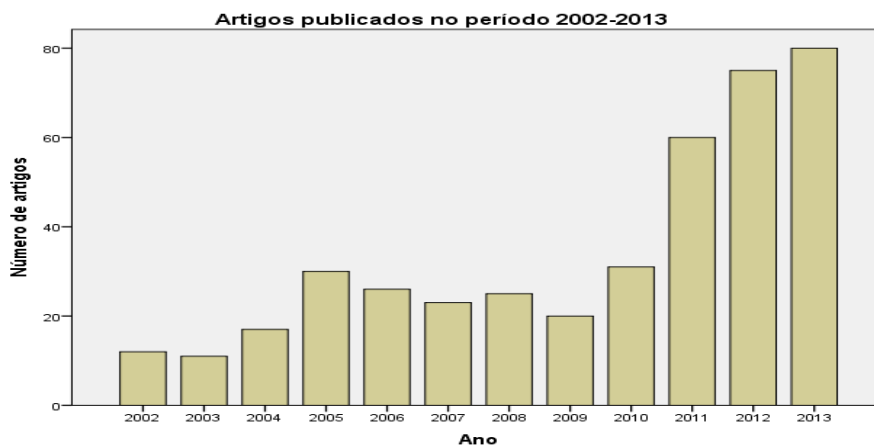


Gráfico 6 Número de artigos publicados no PPGA/UFLA no período 2002-2013

Ao longo do período analisado, houve uma evolução na quantidade de artigos publicados. O triênio 2010-2012 se destacou como o período com maior volume de publicações (166), compreendendo 40,5% do total. No ano de 2013 foram publicados 80 artigos, que corresponderam a 19,5% de todos os trabalhos analisados.

O Gráfico 7 apresenta os mesmos dados constantes no gráfico 6, apenas separados por período, reunindo os artigos de acordo com o recorte longitudinal adotado no estudo.

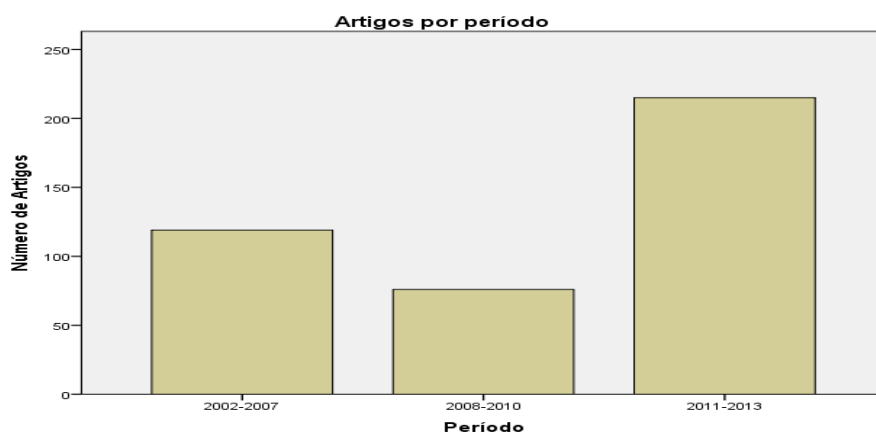


Gráfico 7 Número de artigos publicados pelo PPGA/UFLA em cada um dos períodos 2002-2007, 2008-2010 e 2011-2013

No período 2002-2007, foram publicados 119 artigos, sendo registrada uma queda de 36% no período 2008-2010. No entanto, no período 2011-2013 houve um crescimento de 183% em relação ao período anterior, ou seja, quase triplicou o número de artigos.

Estes dados corroboram com (BRASIL, 2013c) que demonstra que a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo teve um crescimento significativo em sua produção científica em periódicos de impacto elevado para a grande área de Ciências Sociais Aplicadas.

Na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, os periódicos são classificados e pontuados no Sistema WEBQUALIS, conforme demonstrado na Tabela 12.

Tabela 12 Estratos de classificação e pontuação de Periódicos para a área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo

Estrato	Pontuação
A1	100
A2	80
B1	60
B2	50

“continua”

Tabela 12 “conclusão”

Estrato	Pontuação
B3	30
B4	20
B5	10
C	0

Fonte: Brasil (2009)

A Tabela 13 reúne toda a classificação dos artigos publicados pelo PPGA/UFLA no período 2002-2013, baseada na classificação WEBQUALIS.

Tabela 13 Número de Artigos publicados pelo PPGA/UFLA: Classificação WEBQUALIS no período entre 2002 e 2013

Estrato	Número de Artigos do PPGA/UFLA
A1	1
A2	70
B1	160
B2	38
B3	51
B4	48
B5	38
C	4
Total	410

Quando analisada, a distribuição da produção científica pela classificação no Sistema WEBQUALIS, percebe-se que há maior concentração (39%) no estrato B1, seguido do estrato A2 que conta com 17,1% do total de artigos publicados. Outro dado que chama a atenção é que durante todo o tempo analisado, o PPGA/UFLA publicou apenas um artigo no estrato A1.

Estes dados confirmam o que foi alegado em (BRASIL, 2010a), em que a produção foi considerada adequada e o número de publicações qualificadas esteve dentro das expectativas para a área da Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

Os Gráficos, 8, 9 e 10 demonstram de forma mais detalhada a distribuição dos artigos do PPGA/UFLA constantes na Tabela 13 acima, separados nos períodos 2002-2007, 2008-2010 e 2011-2013.

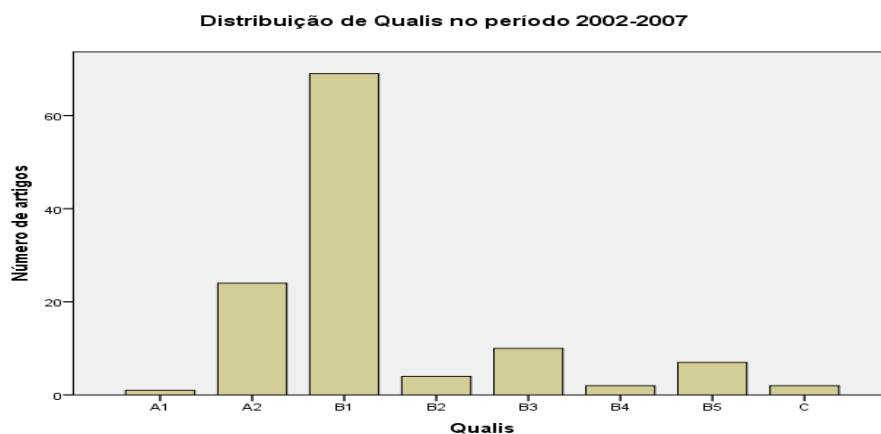


Gráfico 8 Distribuição de artigos publicados pelo PPGA/UFLA no Sistema WEBQUALIS no período 2002-2007

Pode-se observar, que no período 2002-2007, da mesma forma que a distribuição geral, o estrato B1 possui o maior número de artigos publicados (59%), em seguida vem o estrato A2 que publicou 20,2%, e os demais estratos tiveram uma porcentagem inferior a 6%.

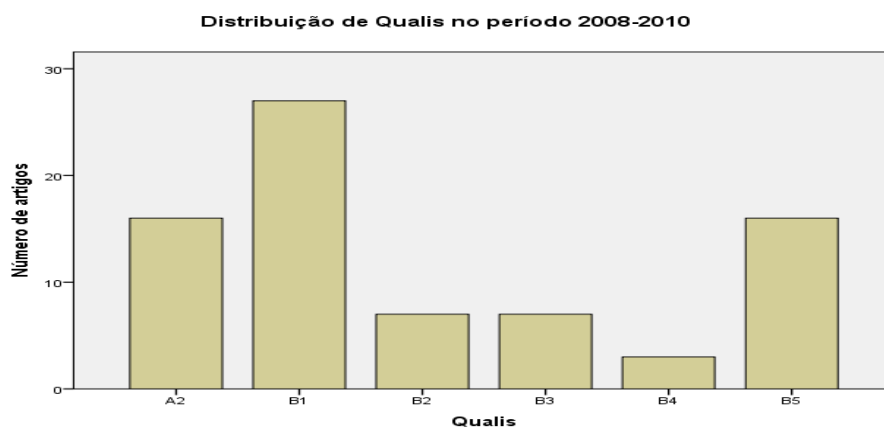


Gráfico 9 Distribuição de artigos publicados pelo PPGA/UFLA no Sistema WEBQUALIS no período 2008-2010

No período 2008-2010, foram publicados 76 artigos, sendo 35,5% no estrato B1, 21,1% em cada um dos estratos A2 e B5, e os outros 22,3% ficaram distribuídos nos estratos B2, B3 e B4.

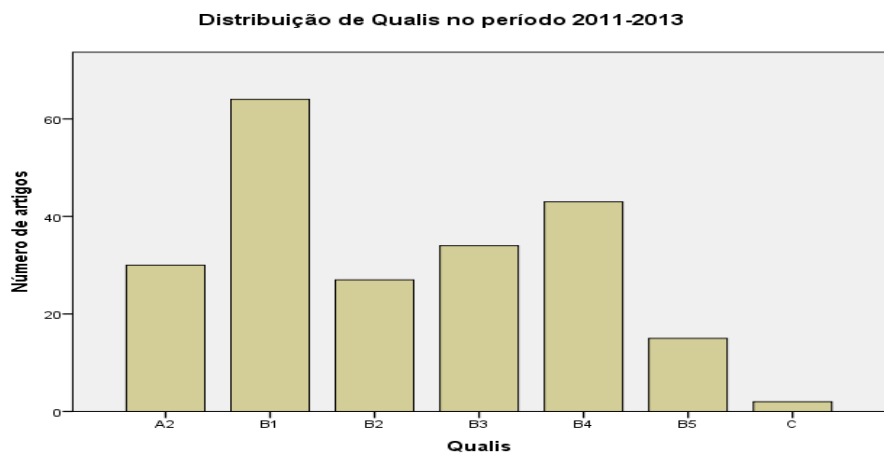


Gráfico 10 Distribuição de artigos publicados pelo PPGA/UFLA no Sistema WEBQUALIS no período 2011-2013

No que tange ao período 2011-2013, foram registradas a publicação de 215 artigos, com maior concentração também no estrato B1 (29,8%), seguido de 20% no estrato B4.

Este aumento de 183%, no período 2011-2013 em relação ao período anterior, ao que parece, deve-se ao fato de ter havido uma reestruturação nas normas do PPGA/UFLA, baseadas em (BRASIL, 2010c) e (BRASIL, 2013c), em que foram implantadas algumas regras que conseguiram elevar naturalmente toda a produção, como pode ser comprovado pelo relato do Entrevistado 8 (2014):

Então 2010 para cá (...) o Colegiado assumiu naquela de vamos levantar isso aqui. E com base nos relatórios da CAPES, a gente começou a tomar as decisões para recuperar esses indicadores que estavam deficitários. O principal indicador deficitário, distribuição das publicações qualificadas por docente permanente. Então fizemos uma reunião com os docentes e explicamos, olha os problemas são estes. E o pessoal respondeu nesses anos, mas numa velocidade muito intensa, então o Programa cresceu, então quando a gente pegou excluiu algumas pessoas do Programa, que não estavam cumprindo a Resolução CEPE, já deu uma melhorada (...) naquelas grandes fragilidades. (...) colocamos, Regra para bolsa (...) Então quem era bolsista, a gente ia cobrar do cara. Regra de submissão de artigos para eventos e periódicos (...) ninguém ia fazer nenhuma publicação, porque tinha o voo solo que a gente chamava, o aluno publicava sem um professor, então nenhum discente publica sem o nome de um professor. Porque a CAPES entende que a publicação tem que integrar docentes e discentes do Programa (...) apoio financeiro para evento, só será concedido, se tiver um docente permanente do Programa junto no artigo. O docente também não vai fazer voo solo não, publicar sozinho não. Isso também não é bom. Uma decisão muito importante para o doutorado (...) botamos a disciplina “Pesquisa Orientada” que é orientada por um professor, pode ser o orientador ou outro docente do Programa, e a obrigação do cara é mandar para Revista, primeiro Congresso, depois Revista. E aí então o que eu posso te falar o corpo docente e o corpo discente elevou a produção naturalmente, por essas medidas. Isso foi o

impacto que deu no Programa, nesses 2010, 2011 e 2012. E no final de 2013, em dezembro, soubemos do conceito 5 (ENTREVISTADO 8, 2014).

Diante desses resultados, percebe-se que algumas das fragilidades com relação à produção científica foram superadas como, por exemplo, a concentração de publicação, as publicações solitárias e a falta de integração com outros pesquisadores/instituições. Apreende-se ainda, que a rede, que no primeiro período 2002-2007 apresentava quatro comunidades não conectadas, chegou ao final do último período como uma rede com apenas uma comunidade totalmente conectada e abrangendo todos os pesquisadores. E, como estas interações são formas de potencializar o desenvolvimento da ciência, além de contribuir com a elevação do conceito CAPES, ressalta-se a necessidade de se buscar cada vez mais formas de desenvolver novas redes e parcerias.

6.5 Conjunto de medidas administrativas propostas pelos Entrevistados que podem contribuir para a melhoria do PPGA/UFLA

No Quadro 1F (Apêndice F), demonstram-se as medidas sugeridas pelos Entrevistados para melhoria no PPGA/UFLA.

Dessa forma, com base nas medidas orientadas pelos Entrevistados, sugeriu-se um pré-plano para o desenvolvimento em que inicialmente seria imprescindível trabalhar a proposta do programa a fim de que a mesma seja coerente, pois apesar de não ser pontuada, ela dá suporte para não desestruturar os outros quesitos.

Acrescenta-se ainda, a necessidade de se pensar num planejamento futuro, em que sejam definidas ações para curto, médio e longo prazo. A partir desse planejamento, recomenda-se incentivar a dedicação de todos os docentes do Programa, a perseguir alguns indicadores, como por exemplo, a produção intelectual, e, assim, melhorar o padrão das publicações.

Mas, para isso será indispensável que todos tenham projetos aprovados e artigos submetidos, para manter o curso natural da pesquisa, que seria: submissão de projeto – recebimento de recurso – desenvolvimento da pesquisa – defesa da dissertação ou da tese – submissão do artigo para congresso – recebimento do *feedback* – envio para publicação. Todavia, caso o docente não esteja conseguindo acompanhar o ritmo do grupo, foi sugerido que se estimule a conscientização individual, para que o mesmo saia, talvez não do Programa, mas do corpo docente permanente, para não prejudicar o PPGA/UFLA.

E, assim será possível investir na internacionalização, que consiste em um fluxo contínuo, com pessoas indo e pessoas vindo, publicação internacional conjunta, busca por acordos de colaboração, dentre outros. Também foi recomendado que os docentes auxiliem os estudantes, na solução de seus problemas, uma vez que, sob pressão, a pessoa não consegue produzir, e que ainda mantenham vínculos com os egressos para formação de parcerias.

Além disso, foi recomendada a busca pela estabilização do corpo docente permanente, para evitar entrada e saída contínua a cada triênio, bem como procurar manter um grupo de docentes colaboradores preparados para suceder os docentes permanentes, à medida que estes se aposentem.

Igualmente, foi sugerido o investimento na qualidade das bancas, para que as mesmas sempre possam dar sua contribuição nos trabalhos de conclusão de curso, e ainda a designação de uma comissão que avalie e premie as melhores dissertações e teses para estimular os estudantes. Além do que, procurar estabelecer relações de solidariedade e aproximação com outras instituições.

Também foi aconselhado o investimento e fortalecimento dos grupos de pesquisa, em que sejam estabelecidas e/ou negociadas metas, possibilitando assim uma maior interação entre os participantes do grupo, e finalmente foi indicada a criação do pós-doutorado, que poderá ajudar a fortalecer o PPGA/UFLA.

Percebe-se, diante dos resultados apresentados, que ambas as técnicas utilizadas, análise sociométrica e qualitativa foram úteis e complementares para a geração de conhecimento, que possibilitarão a tomada de decisão, visando melhorar a gestão nos Programas de Pós-Graduação em Administração.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo investigar os aspectos históricos e relacionais construídos pelos membros do programa de pós-graduação em Administração da UFLA, particularizando a estrutura e a natureza das relações de autoria que marcaram a produção intelectual do corpo docente e a formação das bancas de defesa de teses e dissertações no período entre 2002 e 2013. Para tanto, foi necessário: a) retratar aspectos históricos do referido programa, destacando a sua inserção e evolução no contexto da pós-graduação brasileira; b) investigar como o programa ajustou-se às exigências do processo de avaliação da CAPES, particularizando o aproveitamento das potencialidades e os desafios enfrentados pelos seus membros e coordenadores; c) mapear e diagnosticar a configuração estrutural das relações entre docentes e pesquisadores que marcam o processo de formação das bancas de mestrado e doutorado e da produção científica do PPGA/UFLA. Além disso, apresentou-se um conjunto de sugestões de melhoria apontadas pelos Entrevistados do programa de pós-graduação.

Para cumprir os objetivos propostos, foi necessária a realização do trabalho de campo em três etapas, sendo que, na primeira, empregaram-se técnicas de pesquisa qualitativa, por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica, que permitiram o resgate e contextualização dos aspectos sócio históricos que marcaram a trajetória do PPGA/UFLA. Os resultados foram complementados através da realização de entrevistas em profundidade com o coordenador atual e os ex-coordenadores do Programa. Logo em seguida, realizou-se a transcrição e foi aplicada a análise de conteúdo, a fim de levar em consideração as especificidades da inserção do PPGA/UFLA no contexto sócio histórico, por meio da percepção complexa e subjetiva que marcava o pensamento dos coordenadores.

Na segunda etapa, aplicou-se o método de análise de redes sociais ou análise sociométrica, uma vez que ela se mostra como um valioso instrumento de diagnóstico, permitindo compreender os aspectos relacionais e estruturais que marcaram a produção intelectual dos docentes permanentes do programa e a formação das bancas examinadores de dissertações de mestrado e de doutorado.

A terceira etapa, considerada como a fase de tratamento e análise de dados, foi realizada separadamente, diante das escolhas metodológicas planejadas e executadas durante a realização da pesquisa. Durante a discussão, procurou-se realizar as análises de modo complementar, ou seja, na medida em que os resultados quantitativos eram discutidos, complementava-se a análise com as interpretações obtidas na análise qualitativa. Entretanto, destaca-se que a complementariedade não foi possível para todo o conjunto de dados, mas apenas onde o diálogo foi viável.

Para análise dos dados quantitativos, obtidos a partir do levantamento da participação em bancas de defesa de teses e dissertações e de artigos publicados em regime de coautoria, a análise sociométrica foi mediada pela utilização do Software PAJEK (*Program for Analysis and Visualization of Large Networks*), que foi responsável pelo processamento eletrônico dos dados, sendo possível, medir o grau de vinculação entre os atores participantes da rede, a posição que cada indivíduo ocupa dentro da estrutura, encontrar líderes, definir atores periféricos, descobrir subgrupos, bem como mapear cadeias ou comunidades de conexão.

Como fundamento teórico, para esclarecer pontos de grande valor acadêmico para a aquisição do conhecimento do tema em análise, julgou-se necessário, apresentar como se deu o início e a evolução da pós-graduação brasileira, que embora tenha havido registros de algumas iniciativas para normatizá-la, a mesma só foi legalmente reconhecida e regulamentada pelo Parecer CFE 977 de 1965, tendo como objetivo propiciar treinamento completo

e adequado ao profissional comum, ao cientista e ao técnico, uma vez que somente com o curso de graduação não seria possível alcançar elevado padrão de competência científica ou profissional e equiparar o país em desenvolvimento aos países desenvolvidos.

No início dessa relevante iniciativa, verificou-se que houve grandes desafios, sobretudo, com relação à falta de profissionais qualificados nas instituições onde eram implantados os cursos de pós-graduação, sendo necessário que se aperfeiçoassem em universidades fora do país.

Para minimizar essas questões, constatou-se que o Parecer CFE 977 de 1965 foi de suma importância no sentido de fazer uma clara distinção entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, cada uma com suas especificidades, que, até os dias de hoje, seguem as determinações legais, e as instituições procuram manter níveis de excelência nos cursos de pós-graduação oferecidos nas inúmeras universidades em todo o país.

Em 1976, foi implementada uma política de avaliação coordenada pela CAPES, que tinha como objetivo garantir a qualidade dos cursos e o avanço da pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Formularam-se, com base no I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979) integrado ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), ações de execução dos programas de Pós-Graduação.

Outro ponto de relevância a se destacar é que, a partir desse primeiro Plano, até o momento, êxitos foram obtidos, embora num universo de discordâncias sobre o Sistema de Avaliação. A implementação de políticas públicas para a educação superior contribuiu para a diminuição de desigualdades regionais conquistando, ao mesmo tempo, ganhos de natureza econômica, bem como, melhorias nos âmbitos social, profissional e acadêmico, ampliados pela articulação entre as agências de fomento e participação entre as Agências Federais com os Governos dos Estados.

Ademais, o surgimento das redes colaborativas ou redes acadêmicas deram impulso ainda maior e também especial relevância aos Programas de Pós-Graduação ao promoverem meios de comunicação entre os pesquisadores. Dessa forma, estes passaram a compartilhar ferramentas importantes para o reconhecimento dos trabalhos realizados ao nível de produções científicas. Essas redes deram ensejo à realização de parcerias que possibilitam a troca de experiências e conhecimentos adquiridos, além da interação nas descobertas e criação de tecnologias novas e mais atualizadas.

No início dos anos de 1970, a extensão na ESAL era forte e o constante contato com o agricultor demandava profissionais que tivessem tanto conhecimento em Ciências Agrárias como em gestão. E assim, nasce em 1975 o Mestrado em Administração Rural, pioneiro no país. Contudo, quando o curso foi criado, não contava com nenhum administrador na equipe, e seu primeiro coordenador precisou andar pelo Brasil em busca de professores que pudessem compor o corpo docente.

Um fato que se destaca em sua história, é que em 1995, quando cada vez mais as avaliações da CAPES exigiam o doutoramento do corpo docente, o curso estava a ponto de ser fechado, uma vez que contava com poucos doutores. Foi necessária, assim, uma atitude arriscada, o envio de sete professores para cursar o doutorado.

Com o retorno desses professores, a titulação deixou de ser problema, e diante do *feedback* dos egressos de que estava havendo dificuldades de se ingressar no mercado de trabalho, devido à especialidade Rural, foi criado o PPGA/UFLA que ofereceria o Mestrado em Administração em substituição ao Mestrado em Administração Rural e o curso de Doutorado em Administração. Ressalta-se que este Doutorado é o único de Minas Gerais, oferecido fora da capital.

Com relação à avaliação da CAPES, averiguou-se que, inicialmente, havia denominações diferentes entre linhas de pesquisas e áreas de concentração, no entanto, desde 2001, procurando torná-las mais concentradas com uma quantidade de disciplinas que a respaldasse teoricamente, estas passaram a ter a mesma designação. Ao longo dos anos suas denominações foram se modificando, na busca por ampliar o diálogo teórico-metodológico entre as diferentes áreas do conhecimento e possibilitar melhor aderência tanto em relação à estrutura organizacional quanto à gestão acadêmica. Também foi reformulado o regime acadêmico a fim de possibilitar uma formação multidisciplinar aos estudantes. Apesar disso, constatou-se ainda, na última avaliação, que as áreas de concentração não abrangiam devidamente as linhas de pesquisa, sendo este quesito é considerado, ainda como um desafio.

Conforme já relatado, atualmente, todo o corpo docente do PPGA/UFLA possui a titulação exigida pela CAPES, e o quesito tem sido avaliado ao longo dos anos como muito bom, todavia há sugestões para se estabilizar o número de docentes permanentes, bem como aumentar o número de docentes com dois vínculos e aumentar o intercâmbio internacional e financiamentos de pesquisa por agências de fomento nacionais.

Nas primeiras avaliações, o quesito: corpo discente, teses e dissertações apresentaram-se com um baixo número de titulados e contando com bancas examinadoras com um número reduzido de doutores, no entanto, este problema foi solucionado no decorrer dos anos.

Também evoluiu a interação entre discentes e professores que tem possibilitado a produção conjunta em periódicos de alto impacto. Um item que demonstrou grande potencial, ao longo dos anos, é a vinculação dos temas das teses e dissertações com as linhas de pesquisa.

A produção intelectual que foi considerada na primeira avaliação pesquisada, voltada apenas para a produção científica de dissertações, e ainda

publicada em veículos de baixo impacto com grande concentração em poucos docentes, apresentou-se na última avaliação com 100% de participação docente e com sua publicação reunida principalmente nos estratos A2, B1 e B2.

No que diz respeito à inserção social, constatou-se que esta sempre foi considerada marcante. O PPGA/UFLA também sempre foi avaliado como tendo grande impacto regional e com capacidade de prestar solidariedade aos outros países e atualmente também, por meio do oferecimento de MINTER e DINTER. Um item que recebeu dos avaliadores um bom conceito foi a integração em Redes de Pesquisa. No entanto, a opinião dos coordenadores se divide a este respeito. Para alguns, não existe integração alguma, enquanto que para outros constitui a razão de sua existência. Ainda outros acreditam que, embora haja alguma integração, esta ainda é incipiente e que será preciso percorrer um longo caminho para se chegar ao ideal.

Averiguou-se que, em face dos quesitos constantes na avaliação da CAPES, o PPGA/UFLA, há algumas potencialidades, que sempre foram muito bem avaliadas, e ainda outras que foram evoluindo com o passar do tempo.

Dessa forma, a Avaliação Trienal da CAPES de 2007, ao identificar o conjunto de atividades que demonstram a maturidade e a qualidade das atividades desenvolvidas pelos programas de pós-graduação, atribuiu ao PPGA/UFLA o conceito 5. O que demonstra ser um programa que vem alcançando as metas exigidas pelo sistema avaliativo mencionado como maduro e consolidado, mesmo tendo recebido no triênio seguinte (2007 a 2009), o conceito 4. Afinal, o Colegiado procurou sanar os problemas e elevar o PPGA/UFLA a um nível de excelência, com um trabalho focado nos pontos frágeis, por meio de algumas regras, e com a colaboração de todos. Esses pontos foram solucionados e atualmente o PPGA/UFLA tem novamente conceito 5 (triênio 2010 a 2012).

No que se refere à estrutura e natureza das relações da formação das bancas de defesa de teses e dissertações, verificou-se que, no período estudado, o PPGA/UFLA contou com a participação de 235 profissionais, e analisando-se sob a ótica geográfica, a maior parte das instituições dos participantes, apresenta-se como uma rede regional, abrangendo os estados de MG, SP e RJ. Este resultado confirma a teoria de que a proximidade geográfica possibilita maior interação entre os pesquisadores.

Constatou-se também, que a rede de bancas tendeu a aumentar o número de ligações para o mesmo número de vértices (235) que pode ser explicado pelo crescimento do número de teses em relação ao número de dissertações. Diante disso, percebe-se que os pesquisadores mais centrais tiveram a tendência de se manter ou aumentar ainda mais a centralidade, uma vez que o número de ligações também aumentou.

Ao se comparar a rede das bancas, nos três períodos, apreende-se que a mesma demonstra tendência à formação de clusters (subgrupos), o que foi comprovado ao se analisar a alocação dos atores em relação às linhas de pesquisa do PPGA/UFLA. Tal formação se mostrou benéfica quando se pensa na especialização, no entanto acarreta em prejuízo, quando relacionada à interdisciplinaridade.

No que se refere à rede da produção científica, esta demonstrou crescimento no número de artigos, correspondendo a um aumento de mais de 80%, e também no número de pesquisadores, que praticamente triplicou no último período em relação ao primeiro, e as ligações entre os autores quadruplicaram. A rede também demonstrou crescimento na sua conectividade, uma vez que, no primeiro período, a rede apresentava quatro comunidades não conectadas, evoluindo no segundo período, para apenas duas comunidades, e ao final de 2013, mostrou-se uma rede com apenas uma comunidade, totalmente conectada, e abrangendo todos os pesquisadores.

Foi possível perceber ainda, por meio das bancas de dissertação e tese e da produção científica, que professores e pesquisadores, ligados por áreas afins, podem se relacionar, trocar ideias e compartilhar estudos e experiências, além de promover a elevação da produção e da qualidade científica.

Neste sentido, os coordenadores sugeriram uma série de medidas que poderão contribuir para a melhoria no PPGA/UFLA tais como a busca pela internacionalização; a necessidade de se pensar num planejamento futuro, com ações para curto, médio e longo prazo; a criação do doutorado, dentre outras.

Em 2009, Guimarães et al., investigaram a influência das relações acadêmicas e de atributos dos programas brasileiros de pós-graduação em administração na estruturação da rede desses programas, e mostrou que os relacionamentos e as parcerias entre os programas eram esparsos e que as atividades partilhadas ainda não eram utilizadas na forma desejável e que o conceito CAPES é um atributo decisivo no nível de centralidade do Programa na rede. O presente estudo contribui para o preenchimento da lacuna, no que concerne à estrutura das redes da produção científica e de bancas avaliadoras de mestrado e doutorado e como esse processo reflete na produção intelectual e no desempenho dos programas de pós-graduação.

Como todo trabalho científico, a presente pesquisa também enfrentou algumas limitações que precisaram ser contornadas pela pesquisadora. Em primeiro lugar, destaca-se que a escolha do recorte longitudinal foi devida às dificuldades encontradas no acesso dos dados desde a criação do Mestrado em Administração Rural em 1975, até o ano de 2001. Assim, o recorte não permitiu a visão de toda a estrutura e natureza das redes colaborativas construídas pelo PPGA/UFLA ao longo de sua história. Ademais, a análise qualitativa envolveu apenas o coordenador e ex-coordenadores. Resultados adicionais poderiam ser obtidos se fossem ouvidos outros sujeitos envolvidos com o Programa.

E em segundo lugar, o enfrentamento de uma nova etapa da vida acadêmica que por algum tempo esteve paralisada e por ser a mesma de caráter dinâmico e versátil como é a ciência, bem como a falta de tempo suficiente para realizar trocas de experiências com colegas de curso e outros acadêmicos, principalmente dos demais cursos em razão da dificuldade de interação e interesse de ambas as partes.

Mesmo diante das limitações apresentadas, acredita-se que a realização deste estudo trouxe contribuições teóricas e práticas quanto à satisfação dos objetivos propostos, já que demonstrou toda a trajetória da Pós-Graduação no Brasil e a inserção do PPGA/UFLA com seus obstáculos, êxitos e desafios que ainda precisam ser enfrentados e vencidos.

Em razão de ter sido escolhido um tema de tamanha amplitude e complexidade, não houve a intenção e nem a possibilidade de esgotá-lo, por isso, sugere-se que os interessados em temas relacionados:

- a) venham complementá-lo com um maior número de sujeitos envolvidos e com metodologias adequadas a casa tipo de pesquisa;
- b) realizem novos estudos para verificar a opinião dos envolvidos nos programas de pós-graduação com relação aos critérios adotados pela CAPES para avaliação dos programas, uma vez que não foi objetivo do presente estudo apresentar concordância ou rejeição aos mesmos;
- c) realizar a análise sob o aspecto do indivíduo pesquisador, além do programa a fim de identificar padrões, e com isso, orientar os docentes menos produtivos a partir do padrão de comportamento dos mais produtivos.

- d) e finalmente, realizar estudos em outros programas, incluindo no exterior, para possibilitar comparações e identificar caminhos estratégicos.

Dessa forma, novos conhecimentos poderão ser acrescentados, no sentido de melhorar, cada vez mais, os programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* no âmbito das Universidades Brasileiras, especialmente os cursos de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, A. R. et al. Fatores que influenciam o compartilhamento da informação e do conhecimento. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.170-191, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n1/v14n1a12.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

ALENCAR, E. **Pesquisa em turismo**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2007. 174 p.
ALEXANDRE, A. M. C. et al. Rede social de apoio no Brasil: grupos e linhas de pesquisa social. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 241-246, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v20n2/a04v20n2.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

ALMADA, D.; BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. Produção colaborativa de vídeos na escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., João Pessoa, 2009. **Anais...** Salvador: UFBA/FAPESP, 2009. Disponível em: <http://www.seuvizinhoestrangeiro.ufba.br/twiki/pub/Ripe/ArtigosEpenn/producao_colaborativa_videos_escola_epenn.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2013.

ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Documento Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.

ALMEIDA, K. N. T. A. et al. Configuração de posições em uma comunidade epistêmica e sua relação com o sentido da aprendizagem em redes interorganizacionais: estudo de caso no campo da biotecnologia. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 6, p. 77-106, nov./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1954/195424913005.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

ARAÚJO, U. P. et al. A percepção e as estratégias de ação do pesquisador de café em sua rede colaborativa. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 670-688, jul./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a07v15n4.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

ARAÚJO, U. P. **Relação agência e estrutura em redes colaborativas: uma análise do consórcio brasileiro de pesquisa e desenvolvimento do café**. 2008. 281 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2008.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil : novos desafios para uma política bem- sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Ed.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304. Disponível em: <http://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2013.

BALESTRIN, A.; VERSCHOORE, J. R.; REYES JÚNIOR, E. O campo de estudo sobre redes de cooperação interorganizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 458-477, maio/jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v14n3/v14n3a05.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

BARABÁSI, A. L. et al. Evolution of the social network of scientific collaborations. **Physica A: Statistical Mechanics and its Applications**, Amsterdam, v. 311, n. 3/4, p. 590-614, Aug. 2002.

BARBOSA NETO, J. E. **Construção do conhecimento científico nos programas de pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis sob a ótica das redes sociais**. 2011. 253 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002. 225 p.
BARRETO, F. C. D. S.; DOMINGUES, I. O PNPQ 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2014.

BARROS, E. M. C. **Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. 269 p.

BAUMGARTEN, M.; TEIXEIRA, A. N.; LIMA, G. Sociedade e conhecimento: novas tecnologias e desafios para a produção de conhecimento nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 401-433, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922007000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 21 maio 2014.

BIDART, C.; CHARBONNEAU, J. How to generate personal networks: issues and tools for a sociological perspective. **Field Methods**, Gainesville, v. 23, n. 3, p. 266-286, Aug. 2011.

BORDONS, M.; GÓMEZ, I. Collaboration networked in science. In: CRONIN, B.; ATKINS, H. B. (Ed.). **The web of knowledge**: a festschrift in honor of Eugene Garfield. New Jersey: ASIS, 2000. p. 197-214.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação trienal 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao/avaliacoes-antiores/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6821-avaliacao-trienal-2001>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação trienal 2004**. Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao/avaliacoes-antiores/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6822-avaliacao-trienal-2004>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação trienal 2007**. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao/avaliacoes-antiores/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6823-avaliacao-trienal-2007>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação trienal 2013**. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=32004010/027/2013_027_32004010003P2_Ficha.pdf&aplicacao=avaliacaotrienal&idEtapa=2&ano=2013&tipo=divulga>. Acesso em: 17 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cadernos de indicadores**. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=filtroArquivo&ano=2010&codigo_ies=UFla&area=27>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cadernos de indicadores**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=filtroArquivo&ano=2012&codigo_ies=&area=27>. Acesso em: 25 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável: Capes na Rio +20**. Brasília, 2010b. 194 p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/CapesRio20-Livro-Portugues.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Critérios de avaliação 2004 ano base 2001-2002-2003**. Brasília, 2004b. p. 1-27. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ADMINISTRACAOTURISMO.pdf>>. Acesso em: 2. mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Critérios de avaliação trienal. Triênio Avaliado – 2004 – 2007. Área de Avaliação: Administração/Turismo**. Brasília, 2007b. p. 1-17. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/CA2007_AdministracaoTurismo.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cursos recomendados e reconhecidos**. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&codigoGrandeArea=60000007&descricaoGrandeArea=CI%CANCIAS+SOCIAIS+APLICADAS+>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cursos recomendados e reconhecidos**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&identificador=27>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área. Área de avaliação: Administração Ciências Contábeis e Turismo**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/ADMIN17jun10.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área**. Brasília, 2013c. Disponível em: <file:///C:/Users/DMV-23-01-15/Downloads/Administra%C3%A7%C3%A3o_doc%20area%20e%20comiss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de avaliação do programa. Avaliação trienal 2010**. Brasília, 2010c. Disponível em: <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/12/fichas/32004010003P2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, 2004c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, 2010d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 28 set. 2014.

BUDÓ, M. L. D. et al. Redes sociais e participação em uma comunidade referenciada a uma unidade de saúde da família. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 31, n. 4, p. 753-760, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v31n4/a20v31n4.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

CARVALHOSA, S. F.; DOMINGOS, A.; SEQUEIRA, C. Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária - GerAções. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 28, n. 3, p. 479-490, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312010000300008&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CLANCY, C. M.; MARGOLIS, P. A.; MILLER, M. Collaborative networks for both improvement and research. **Pediatrics**, Springfield, v. 131, n. 4, p. 210-214, June 2013. Supplement. Disponível em: <http://pediatrics.appublications.org/content/131/Supplemet_4/S210.short>. Acesso em: 5 jul. 2013.

CORTEZ, F. P. **Conceitos e pré-conceitos**: avaliação de programa de mestrado. 1994. 112 p. Dissertação (Mestrado em Administração Rural) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 1994.

DAL-SOTO, F. O processo de internacionalização de empresas brasileiras do setor de componentes de couro, calçados e artefatos. In: WORKSHOP SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DE EMPRESAS, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNICRUZ, 2006. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/site/cursos/administracao/downloads/28-05-2008/artigo_fabio.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas: 2000. 216 p.

FARIAS, J. S.; FARIAS, M. N.; GUIMARÃES, T. A. Análise sociométrica de uma rede de transferência de conhecimento. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p.11-31, jan./mar. 2010.

FERNANDES, C. F. C. et al. A contribuição da Fundação Oswaldo Cruz para o ensino de pós-graduação na Amazônia legal : experiências nos estados de Amazonas e Rondônia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 23, p. 299-324, mar. 2014.

FERNÁNDEZ-PÉREZ, V.; VERDÚ-JÓVER, A. J.; BENITEZ-AMADO, J. Managerial social networks and strategic flexibility: the role of strategic orientation. **Personnel Review**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 134-153, Feb. 2013.

FERREIRA, G. C. Redes sociais de informação: uma história e um estudo de caso. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 208-231, 2011.

GETSCHKO, D. As redes acadêmicas no Brasil. **Economiae Empresa**, v. 3, n. 1, p. 89-104, 1996.

GLÄNZEL, W.; SCHUBERT, A. Analysing scientific networks through co-authorship. In: MOED, H. F.; GLÄNZEL, W.; SCHMOCH, U. (Ed.). **Handbook of quantitative science and technology research**: the use of publication and patent statistics in studies of S & T systems. Netherlands: Kluwer Academic, 2004. chap. 19, p. 257-276.

GODECHOT, O.; MARIOT, N. Les deux formes du capital social: structure relationnelle des jurys de thèses et recrutement en science politique. **Revue Française de Sociologie**, v. 45, n. 2, p. 243-282, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Ivani/Downloads/RFS_452_0243.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2014.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-397, jul. 2012.

GRANGEIRO, R. R.; PINTO, A. M. G.; VINHAS, F. D. Redes de colaboração científica: uma análise das publicações do Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social. **Cadernos de Gestão Social**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 163-180, jul./dez. 2013.

GRANOVETTER, M. S. The strength of weak ties. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, May 1973.

GUIMARÃES, T. A. et al. A rede de programas de pós-graduação em administração no Brasil: análise de relações acadêmicas e atributos de programas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 13, n. 4, p. 564-582, out./dez. 2009.

GUNAWARDENA, C. et al. A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. **Educational Media International**, London, v. 46, n. 1, p. 3-16, Mar. 2009.

HOGAN, B.; CARRASCO, J. A.; WELLMAN, B. Visualizing personal networks: working with participant-aided sociograms. **Field Methods**, Gainesville, v. 19, n. 2, p. 116-144, May 2007.

HOSTINS, R. C. L. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006.

JHA, S.; WATSON-MANHEIM, M. B. Conduct, performance, and dilemmas of inter-organizational virtual organizing. In: CROWSTON, K.; SIEBESP, S.; WYNN, E. (Ed.). **Virtuality and virtualization**. Netherlands: Springer, 2007. chap. 4, p. 35-50.

KADUSHIN, C. Personal Influence: a radical theory of action. **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, Philadelphia, v. 608, n. 1, p. 270-281, Nov. 2006.

KATZ, J. S. Geographical proximity and scientific collaboration. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 31, n. 1, p. 31-43, Sept./Nov. 1994.

KATZ, J. S.; MARTIN, B. R. What is research collaboration? **Research Policy**, Amsterdam, v. 26, n. 1, p. 1-18, Mar.1997.

KRETSCHMER, H.; AGUILLO, I. Visibility of collaboration networks on the web. **Scientometrics**, Amsterdam, v. 61, n. 3, p. 405-426, Sept./Nov. 2004.

LANNON, C. M.; MILES, P. V.; STOCKMAN, J. A. The path forward: collaborative networks and the future for children's health care. **Pediatrics**, Springfield, v. 131, n. 4, p. 226-227, June 2013. Supplement.

LEITE, F. C. L.; COSTA, S. M. S. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2007.

LIMA, L.; MEIRINHOS, M. Aplicação da análise sociométrica de redes sociais a fóruns de discussão de comunidades virtuais. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 1., 2010, Bragança. **Anais...** Bragança: IPB, 2010. p. 545-550. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2878/1/nalise-redes.PDF>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

LOPES, F. D.; BALDI, M. Redes como perspectiva de análise e como estrutura de governança : uma análise das diferentes contribuições. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 5, p. 1007-1035, set./out. 2009.

MACCARI, E.; LIMA, M.; RICCIO, E. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 68-96, set./dez. 2009.

MAIA, M. D. F. S.; CAREGNATO, S. E. Co-autoria como indicador de redes de colaboração científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 18-31, maio/ago. 2008.

MARIANO, E. B.; GUERRINI, F. M.; REBELATTO, D. A. N. Análise da relação entre estrutura e desempenho de redes interorganizacionais colaborativas. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 471-479, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v19n3/03.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2013.

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

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n.1, p. 71-81, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652001000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 jan. 2014.

MARTELETO, R. M.; SILVA, A. B. O. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 41-49, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652004000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2013.

MARTINS, G. S. **A construção do conhecimento científico no campo de gestão de operações no Brasil**: uma análise sob a ótica de Redes Sociais do período 1997-2008. 2009. 183 f. Dissertação (Administração de Empresas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2009.

MASON, W.; WATTS, D. J. Collaborative learning in networks. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, Washington, v. 109, n. 3, p. 764-769, Jan. 2012.

MASSARI, L. Analysis of MySpace user profiles. **Information Systems Frontiers**, Hingham, v. 12, n. 4, p. 361-367, July 2010. Disponível em: <[http://link.springer-com.ez26.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007%2Fs10796-009-9206-8/fulltext.html#Sec1](http://link.springer.com.ez26.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007%2Fs10796-009-9206-8/fulltext.html#Sec1)>. Acesso em: 12 set. 2013.

MATHEUS, R. F. et al. Análise de redes sociais como metodologia de apoio para a discussão da interdisciplinaridade na ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 72-93, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a09>>. Acesso: 13 dez. 2014.

MELO, M. A. A. **Influência do sistema de avaliação da CAPES na qualidade dos programas de pósgraduação**. 2011. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

MENDES, G. M. L.; SOUZA NETO, A.; REIS, V. As experiências de professores e alunos com o uso do laptop em escolas públicas do sul do Brasil: inovações curriculares e aprendizagem colaborativa. **Visão Global**, Joacaba, v. 15, n. 1/2, p. 257-268, jan./dez. 2012.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 26-40, jul. 2004.

NEWMAN, M. E. J. From the cover: the structure of scientific collaboration networks. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, Washington, v. 98, n. 2, p. 404-409, Jan. 2001.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. São Paulo: Elsevier, 1997. 376 p.

NOOY, W.; MRVAR, A.; BATAGELJ, V. **Exploratory social network analysis with pajek**. Cambridge: Cambridge University, 2005. 334p.

OFFER, S. The burden of reciprocity: processes of exclusion and withdrawal from personal networks among low-income families. **Current Sociology**, London, v. 60, n. 6, p. 788-805, Sept. 2012.

OLIVEIRA, C. C. G. **Coopetição em redes interpessoais: relacionamentos cooperativos na rede de pesquisadores brasileiros em administração**. 2013.132 f. Tese (Doutorado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PAIVA, V. M. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 353-370, dez. 2010.

PEREIRA, F. A. B. et al. **A gestão de conhecimento na modernização da gestão universitária: o caso da UERN (RN)**. In: GESTÃO UNIVERSITÁRIA, COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E COMPROMISSO SOCIAL, 2001, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011. p.1-9. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26125/5.19.pdf?sequence=11>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

PHILIPPI, A. et al. Desenvolvimento sustentável, interdisciplinaridade e ciências ambientais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 10, n. 21, p. 509-533, out. 2013.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Managing knowledge: building blocks for success**. Hoboken: Wiley, 2000. 368 p.

PROENÇA, M.; NENEVÉ, M. Descentralizando a educação e diminuindo disparidades regionais: uma experiência brasileira bem-sucedida em pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 86-100, jul. 2004.

QUINTELLA, R. H. et al. Network dynamics in scientific knowledge acquisition: an analysis in three public universities in the state of Bahia. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1279-1314, Nov./Dec. 2009.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 136 p.

RODRIGUES, R. O. Pós-graduação na Amazônia: o desafio de formar (em) redes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 23, p.19-45, mar. 2014. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/521/392>>. Acesso em: 14 out. 2014.

ROSSETTI, A. et al. A organização baseada no conhecimento: novas estruturas, estratégias e redes de relacionamento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2008.

ROSSONI, L.; HOCAYEN-DA-SILVA, A. J. Administração da informação: evidências campo científico. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 138-151, abr./maio/jun. 2008.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n.83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

SCHERER, F. L.; GOMES, C. M. Perfil empresarial, estratégia e performance em mercados internacionais. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 7, n. 4, p. 45-62, out./dez. 2008.

SCOTT, J. **Social network analysis**. London: SAGE, 1998. 199 p.

SILVA, L. E.; CUNHA, K. S. G.; DIAS, E. P. Metodologia para a identificação de fatores que contribuam para a melhoria da qualidade dos cursos de pós-graduação com base nas avaliações trienais da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 18, p. 619-634, dez. 2012.

SIQUEIRA, A. C. **O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula**. Niteroi: ADUFF, [2006?].

Disponível em:

<http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_plano_nacional_pos.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

TARGINO, M. G. Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-27, 2000. Disponível

em:<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/326/248>>.

Acesso em: 26 jan. 2014.

TONET, H. C.; PAZ, M. G. T. Um modelo para o compartilhamento de conhecimento no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 75-94, abr./jun. 2006.

TRKMAN, P.; DESOUZA, K. C. Knowledge risks in organizational networks: an exploratory framework. **The Journal of Strategic Information Systems**, Oxford, v. 21, n. 1, p. 1-17, Mar. 2012.

VANZ, S. A. DE S. **As redes de colaboração científica no Brasil: 2004-2006. 2009**. 204 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WASSERMAN, S.; FAUST, K. **Social network analysis: methods and applications**. Cambridge: Cambridge University, 1994. 825 p.

WUCHTY, S.; JONES, B. F.; UZZI, B. The increasing dominance of teams in production of knowledge. **Science**, New York, v. 316, n. 5827, p. 1036-1039, May 2007.

ZANINELLI, T. A gestão da informação e da comunicação como fatores que influenciam processo de inovação no contexto colaborativo. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 39-59, abr./jun. 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- a) Como se deu o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFLA?
- b) Destaque os pontos relevantes ocorridos em sua gestão.
- c) Existe interação do PPGA/UFLA com outros programas da área de Administração em outras IES? Existem projetos no PPGA/UFLA com a participação de pesquisadores de outras IES? Caso haja, existe algum plano para aperfeiçoar essa interação?
- d) Em termos de redes de pesquisa, em que situação o PPGA/UFLA se encontra? No que se refere às redes de pesquisa tem alguma IES que se destaca?
- e) O PPGA/UFLA possui inserção internacional?
- f) No momento da escolha de membros externos para participar de bancas, que critérios são utilizados? Em sua opinião algum critério se destaca?
- g) Em pouco espaço de tempo, o PPGA/UFLA era 4, foi a 5, voltou a 4 e agora é de novo 5 na avaliação da CAPES. Qual a razão dessa performance pendular?
- h) Em sua opinião o que deve ser realizado para assegurar uma melhoria contínua na avaliação CAPES?
- i) Existe a interdisciplinaridade na prática da pesquisa no PPGA/UFLA? Se existem que produtos são gerados?
- j) Existem desafios a serem superados pelo PPGA/UFLA? Se existem, o que tem sido feito para superá-los?

- k) Em sua opinião o que deveria ser realizado para a melhoria do PPGA/UFLA em termos de qualidade de dissertação / teses e publicações?

APÊNDICE B

Quadro 1B Categorias e questões integrantes do roteiro de entrevista

Categorias	Questões	Foco
História do PPGA/UFLA	Como se deu o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFLA? Destaque os pontos relevantes ocorridos em sua gestão.	Verificar por meio da visão dos Coordenadores como ocorreu a inserção do PPGA/UFLA na pós-graduação brasileira.
Redes	Em termos de redes de pesquisa, em que situação o PPGA/UFLA se encontra? No que se refere às redes de pesquisa tem alguma IES que se destaca?	Verificar a situação do PPGA/UFLA com relação às redes de pesquisa; Verificar se alguma IES se destaca em relação às redes de pesquisa.
Interação PPGA/UFLA com outros programas	Existe interação do PPGA/UFLA com outros programas da área de Administração em outras IES? Existem projetos no PPGA/UFLA com a participação de pesquisadores de outras IES? Caso haja, existe algum plano para aperfeiçoar essa interação? Existe a interdisciplinaridade na prática da pesquisa no PPGA/UFLA? Se existem que produtos são gerados?	Verificar a existência ou não de interação com outros programas. Verificar se existem projetos de pesquisa envolvendo pesquisadores de outras IES. Verificar a existência de interdisciplinaridade na pesquisa do PPGA/UFLA.
Inserção Internacional do PPGA/UFLA.	O PPGA/UFLA possui inserção internacional?	Verificar se o PPGA/UFLA está inserido no cenário internacional.

“continua”

Quadro 1B “conclusão”

Categorias	Questões	Foco
Critérios para seleção de membros externos de bancas	<p>No momento da escolha de membros externos para participar de bancas, que critérios são utilizados? Em sua opinião algum critério se destaca?</p> <p>Em sua opinião o que deveria ser realizado para a melhoria do PPGA/UFLA em termos de qualidade de dissertação, teses e publicações?</p>	<p>Verificar quais foram os critérios adotados para selecionar os membros externos das bancas de mestrado e doutorado, na gestão de cada Coordenador, e na opinião deles qual é o critério mais importante;</p> <p>Verificar o que deve ser feito para melhoria em termos de qualidade de dissertações, teses e publicações.</p>
Conceito CAPES	<p>Em pouco espaço de tempo, o PPGA/UFLA era 4, foi a 5, voltou a 4 e agora é de novo 5 na avaliação da CAPES. Qual a razão dessa performance pendular?</p> <p>Existem desafios a serem superados pelo PPGA/UFLA? Se existem, o que tem sido feito para superá-los?</p> <p>Em sua opinião o que deve ser realizado para assegurar uma melhoria contínua na avaliação CAPES?</p>	<p>Verificar os motivos que levaram o PPGA/UFLA a ter variação de conceitos nas últimas avaliações da CAPES.</p> <p>Verificar a existência de desafios no PPGA/UFLA e o que tem sido feito para superá-los.</p> <p>Verificar se existe a possibilidade de assegurar a melhoria contínua na avaliação.</p>

APÊNDICE C

Quadro 1C Instituições parceiras nas bancas do PPGA/UFLA no período de 2002 a 2013

SIGLAS	Instituições
BARDDAL	Faculdades Barddal
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CESJF	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
COACH	Coach e Consultoria
CPAC	Embrapa Cerrados
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EPAMIG	Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FAAP	Fundação Armando Álvares Penteado
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIAMG	Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais
FJP	Fundação João Pinheiro
FNH	Faculdade Novos Horizontes
FPL	Fundação Pedro Leopoldo
FUMEC	Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura
IETEC	Instituto de Educação Tecnológica
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
PUC MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAA	Secretaria de Agricultura e Abastecimento
SEDU	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
TORIUÁ	Toriuá Serviços de Engenharia Agrônômica
UEM	Universidade Estadual do Maringá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

“continua”

Quadro 1C “conclusão”

SIGLAS	Instituições
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UL	Université de Lorraine – França
UMA	Centro Universitário Uma
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIC	Universidade de Cuiabá – Primavera do Leste
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFEMM	Centro Universitário de Sete Lagoas
UNIFENAS	Universidade José do Rosário Vellano – Alfenas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
UVV	Universidade Vila Velha

APÊNDICE D

Quadro 1D Docentes/pesquisadores membros das bancas do PPGA/UFLA no período de 2002 a 2013

Ordem	Membros da Banca	Abreviatura
1	Adauto Ferreira Barcelos	AFB
2	Adelaide Maria Coelho Baêta	AMC
3	Adriane Vieira	AVI
4	Afonso Augusto T. F. e Carvalho Lima	AAT
5	Ahmed Ali Abdalla Esmín	AAE
6	Alberto Gabbay Canen	AGC
7	Alexandre Ferreira de Pinho	AFP
8	Alexandre Reis Rosa	ARR
9	Allan Claudius Queiroz Barbosa	ACQ
10	Ana Alice Vilas Boas	AAV
11	Ana Carolina de Aguiar Rodrigues	ACA
12	Ana Célia Castro	ACC
13	Ana Cristina Limongi-França	ACL
14	Ana Elizabeth Moiseichyk	AEM
15	Ana Lúcia Miranda Lopes	ALM
16	Ana Paula Paes de Paula	APP
17	André Luiz Zambalde	ALZ
18	Ângela Pimenta Peres	API
19	Ângelo Alberico Alvarenga	AAA
20	Angelo Brigato Esther	ABE
21	Antônio Artur de Souza	AAS
22	Antonio Carlos dos Santos	ACS
23	Antônio César Ortega	ACO
24	Antônio Del Maestro Filho	ADM
25	Antonio Donizette de Oliveira	ADO
26	Antônio Pereira Gaio Júnior	APG
27	Antônio Sampaio Baptista	ASB
28	Antônio Virgílio Bittencourt Bastos	AVB
29	Armindo dos Santos de Sousa Teodósio	ASS
30	Arnaldo Pereira Vieira	APV
31	Aureo Eduardo Magalhães Ribeiro	ERA
32	Beatriz Ricardina de Magalhães	BRM
33	Benedito Anselmo Martins de Oliveira	BAM
34	Bezamat de Souza Neto	BSN
35	Bruno Lazzaroti Diniz Costa	BLD
36	Bruno Pérez Ferreira	BPF
37	Cândido Ferreira da Silva Filho	CFS

“continua”

Quadro 1D “continuação”

Ordem	Membros da Banca	Abreviatura
38	Carlos Alberto da Costa Gomes	CAC
39	Carlos Alberto de Carvalho	CAL
40	Carlos Alberto Gonçalves	CAG
41	Carlos Antônio Moreira Leite	CAM
42	César Augusto da Ros	CAR
43	Carlos Eduardo Sanches da Silva	CES
44	Carmelita Elias Vidigal	CEV
45	Caroline Jabour de França	CJF
46	Cesar Elias Botelho	CEB
47	Charles Ulisses de Montreuil Carmona	CUM
48	Clarindo Isaías Pereira da Silva e Pádua	CIP
49	Cláudia Maria Ribeiro	CMR
50	Cleber Carvalho de Castro	CCC
51	Cléria Donizete da Silva Lourenço	CDS
52	Cristiana Fernandes de Muylder	CFM
53	Cristhiane Oliveira da Graça Amâncio	COG
54	Cristina Leis Leal Calegário	CLL
55	Daniel Carvalho de Rezende	DCR
56	Daniel Jardim Pardini	DJP
57	Daniel Leite Mesquita	DLM
58	Danilo Rolim de Aguiar	DRA
59	Dany Flavio Tonelli	DFT
60	Dario de Oliveira Lima Filho	DOL
61	David George Francis	DGF
62	Delane Botelho	DBO
63	Diógenes Manoel Leiva Martin	DML
64	Edgard Alencar	EAL
65	Eduardo Kazuo Kayo	EKK
66	Edgard Elie Roger Barki	EER
67	Élberis Pereira Botrel	EPB
68	Elias Rodrigues de Oliveira	ERO
69	Elisa Yoshie Ichikawa	EYI
70	Elka Fabiana Aparecida Almeida	EFA
71	Eloisa Helena de Souza Cabral	EHS
72	Enrique Ortega	EOR
73	Euler David de Siqueira	EDS
74	Fábio Favaretto	FFA
75	Fábio Roberto Fowler	FRF
76	Fabício Augusto de Oliveira	FAO
77	Fabício Molica de Mendonça	FMM
78	Fátima Marília de Andrade Carvalho	FMA

“continua”

Quadro 1D “continuação”

Ordem	Membros da Banca	Abreviatura
79	Fernanda Cláudia Alves Campos	FCA
80	Fernanda Finotti Cordeiro Perobelli	FFC
81	Fernanda Henrique Alcântara Cupertino	FHA
82	Fernanda Santinelli	FSA
83	Fernando de Souza Coelho	FSC
84	Fernando Gomes de Paiva Júnior	FGP
85	Fernando Guilherme Tenório	FGT
86	Fernando Pacheco Cortez	FPC
87	Fernando Tadeu Pongelupe Nogueira	FTP
88	Flavia Luciana Naves Mafra	FLN
89	Flávia Maria Galizoni	FMG
90	Francisco Giovanni David Vieira	FGD
91	Francisval de Melo Carvalho	FMC
92	Gabriel Ferreira Bartholo	GFB
93	Gelson Silva Junquilha	GSJ
94	Genauto Carvalho de França Filho	GCF
95	George Leal Jamil	GLJ
96	German Torres Salazar	GTS
97	Gideon Carvalho de Benedicto	GCB
98	Gladyston Rodrigues Carvalho	GRC
99	Guilherme Bastos Alvarenga	GBA
100	Gustavo Melo Silva	GMS
101	Gustavo Quiroga Souki	GQS
102	Hélder dos Anjos Augusto	HAA
103	Heloisa Rosa Carvalho	HRC
104	Hernani Mota de Lima	HML
105	Hildo Meirelles de Souza Filho	HMS
106	Hilka Vier Machado	HVM
107	Hudson Fernandes Amaral	HFA
108	Humberto Elias Garcia Lopes	HEG
109	Ivan Beck Ckagnazaroff	IBC
110	Jackeline Amantino de Andrade	JAA
111	Jacqueline Magalhães Alves	JMA
112	Jairo Roberto Mendonça Lyra	JRM
113	Janio Caetano de Abreu	JCA
114	João Valdir Alves de Souza	JVA
115	Joel de Lima Pereira Castro Júnior	JLP
116	Joel Yutaka Sugano	JYS
117	John Cunha Comerford	JCC
118	John Wilkinson	JWI
119	Jorge Cardoso Lyra da Fonseca	JCL

“continua”

Quadro 1D “continuação”

Ordem	Membros da Banca	Abreviatura
120	Jorge Manoel Teixeira Carneiro	JMT
121	José Aldo Alves Pereira	JAP
122	José Antônio Gomes de Pinho	JAG
123	José Arnaldo Barra Montevechi	JAB
124	José Carlos dos Santos Jesus	JCS
125	José Edson Lara	JEL
126	José Humberto Viana Lima Júnior	JHV
127	José Leomar Todesco	JLT
128	Jose Márcio Carvalho	JMC
129	José Monserrat Neto	JMN
130	José Newton Coelho Meneses	JNC
131	José Roberto Kassai	JRK
132	José Roberto Pereira	JRP
133	Juvêncio Braga de Lima	JBL
134	Kátia Poles	KPO
135	Kely César Martins de Paiva	KCM
136	Lamounier Erthal Villela	LER
137	Leandro Carlos Paiva	LCP
138	Liliane de Oliveira Guimarães	LOG
139	Lívia Mendes de Carvalho	LMC
140	Lúcia Helena Álvarez Leite	LHA
141	Luciel Henrique de Oliveira	LHO
142	Luis Carlos Ferreira de Sousa Oliveira	LCF
143	Luiz Antônio Abrantes	LAA
144	Luiz Antônio Augusto Gomes	LAG
145	Luiz Antônio de Bastos Andrade	LAB
146	Luiz Carlos Dias Rocha	LCD
147	Luiz Carlos Takao Yamaguchi	LCT
148	Luiz Eugênio Veneziani Pasin	LEV
149	Luiz Gonzaga de Castro Júnior	LGC
150	Luiz Henrique de Barros Vilas Boas	LHV
151	Luiz Marcelo Antonialli	LMA
152	Luiz Ronaldo de Abreu	LRA
153	Magnus Luiz Emmendoerfer	MLE
154	Manolita Correia Lima	MCL
155	Manuel Palácios da Cunha Mello	MFP
156	Marcelo Álvaro da Silva Macedo	MAS
157	Marcelo Ângelo Cirillo	MAC
158	Marcelo Leles Romarco de Oliveira	MLR
159	Marcelo Silva de Oliveira	MSO
160	Márcia Cristina da Silva Machado	MSM

“continua”

Quadro 1D “continuação”

Ordem	Membros da Banca	Abreviatura
161	Márcio Carneiro dos Reis	MCR
162	Márcio Lopes Pimenta	MLP
163	Marco Antonio Villarta Neder	MAV
164	Marco Aurélio C. Meira Bergamaschi	MAB
165	Marco Aurélio Marques Ferreira	MAM
166	Marcos Affonso Ortiz Gomes	MAO
167	Marcus Vinícius Gonçalves da Cruz	MVG
168	Maria Carmen Aires Gomes	MCG
169	Maria Cecília Pereira	MCP
170	Maria Célia Martins de Souza	MCS
171	Maria Cristina Angélico Mendonça	MCM
172	Maria de Lourdes Souza Oliveira	MLS
173	Maria Imaculada da Fonseca	MIF
174	Maria Izabel Vieira Botelho	MIV
175	Maria Nivalda de Carvalho Freitas	MNC
176	Maria Sylvia Macchione Saes	MSS
177	Mário Carlos Beni	MCB
178	Maura Lígia Zelaya de Chévez	MLZ
179	Miguel Bahl	MBA
180	Mônica Carvalho Alves Cappelle	MCA
181	Mozar José de Brito	MJB
182	Nadja Gomes Alves	NGA
183	Nelson Giordano Delgado	NGD
184	Olga Lucia Mondragón Bernal	OLM
185	Orlando Monteiro da Silva	OMS
186	Osmar Vicente Chévez Pozo	OVC
187	Patrícia Almeida Ashley	PAA
188	Patrícia Aparecida Ferreira	PAF
189	Paulo do Carmo Martins	PCM
190	Paulo Henrique de Souza Bermejo	PHB
191	Paulo Roberto de Castro Villela	PRC
192	Paulo Tácito Gontijo Guimarães	PTG
193	Pery Francisco Assis Shikida	PFA
194	Ramon Silva Leite	RSL
195	Raul Francisco Magalhães	RFM
196	Renato Elias Fontes	REF
197	Renato Luiz Grisi Macedo	RLG
198	Ricardo Carneiro	RCA
199	Ricardo de Souza Sette	RSS
200	Ricardo Pereira Reis	RPR
201	Ricardo Teixeira Veiga	RTV

“continua”

Quadro 1D “conclusão”

Ordem	Membros da Banca	Abreviatura
202	Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano	RCM
203	Roberto Giro Moori	RGM
204	Roberto Luis de Melo Monte-Mór	RLM
205	Roberto Serpa Dias	RSD
206	Robson Amâncio	RAA
207	Rogério Antonio Silva	RAS
208	Ronei Ximenes Martins	RXM
209	Rosa Teresa Moreira Machado	RTM
210	Ruben Delly Veiga	RDV
211	Rubens José Guimarães	RJG
212	Ruth Bernardes de Santana	RBS
213	Sálvio de Macedo Silva	SMS
214	Samuel Ribeiro Giordano	SRG
215	Sandro Márcio da Silva	SMA
216	Silvana Prata Camargos	SPC
217	Silvia Helena Rigatto	SHR
218	Simone Novaes Reis	SNR
219	Sônia Maria Guedes Gondim	SMG
220	Suzana Quinet de Andrade Bastos	SQA
221	Talita Ribeiro da Luz	TRL
222	Tarcísio de Moraes Gonçalves	TMG
223	Thelma Sáfadi	TSA
224	Thiago Rodrigo de Paula Assis	TRP
225	Uajará Pessoa Araújo	UPA
226	Valdir Machado Valadão Júnior	VMV
227	Valéria Heloisa Kemp	VHK
228	Valéria Martins Judice	VMJ
229	Vera Lúcia Caçado Lima	VLC
230	Wagner Moura Lamounier	WML
231	Waldemar Antônio da Rocha de Souza	WAR
232	Wânia Rezende Silva	WRS
233	Washington Santos da Silva	WSS
234	Wilson Magela Gonçalves	WMG
235	Wilson Toshiro Nakamura	WTN

APÊNDICE E

Quadro 1E Autores e Coautores do PPGA/UFLA no período de 2002 a 2013

Ordem	Autores e Coautores	Abreviatura
1.	Abner José de Carvalho	AJC
2.	Abrão Caro	ABC
3.	Adalberto Américo Fishmann	AAF
4.	Adílio Renê Almeida Miranda	ARA
5.	Adilson de Paula Aguiar	APA
6.	Adriana Galvão Freire	AGF
7.	Adriana Lúcia da Silva	ALU
8.	Adriana Roseli Wunsch Takahashi	ARW
9.	Adriano Antonio Nuintin	AAN
10.	Adriano Freitas de Azevedo	AFA
11.	Adriano Hígino Freire	AHF
12.	Adriano Olímpio Tonelli	AOT
13.	Agda Silva Prado	ASP
14.	Ahmed Ali Abdalla Esmin	AAE
15.	Airton Cardoso Cançado	AIC
16.	Alceu Richetti	ARI
17.	Alessandra Silva Dias	ASD
18.	Alessandro Gomes Enoque	AGE
19.	Alessandro Silva de Oliveira	ASO
20.	Alex Fernando Borges	ALB
21.	Alexandre de Pádua Carrieri	APC
22.	Alexandre Henrique de Melo	AHM
23.	Alexandre Reis Rosa	ARR
24.	Alice Assis Carvalho	AAC
25.	Aline Fumie Sedyama	ASE
26.	Aline Lourenço de Oliveira	ALO
27.	Aline Michelli da Silva Penido	MAS
28.	Alini Fernanda Bicalho Noronha	AFN
29.	Almiralva Ferraz Gomes	AFG
30.	Américo Pierangeli Costa	AMP
31.	Ana Alice Vilas Boas	AAV
32.	Ana Carolina Guerra	ACG
33.	Ana Carolina Santana	ANC
34.	Ana Elisa Stacanelli de Avelar	AES
35.	Ana Flávia Almeida	AFL
36.	Ana Flávia Guedes Figueró	ANF
37.	Ana Lúcia Miranda Lopes	ALM
38.	Ana Paula Gomes de Melo	APM

“continua”

Quadro 1E “continuação”

Ordem	Autores e Coautores	Abreviatura
39.	Ana Regina Rocha	ARC
40.	Ana Rosa de Sousa	ARS
41.	Anderson Ricardo Rodrigues	ANR
42.	Andre Grutzmann	ANG
43.	André Luis Ribeiro Lima	ALR
44.	André Luiz Bertassi	ANB
45.	André Luiz Fischer	ALF
46.	André Luiz Medeiros	ANL
47.	André Luiz Zambalde	ALZ
48.	André Ribeiro de Oliveira	ARO
49.	Andréia Alves Demeu	AAD
50.	Andréia de Souza Pereira	ANS
51.	Ane Grasielle Gomes de Freitas	AGG
52.	Ângela Maria Quintão Lana	AMQ
53.	Angélica Loredane Lima	ALL
54.	Angelo Dias Brito Ribeiro	ADB
55.	Anna Carolina Salgado Jardim	ACJ
56.	Antônio Borges Júnior	ABJ
57.	Antonio Carlos dos Santos	ACS
58.	Antônio Carlos Silva	ASI
59.	Antônio Carlos V. M. Carneiro	ACV
60.	Antônio Claret dos Santos	ANT
61.	Antônio Diogo Silvério Melo	ADS
62.	Antonio Domingos Padula	ADP
63.	Antonio Edimir Frota Fernandes	AEF
64.	Antônio João dos Reis	AJR
65.	Antônio Pedro Vasco Batiçã Ferreira	APB
66.	Antonio Rogério Mendes Carli da Silveira	ARM
67.	Ari de Souza Soares	AIS
68.	Arlete Aparecida de Abreu	AAB
69.	Átila de Melo Lira	AML
70.	Áurea Lucia Silvia Andrade	ALS
71.	Aurealice Ataide Cruz	ACN
72.	Aureo Eduardo Magalhães Ribeiro	ERA
73.	Bárbara Beatriz Freitag	BBF
74.	Beatriz Christo Gobbi	BCG
75.	Bezamat de Souza Neto	BSN
76.	Bruno Martins Augusto Gomes	BMA
77.	Bruno Tavares	BTA
78.	Camila Carvalho Menezes	CCM
79.	Camila da Silva Freitas	CSF

“continua”

Quadro 1E “continuação”

Ordem	Autores e Coautores	Abreviatura
80.	Carlos Maciel Stieg	CMS
81.	Carolina Belli Vieira	CBV
82.	Carolina Lescura	CLE
83.	Caroline Maria Guimarrães Beasley	CMG
84.	Cássio Henrique Garcia Costa	CHG
85.	Cecília Fakhouri de Oliveira	CFO
86.	Célia Regina Naves	CRN
87.	César Augusto Tureta de Morais	CAT
88.	Ceyça Lia Palerosi Borges	CLP
89.	Christiane Amaral Lunkes Argenta	CAA
90.	Clarindo Isaías Pereira da Silva e Pádua	CIP
91.	Cláudia Aparecida Pereira	CAP
92.	Claudia Maria Miranda de Araújo Pereira	CMM
93.	Claudio T. Bornstein	CTB
94.	Cleber Ávila Barbosa	CAB
95.	Cleber Carvalho de Castro	CCC
96.	Cleiton Martins Duarte da Silva	CMD
97.	Cléria Donizete da Silva Lourenço	CDS
98.	Conrado Gomide de Castro	CGC
99.	Cristhiane Oliveira da Graça Amâncio	COG
100.	Cristiane Rocha Silva	CRS
101.	Cristina Lelis Leal Calegário	CLL
102.	Custódio Genésio da Costa Filho	CGF
103.	Cyntia Yukiko Fugie de Castro	CYF
104.	D. S. Monteiro	DSM
105.	Daniel Carvalho de Rezende	DCR
106.	Daniel Danilo Prado Araújo	DDP
107.	Daniel Gustavo Fleig	DAG
108.	Daniel Leite Mesquita	DLM
109.	Daniela Meirelles Andrade	DMA
110.	Daniele Silva Grandi	DSG
111.	Danielle Pedretti Morais Lima	DPM
112.	Danny Pimentel Claro	DPC
113.	Dany Flavio Tonelli	DFT
114.	Dariana Zanella Martinhago	DZM
115.	Débora Mesquita Andrade	DEB
116.	Déborah Mara Siade Barbosa	DMS
117.	Decio Zylbersztajn	DZY
118.	Delane Botelho	DBO
119.	Denis Alves Perdigão	DAP
120.	Denis Renato de Oliveira	DRO

“continua”

Quadro 1E “continuação”

121.	Denise Carneiro dos Reis Benardo	DCO
122.	Denize Grzybovski	DEG
123.	Diego César Terra de Andrade	DCT
124.	Diego Humberto de Oliveira	DHO
125.	Diego Luiz Teixeira Boava	DLT
126.	Diógenes Manoel Leiva Martin	DML
127.	Dionysio Borges de Freitas Júnior	DBF
128.	Donizeti Leandro de Souza	DLS
129.	Douglas de Oliveira Botelho	DOB
130.	Edgard Alencar	EAL
131.	Edmilson Eduardo Silva	EES
132.	Ednaldo Liberato de Oliveira	ELO
133.	Edson Arlindo Silva	EAS
134.	Edson Spini Logato	ESL
135.	Eduardo Cesar Silva	ECS
136.	Eduardo Charles Barbosa Ayres	ECB
137.	Eduardo Jardel Veiga Gonçalves	EJV
138.	Eduardo Kazuo Kayo	EKK
139.	Elcemir Paço Cunha	EPC
140.	Eliane Almeida do Carmo	EAC
141.	Elias Rodrigues de Oliveira	ERO
142.	Elisa Zwick	EZW
143.	Elisângela Abreu Natividade	EAN
144.	Elisângela Furtado Paiva	EFP
145.	Elizabeth Lílian Flores Correia	ELF
146.	Elizete Antunes Teixeira Nogueira	EAT
147.	Enio Júnior Seidel	EJS
148.	Erly Cardoso Teixeira	ECT
149.	Ernani de Souza Guimarães Júnior	ESG
150.	Estelle M. Morin	EMM
151.	Euler David de Siqueira	EDS
152.	Evandro Sérgio Martins Leite	ESM
153.	Everaldo Bráulio Marques	EBM
154.	Ewerton Alex Avelar	EAA
155.	Fabiano Alvim Barbosa	FAB
156.	Fabiano Fernandes Serrano Birchal	FFS
157.	Fábio Costa Lasmar	FCL
158.	Fabio Moreira da Silva	FMS
159.	Fábio Müller Guerrini	FAM
160.	Fabício Oliveira Leitão	FOL
161.	Fabício Rodrigues Campos	FRC
162.	Fabício Teixeira Andrade	FTA

“continua”

Quadro 1E “continuação”

Ordem	Autores e Coautores	Abreviatura
163.	Felipe de Almeida Malvezzi	FEA
164.	Felipe Dias Paiva	FDP
165.	Fernanda Helena Saraiva	FHS
166.	Fernanda Maria Felício Macedo	FMF
167.	Fernanda Mitsue Soares Onuma	FEM
168.	Fernanda Pierangeli Fonseca	FPF
169.	Fernanda Tavares Silva	FTS
170.	Fernando Guilherme Tenório	FGT
171.	Fernando Gustavo da Silva Quirino	FGS
172.	Flavia Luciana Naves Mafra	FLN
173.	Flávia Maria Galizoni	FMG
174.	Flávia Oliveira Rodrigues	FOR
175.	Flávio Monteiro Oliveira	FMO
176.	Francisval de Melo Carvalho	FMC
177.	Frank Mendes Nobre	FMN
178.	Frederico Antônio Mineiro Lopes	FAL
179.	Gabriel Araújo e Silva Ferraz	GAS
180.	Gabriel Ferreira Bartholo	GFB
181.	Gabriel Rodrigo Gomes Pessanha	GRG
182.	Geraldine Aparecida Neves Lima	GAN
183.	Geraldo Alemandro Leite Filho	GAL
184.	Geraldo Magela Jardim Barra	GMJ
185.	Geraldo Magela Pereira	GMP
186.	Geraldo Ramos de Figueiredo	GRF
187.	German Torres Salazar	GTS
188.	Germana Oliveira Couto	GOC
189.	Geysa Elane Rodrigues de Carvalho Sá	GER
190.	Gideon Carvalho de Benedicto	GCB
191.	Gilca dos Santos Vilarinho	GSV
192.	Giliarde de Souza Brito	GSB
193.	Giovani Blasi Martino Lanna	GBM
194.	Giselle Vanessa Benzaquen D'Assumpção	GVB
195.	Gislaine Fernandes Guimarães	GFG
196.	Glauber Dos Santos	GLS
197.	Gláucia Maria Vasconcellos Vale	GMV
198.	Glener Alvarenga Mizael	GAM
199.	Glória de Jesus Oliveira	GJO
200.	Graciela Dias Coelho Jones	GDC
201.	Guilherme de Freitas Borges	GUF
202.	Guilherme Lanna Reis	GLR
203.	Gustavo Guerra Costa	GGC

“continua”

Quadro 1E “continuação”

Ordem	Autores e Coautores	Abreviatura
204.	Gustavo Henrique Nogueira de Andrade	GHN
205.	Gustavo Peixoto Hanaoka	GPH
206.	Gustavo QuirogaSouki	GQS
207.	Hélder dos Anjos Augusto	HAA
208.	Henri Cócaro	HEC
209.	Igor Senger	IGS
210.	Iris Cristina Santos	ICS
211.	Isabel Cristina da Silva	ICR
212.	Isabel Cristina Ferreira	ICF
213.	Isaias Fernandes dos Santos	IFS
214.	Ivam Ricardo Peleias	IRP
215.	Ivana Carneiro Almeida	ICA
216.	Ivanir Costa	IVC
217.	Jack Robson Silva	JAR
218.	Jacqueline Elisa Furtado Barreto de Carvalho	JEF
219.	Janaina Martins Vasconcelos	JMV
220.	Janann Joslin Medeiros	JJM
221.	Janio Caetano de Abreu	JCA
222.	Jésus Alex De Lelis Medeiros	JAM
223.	João Batista Rezende	JBR
224.	João Luiz Passador	JOL
225.	João Paulo de Brito Nascimento	JPB
226.	Joaquim Alves de Lima Junior	JAL
227.	Joel Yutaka Sugano	JYS
228.	John Wilkinson	JWI
229.	Jorgiane Suelen Sousa	JSS
230.	José Carlos dos Santos Jesus	JCS
231.	José Henrique da Silva Taveira	JHS
232.	José Leomar Todesco	JLT
233.	Jose Márcio Carvalho	JMC
234.	José Marcos Carvalho de Mesquita	JMM
235.	José Roberto Pereira	JRP
236.	Josmária Lima Ribeiro de Oliveira	JLR
237.	Josué Humberto Barbosa	JHB
238.	Juciara Nunes de Alcântara	JNA
239.	Juliana Cristina Teixeira	JCT
240.	Juliana Sena Calixto	JST
241.	Júlio César Benfenatti Ferreira	JCB
242.	Jussara Maria da Silva	JMS
243.	Juvêncio Braga de Lima	JBL
244.	Kamila Anderson Vasconcelos	KAV

“continua”

Quadro 1E “continuação”

Ordem	Autores e Coautores	Abreviatura
245.	Karim Marini Thomé	KMT
246.	Kátia Poles	KPO
247.	Kely César Martins de Paiva	KCM
248.	Kenneth Nunes Tavares de Almeida	KNT
249.	Kepler Euclides Filho	KEF
250.	Késia Aparecida Teixeira Silva	KAT
251.	Laila Cristina Fonseca	LAC
252.	Leandro Carlos Paiva	LCP
253.	Leandro Matioli Santos	LMS
254.	Leandro Rivelli Teixeira Nogueira	LRT
255.	Leandro Sâmia Lopes	LSL
256.	Leiziane Neves de Azara	LNA
257.	Lélis Pedro de Andrade	LPA
258.	Leonardo Lemos da Silveira Santos	LLS
259.	Letícia de Oliveira	LEO
260.	Levy Heleno Fassio	LHF
261.	Lígia Cristina Amaral Magalhães	LCM
262.	Lilian Barros Moreira	LBM
263.	Lilian Carolina Viana	LCV
264.	Lílian Ferrugini	LIF
265.	Lívia Maria de Pádua Ribeiro	LMP
266.	Luana de Fátima Almeida	LFA
267.	Lucas Andrade Monteiro	LAN
268.	Lucas Canestre de Oliveira	LCO
269.	Lucas Silvestre de Carvalho	LSC
270.	Lucia Silva Kubrusly	LSK
271.	Luciana Cramer	LUC
272.	Luciana Davi Traverso	LDT
273.	Luciana Marques Vieira	LMV
274.	Luciana Martins Ezequiel Sousa Lima	LME
275.	Luciana Pussi Santos	LPS
276.	Luciano Oliveira Geisenhoff	LUO
277.	Luís Antônio Lima	LAL
278.	Luis Carlos Cirilo Carvalho	LCC
279.	Luis Carlos Ferreira de Sousa Oliveira	LCF
280.	Luís Fernando de Abreu Porto	LUF
281.	Luiz Antônio Abrantes	LAA
282.	Luiz Antonio Staub Mafra	LAS
283.	Luiz Carlos Federizzi	LCA
284.	Luiz Carlos Takao Yamaguchi	LCT
285.	Luiz Eduardo Gaio	LEG

“continua”

Quadro 1E “continuação”

Ordem	Autores e Coautores	Abreviatura
286.	Luiz Fernando Coutinho de Oliveira	LFC
287.	Luiz Gonzaga de Castro Júnior	LGC
288.	Luiz Gonzaga Geraldo	LGG
289.	Luiz Gustavo Camarano Nazareth	LGN
290.	Luiz Henrique Aparecido Silvestre	LHS
291.	Luiz Henrique de Barros Vilas Boas	LHB
292.	Luiz Henrique de Barros Vilas Boas	LHV
293.	Luiz Marcelo Antonialli	LMA
294.	Maisa Pereira Silva	MPS
295.	Manoel Alves de Faria	MAF
296.	Manuela de Oliveira Botrel	MOB
297.	Marcelo de Resende Pinto	MRP
298.	Marcelo Ferreira Viana	MFV
299.	Marcelo José Braga	MAJ
300.	Marcelo Márcio Romaniello	MMR
301.	Marcelo Silva de Oliveira	MSO
302.	Marcia Conceição Resende	MCO
303.	Márcia Pereira de Andrade	MPA
304.	Márcio José de Santana	MJS
305.	Márcio Lopes Pimenta	MLP
306.	Márcio Machado Ladeira	MML
307.	Marcio Siqueira	MSI
308.	Marco César Ribeiro Nascimento	MCE
309.	Marcos Affonso Ortiz Gomes	MAO
310.	Marcos Aurélio Lopes	MAL
311.	Marcos Eduardo Carvalho Gonçalves Knup	MEC
312.	Marcos Eduardo dos Santos	MES
313.	Marcos Livato	MLI
314.	Maria Angélica M. de Moura Silva	MMS
315.	Maria Aparecida Curi	MAA
316.	Maria Cecília Pereira	MCP
317.	Maria Clara Koenigkam de Oliveira	MCK
318.	Maria Cristina Angélico Mendonça	MCM
319.	Maria Cristina Penido Lauria	MPL
320.	Maria das Graças Paula	MGP
321.	Maria de Lourdes Souza Oliveira	MLS
322.	Maria Eugenia Monteiro Castanheira	MEM
323.	Maria Fátima de Almeida Ferreira	MFA
324.	Maria Gabriela Mendonça Peixoto	MGM
325.	Maria Izabel Vieira Botelho	MIV
326.	Maria José Menezes Brito	MJM

“continua”

Quadro 1E “continuação”

Ordem	Autores e Coautores	Abreviatura
327.	Maria Leila Rezende do Vale Fonseca	MLV
328.	Mariana de Azevedo Santos	MAS
329.	Mariana Pereira Chaves Pimentel	MPC
330.	Mariane Figueira	MFI
331.	Marília Paula dos Reis Teixeira	MPR
332.	Mário Otávio Batalha	MOT
333.	Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo	MOM
334.	Marta Fabiano Sambiase Lombardi	MFS
335.	Martinho de Almeida e Silva	MAR
336.	Mateus Campos Prosdocimi	MAP
337.	Maurício Rodrigues Botelho	MRB
338.	Mauro Dinis Sousa	MDS
339.	Maxwell Ferreira de Oliveira	MFO
340.	Mayara Maria de Jesus Muniz	MMJ
341.	Messias José Bastos de Andrade	MJA
342.	Michelle Inocencio Pereira dos Santos	MIP
343.	Michelle Pinto de Lima	MIC
344.	Miguel de Castro Neto	MCN
345.	Miguel Rivera Peres Júnior	MRI
346.	Milton Ghedini Cardoso	MGC
347.	Mirian de Lourdes Oliveira e Silva	MLO
348.	Mírian Luisa Faria Freitas	MLF
349.	Mônica Carvalho Alves Cappelle	MCA
350.	Mozar José de Brito	MJB
351.	Nádia Campos Pereira	NCP
352.	Natácia Lamoglia de Souza	NLS
353.	Nathália de Fátima Joaquim	NFJ
354.	Nathália Vasconcelos Tavares	NVT
355.	Nayara Silva de Noronha	NSN
356.	Nelsio Rodrigues de Abreu	NRA
357.	Nemésio Freitas Duarte Filho	NFD
358.	Nilton dos Santos Portugal	NSP
359.	Nivaldo Bragion	NIB
360.	Nivaldo Oliveira	NOL
361.	Olinda Nogueira Paes Cardoso	ONP
362.	Otávio Rodrigues Machado Neto	ORM
363.	Pâmella Gabriela Oliveira Pugas	PGO
364.	Patrícia Aparecida Ferreira	PAF
365.	Patrícia Aparecida Marques Silva	PAM
366.	Patrick Fernandes Lopes	PFL
367.	Paulo Augusto Bazani	PAB

“continua”

Quadro 1E “continuação”

Ordem	Autores e Coautores	Abreviatura
368.	Paulo Henrique de Lima Siqueira	PHL
369.	Paulo Henrique de Souza Bermejo	PHB
370.	Paulo José Silva	PJS
371.	Paulo Tácito Gontijo Guimarães	PTG
372.	Pedro Augusto Negrini da Costa	PAN
373.	Pedro dos Santos Portugal Júnior	PSP
374.	Pedro Waldecildo de Matos	PWM
375.	Pery Francisco Assis Shikida	PFA
376.	Priscila Borin de Oliveira Claro	PBO
377.	Priscila Gomes de Araújo	PGA
378.	Rafael Eduardo Chiodi	REC
379.	Ramon Correia de Vasconcelos	RVA
380.	Raphael Medina Gomes de Andrade	RMG
381.	Raquel Finamor Cardoso	RFC
382.	Raymond Amtmann	RAM
383.	Regina Maria Quintão Lana	RMQ
384.	Reinaldo Aparecida Fonseca	RAF
385.	Renata Francisco Baldanza	RFB
386.	Renato Borges Fernandes	RBF
387.	Renato Carvalho Vilas Boas	RCV
388.	Renato Elias Fontes	REF
389.	Renato Ferreira de Oliveira	RFO
390.	Renato Luiz Grisi Macedo	RLG
391.	Renzo Garcia Von Pinho	RGV
392.	Ricardo César Alves	RIC
393.	Ricardo de Souza Sette	RSS
394.	Ricardo Luiz Araújo Drummond	RLA
395.	Ricardo Pereira Reis	RPR
396.	Roberto do Nascimento Ferreira	RNF
397.	Robson Amâncio	RAA
398.	Rodrigo Cassimiro Freitas	RCF
399.	Rodrigo Consoni	RCO
400.	Rogério Omar Caliar	ROC
401.	Ronaldo Pereira Caixeta	RPC
402.	Rosa Teresa Moreira Machado	RTM
403.	Rosalí Gomes Araújo Maciel	RGA
404.	Rosália Rodrigues Alves	RRA
405.	Rosângela Violetti Bertolin	RVB
406.	Rosemar Martins Luna	RML
407.	Rosemary Gualberto Pereira	RGP
408.	Ruben Delly Veiga	RDV

“continua”

Quadro 1E “continuação”

Ordem	Autores e Coautores	Abreviatura
409.	Rubens José Guimarães	RJG
410.	Rui Otavio Bernardes de Andrade	ROB
411.	Sabrina Soares da Silva	SSS
412.	Samantha Brettas Oliveira	SOB
413.	Samuel Carvalho de Benedicto	SCB
414.	Sandra de Azevedo Silva	SAS
415.	Sílvio Henrique de Castro	SHC
416.	Simone Abreu Ribeiro	SAR
417.	Simone Velloso Missagia	SVM
418.	Solange Riveli de Oliveira	SRO
419.	Talestre Maria do Carmo Mário	TMC
420.	Tania Regina Frota Vasconcellos Dias	TRF
421.	Tatiana Dias Cantelle	TDC
422.	Tatiane Silva Tavares	TST
423.	Thair M. Hamtini	TMH
424.	Thalita Caroline Azevedo Gonçalves	TCA
425.	Thálita de Resende Cardoso	TRC
426.	Thelma Sáfadi	TSA
427.	Thiago Borges Moreira,	TBM
428.	Thiago de Oliveira Andrade	TOA
429.	Thiago de Paula Assis	TPA
430.	Thiago de Sousa Santos	TSS
431.	Thiago Duarte Pimentel	TDP
432.	Tonny Kerley de Alencar Rodrigues	TKA
433.	Tulio Marcos Romano	TMR
434.	Uajará Pessoa Araújo	UPA
435.	Urlan Salgado de Barros	USB
436.	Vagner Rosalem	VRO
437.	Valderí de Castro Alcântara	VCA
438.	Valéria da Glória Pereira Brito	VPB
439.	Valquíria Matias Vieira Mota	VMM
440.	Vanessa Fonseca	VAF
441.	Vanessa Marzano Araujo	VMA
442.	Vânia Aparecida Rezende de Oliveira	VAR
443.	Vânia Maria Marques	VAN
444.	Vico Mendes Pereira Lima	VMP
445.	Virgílio César da Silva e Oliveira	VCS
446.	Virgínia Lemos Pierini	VLP
447.	Viviane Guimarães Pereira	VGP
448.	Viviane Santos Pereira	VSP
449.	Wanderson Gomes de Souza	WGS

“continua”

Quadro 1E “conclusão”

Ordem	Autores e Coautores	Abreviatura
450.	Washington Santos da Silva	WSS
451.	Wellington Tavares	WET
452.	Weslei Gusmão Piau Santana	WGP
453.	Wesley Mattioli	WEM

APÊNDICE F

Quadro 1F Síntese das medidas administrativas sugeridas pelos Entrevistados que podem contribuir para o desenvolvimento do PPGA/UFLA

Medidas administrativas para melhoria do PPGA/UFLA	Ação
Proposta do Programa	Trabalhar para torná-la coerente
Planejamento futuro	Definir ações para curto, médio e longo prazo.
Corpo Docente Permanente	<ul style="list-style-type: none"> - Estabilizar; - buscar indicadores, projetos aprovados e artigos submetidos; - melhorar padrão das publicações - incentivar para acompanhar ritmo; - conscientizar e solicitar saída, caso não acompanhe; - auxiliar alunos na solução de problemas; - fortalecer vínculo com egressos para promoção de parcerias.
Internacionalização	<ul style="list-style-type: none"> - fluxo de pessoas indo e vindo; - publicação internacional conjunta; - acordos de colaboração, dentre outros.
Corpo Docente de Colaboradores	Preparados para suceder permanentes
Bancas	Investir na qualidade
Comissão	Designação para avaliar e premiar melhores teses e dissertações
Solidariedade	Contribuir com outras instituições
Grupos de pesquisa	Fortalecer para maior interação
Pós-Doutorado	Criação