



O ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU COMO AÇÃO ESTRATÉGICA NAS UNIVERSIDADES

CLÁUDIA PRIM CORRÊA

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

claudia.primcorrea@gmail.com

LUCI MARI APARECIDA RODRIGUES

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

luci.mari@ufsc.br

LUCIA GOMES BEUTER

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

luciab0711@gmail.com

CIBELE BARSALINI MARTINS

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

cibele.martins@ufsc.br

RESUMO:

No cerne das universidades, consideradas organizações complexas devido a sua multiplicidade de objetivos, alta especialização e baixo grau de coordenação, o acompanhamento de egressos de pós-graduação faz-se necessário no plano da gestão, como uma estratégia universitária. Nessa perspectiva, este ensaio visa discutir o acompanhamento de egressos de pós-graduação stricto sensu como ação estratégica nas universidades. Ressalta-se que o intuito deste acompanhamento de egressos consiste na obtenção de subsídios teóricos que permitam avaliar o impacto do curso de pós-graduação na prática profissional e acadêmica de ex-alunos, bem como potencializar a formação destes. Por fim, emergiu da teorização proposta a influência que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) exerce na realização dessa estratégia, ao tornar a organização universitária um ambiente com características gerenciais não próprias deste tipo de instituição.

Palavras-chave: Acompanhamento de Egressos, Pós-Graduação; Stricto Sensu; Ação Estratégica; Universidades.

INTRODUÇÃO

As universidades enfrentam dificuldades na realização de suas estratégias, as quais podem ser justificadas pelo fato destas instituições se enquadrarem na definição de organizações complexas (MORITZ et al, 2012). A estrutura e os processos apresentam elevado grau de complexidade, além de haver uma multiplicidade de objetivos que permeiam as ações das organizações universitárias (SOUZA, 2009).

Nessa conjuntura, a estratégia torna-se uma ferramenta a ser considerada, para que seja possível estimular a auto-organização do sistema que compõe este tipo de instituição (MORITZ et al, 2012), bem como, reduzir os graus de indeterminações na execução das atribuições dos indivíduos que fazem parte deste sistema (SERVA, 1992). Tal tarefa, entretanto, não é uma fácil missão, especialmente pela natureza complexa das universidades.

Diante do exposto, neste ensaio teórico objetiva discutir o acompanhamento de egressos de pós-graduações stricto sensu como ação estratégica nas universidades. Ressalta-se que o intuito deste acompanhamento consiste na obtenção de subsídios teóricos que permitam avaliar o impacto do curso de pós-graduação na prática profissional e acadêmica de ex-alunos, bem como potencializar a formação deles.

Nesse contexto, emergiu da teorização proposta a influência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ambiente universitário, especialmente na estratégia referente ao acompanhamento de egressos. Por fim, destaca-se a estruturação deste ensaio teórico, que compreende a Teoria da Complexidade e suas múltiplas contribuições com o pensamento organizacional, a caracterização das universidades como instituições complexas, englobando, ainda, a estratégia no contexto universitário e suas perspectivas, e o acompanhamento de egressos da pós-graduação.

TEORIA DA COMPLEXIDADE

A complexidade costuma levar a certa aversão, ao se considerar a dificuldade em explicar o que é conceituado como complexo, pois “a complexidade é insimplificável” (MORIN, 2005, p. 273). Porém, ainda, conforme o mesmo autor, a compreensão da complexidade pode ser encontrada em alguns princípios simples e numa infinidade de combinações de elementos também simples.

Serva (1992) aponta que, apesar de ter tido sua origem em campos científicos distintos ao das ciências sociais aplicadas, a Teoria da Complexidade, fez emergir uma “lógica de organização” que busca dar forma a questões relacionadas à autonomia do sujeito. Para o autor, o comportamento de sujeitos autônomos agrupados visa promover a auto-organização.

Para Morin (2005), o ponto crucial da noção de autonomia é justamente o paradoxo de um sistema ser autônomo tanto quanto ele for dependente ao meio externo. Serva corrobora o pensamento ao dizer que:

O conceito de autonomia provém das idéias de organização e de sistema e é elaborado mediante uma lógica paradoxal, pela qual autonomia e dependência não são vistas como condições excludentes, já que o sistema depende em parte do ambiente; a autonomia nunca poderá ser absoluta, o pensamento que pretende dar conta do complexo assimila-as simultaneamente, assumindo o paradoxo (SERVA, 1992, p.29).

Igualmente, Agostinho (2003) argumenta que a Teoria da Complexidade tem como ideia cerne o conceito de interação entre estes indivíduos autônomos ou partes componentes

de determinado sistema. Tal interação, conforme Morin (2005, p. 265), consiste no “conjunto das relações, ações e retroações que se efetuam e se tecem num sistema”. Para Agostinho (2003), a interação destes elementos, de formas diversas, é o que se caracteriza como complexidade.

Como resultado, ocorrem os fenômenos, cujas principais características são suas qualidades emergentes, resultantes da interação destes indivíduos com base em poucas e simples regras locais, as quais influenciam apenas o pequeno campo de atuação de um determinado indivíduo (AGOSTINHO, 2003). Essas interações, vale ressaltar, são permeadas por regularidades e por oscilações (SERVA, 1992).

Deste modo, elementos autônomos e distintos atuando de formas singulares podem sair de uma situação aparentemente caótica para um estado de ordem, através da interação. Estes elementos desenvolvem uma identidade agregada emergente (HOLLAND, 1996 apud AGOSTINHO, 2003) resultante de um padrão de interação coerente.

Para Serva (1992), este agir coerentemente, ou seja, a capacidade de auto-organização, é a propriedade principal que caracteriza a complexidade. O autor ainda aponta que “quanto mais complexo um sistema for, maior será sua capacidade de operar com a desordem” (1992, p. 29). Naveira (1998) acrescenta que se torna mais conveniente contar com a capacidade de auto-organização de um sistema do que buscar controlá-lo sob condições instáveis.

Morin (2005) aponta que a partir do conjunto dessas interações, constitui-se a ideia de organização do sistema, ao passo que a organização proporciona uma “coerência construtiva” às interações:

A organização cria ordem (criando o seu próprio determinismo sistêmico), mas também desordem: por um lado, o determinismo sistêmico pode ser flexível, comportar suas zonas de aleatoriedade, de jogo, de liberdades; por outro, o trabalho organizador, como já dissemos, produz desordem (aumento de entropia). Nas organizações, a presença e a produção permanente da desordem (degradação, degenerescência) são inseparáveis da própria organização. O paradigma da organização comporta, portanto, nesse plano, igualmente uma reforma do pensamento; doravante, a explicação já não deve expulsar a desordem, já não deve ocultar a organização, mas deve conceber sempre a complexidade da relação organização – desordem – ordem. (MORIN, 2005, p. 267).

Além de analisar as interações, a Teoria da Complexidade, segundo Torres (2005), é uma ferramenta que possibilita o entendimento dos processos de inovação e renovação, através da investigação das mudanças. Ainda, conforme Agostinho (2003), esta teoria aponta que sistemas complexos podem se adaptar ao ambiente, a partir do momento em que adquirem informações e interagem com este. Ao tomar a definição de adaptação de Holland (1996, apud AGOSTINHO, 2003, p. 06), tem-se adaptação como “mudanças na estrutura (estratégia) com base na experiência do sistema”.

Porém, um sistema complexo que se adapta ultrapassa o limite de uma “simples” adaptação, por abranger também a noção de aprendizado. Isso ocorre visto que esse sistema é capaz de, através da interação com o ambiente no qual está inserido, identificar certas regularidades, interpretá-las como um padrão a ser seguido e reproduzi-las no mundo real (GELL-MANN, 1994 apud AGOSTINHO, 2003). Esta ação é desencadeada pelo fato destes sistemas serem compostos por indivíduos com liberdade para praticar suas capacidades de aprendizado e adaptação (AGOSTINHO, 2003). Dessa forma, pode-se concluir que sistemas complexos adaptativos são sistemas que aprendem.

Holland (1996, apud AGOSTINHO, 2003, p. 06) destaca que, além dos sistemas complexos adaptativos manifestarem uma determinada coerência a respeito das mudanças às quais precisam reagir, estes sistemas “têm pontos de alavancagem, visto que pequenas quantidades de input produzem grandes e direcionadas mudanças”. Pode-se afirmar, ademais, que pequenas alterações na organização de um sistema complexo, por meio de mudanças nos comportamentos complexos dos elementos do sistema, podem ter consequências amplificadas.

Sistemas adaptativos complexos podem ser caracterizados por quatro conceitos-chave: autonomia, cooperação, agregação e auto-organização. Para Agostinho (2003), autonomia consiste na ação do indivíduo com base em seu próprio julgamento. Cooperação, por sua vez, é o ajuste do comportamento dos indivíduos para possíveis adaptações.

A agregação define os limites de ação autônoma, seja autoritariamente ou como resultado da própria postura dos indivíduos que se agregam. Para que ocorra a auto-organização, o sistema, através de seus indivíduos, percebe por onde seguem os fluxos (de informação, conhecimento, materiais, confiança, entre outros) mais influentes, com maior ou menor efeito, e passa a direcioná-los de forma mais adequada. Estes conceitos se relacionam da seguinte maneira:

Indivíduos autônomos, capazes de aprender e de se adaptarem, cooperam entre si obtendo vantagens adaptativas. Tal comportamento tende a ser selecionado e reproduzido, chegando ao ponto em que estes indivíduos cooperativos se unem formando um agregado que também passa a se comportar como um indivíduo e assim por diante. Diz-se, então, que o sistema resultante se auto-organiza, fazendo emergir um comportamento global cujo desempenho também é avaliado por pressões de seleção presentes no ambiente (externo e interno) (AGOSTINHO, 2003, p.08).

Dentro desse contexto de organizações complexas, encontram-se as universidades (MORITZ et al, 2012), que são instituições especializadas e com centros de poder divididos por área de competência (ANDRIGUETTO JUNIOR et al, 2011) e voltadas para a transmissão e produção do conhecimento (BORGES e ARAÚJO, 2001).

UNIVERSIDADES COMO ORGANIZAÇÕES COMPLEXAS

As universidades, por terem determinadas peculiaridades e por sua pluralidade de áreas de ação, são conceituadas como organizações complexas, conforme apontam Borges e Araújo (2011). Ainda, para esses autores, entre essas peculiaridades, citam: tarefas executadas por indivíduos com alto grau de profissionalismo; profissionais demandantes de autonomia e liberdade de atuação; decisões descentralizadas, o que abre espaço para desenvolvimento desigual entre os pares; multiplicidade de concepções distintas; baixo grau de coordenação de tarefas; poder ambíguo e disperso; metas também ambíguas e vagas, que dificultam o alcance de um objetivo comum a todos.

Tachizawa e Andrade (2006 apud TEIXEIRA, 2015) também conceituam as instituições de ensino como organizações complexas, porém o fazem sob outra ótica, ao considerarem que estas, além de exigirem alto nível de especialização, requerem uma gestão estratégica baseada em constantes processos de tomada de decisão. Destacam ainda a pluralidade de possibilidades de atuação, caracterizando novamente o conceito de complexidade.

Cohen e March (1974 apud ANDRIGUETTO JUNIOR et al, 2011) definiram as universidades como uma “anarquia organizada”. Morin (2005) aponta que quanto maior o

desenvolvimento da complexidade de um sistema, mais poderá desenvolver também sua autonomia. Dessa forma, pode-se dizer que tamanha complexidade dessas organizações pode incentivar ainda mais esta anarquia organizacional, ao passo que os indivíduos se tornam mais autônomos.

A Teoria da Complexidade também pode ser materializada nas universidades, ao considerar-se que elementos distintos atuam singularmente, em um cenário que aparenta o caos. Andriguetto Junior et al (2011, p. 129) apontam que:

(...) o comportamento dos agentes não é orientado por regras e regulamentos, pelo cumprimento de modelos padronizados, por delimitações de áreas de competências e atribuições, e por estruturas hierarquizadas. As organizações universitárias tendem a ser mais fluidas, com articulações frouxas entre os diferentes grupos e centros de poder (ANDRIGUETTO JUNIOR et al, 2011, p. 129).

Esse cenário pode ser melhor entendido ao se analisar a ideia de autonomia humana apresentada por Morin (2005), ao falar que a noção de autonomia em si é complexa por estar relacionada às condições culturais e sociais do indivíduo. Este indivíduo está exposto a uma variedade de ideias, conceitos, culturas, que, por sua vez, formam um leque de ideias dentre as quais ele pode escolher autonomamente. À medida que estes indivíduos, dotados de autonomia, são agrupados sob em uma instituição com distintos objetivos, liberdade de atuação, para atuar de forma dispersa e com baixo grau de controle, torna-se plausível vislumbrar um cenário caótico.

ESTRATÉGIA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Ao se considerar o exposto anteriormente, mesmo em um cenário de possibilidade de desordem, as instituições de ensino superior fazem uso de medidas para, ao passo em que mantém a autonomia, a cooperação e a agregação, possam também realizar sua auto-organização. Desta forma, a estratégia deverá ser acertada para contemplar as peculiaridades típicas das universidades (ANDRIGUETTO JUNIOR et al, 2011).

Por sua comprovada complexidade, o planejamento estratégico dentro das instituições de ensino torna-se, então, uma ação complicada.

Na ânsia de cumprir seus múltiplos papéis e de otimizar o processo de gestão, a universidade adota modelos para formulação das estratégias, mas na maioria das vezes, utiliza os mesmos conceitos e instrumentos adotados por organizações de caráter empresarial, sem considerar as já citadas peculiaridades, o que em última instância pode conduzi-la ao fracasso (TEIXEIRA, 2015, p. 34).

Meyer Jr (2012) reforça esta afirmação, pois acredita que as universidades brasileiras fazem uso de estratégias baseadas em paradigmas racionais, que são inspirados em modelos empresariais. Esses modelos, ainda segundo o autor, não levam a resultados eficientes, visto que as organizações universitárias possuem um processo gerencial que mescla aspectos racionais, políticos e simbólicos, na medida em que essa instituição visa atender objetivos múltiplos de diferentes públicos.

Andrade (2003 apud Teixeira, 2015) afirma que a estratégia de uma universidade não resulta de um processo de planejamento centralizado, mas sim de uma relação entre a alta administração e as unidades administrativas da organização. Tal situação se relaciona com a Teoria da Complexidade, ao considerar o raciocínio de Agostinho (2003, p. 03):

Ao mesmo tempo que a Teoria da Complexidade diz que não adianta insistir em controlar um sistema complexo de cima, ela acena com a possibilidade de aprender maneiras para promover condições que propiciem a emergência de melhores soluções (AGOSTINHO, 2003, p. 03).

A Teoria da Complexidade assume, portanto, que a organização do sistema não pode ser imposta através de uma cadeia hierárquica, mas que a alta administração pode promover as condições que viabilizem a auto-organização de seus elementos, no caso, as unidades departamentais das instituições de ensino. Mintzberg et al (2009 apud TEIXEIRA, 2015) complementam o raciocínio ao afirmar que as unidades administrativas podem vir a desenvolver seus próprios processos de gestão estratégica, independente das decisões da alta administração.

Aqui, é possível identificar novos indícios da materialização dos conceitos da Teoria da Complexidade, à medida que elementos diversos atuam de forma aparentemente caótica, ao fazer uso de regras locais que atingem somente os elementos com quem interagem diretamente, porém eventualmente alcançam um estado de ordem para a execução dos seus objetivos, através da sua liberdade para aprenderem e se adaptarem à realidade com que precisam interagir (AGOSTINHO, 2003). Mesmo sendo indivíduos autônomos - aqui novamente identificados como as diversas unidades departamentais -, estes compõem uma unidade complexa - a universidade -, atuando como um único e maior indivíduo.

As instituições de ensino, como já mencionado, são compostas por elementos distintos, especializados, que podem ser vistos como autônomos. De certa forma, no decorrer de sua atuação, eles cooperam, cada um em seu campo de atuação, atingindo seus objetivos numa esfera micro, para auxiliar o órgão no cumprimento dos seus objetivos maiores, agregando-se e tomando forma una, ou seja, de um sistema que age como um só, através da autonomia, cooperação e agregação de seus indivíduos, que se auto-organizaram. Nesse sentido, segundo Torres (2005, p. 06):

Em todas as áreas, e em particular, nas áreas educacional e organizacional, temos que deixar que as propriedades emergentes e potenciais do todo, das partes e dos relacionamentos entre as partes e entre estas e o todo possam se manifestar (TORRES, 2005, p. 06).

Andriguetto Junior et al (2011, p. 128) expõe que “os agentes, por meio de escolhas e ações individuais, definem seu comportamento e traçam seu caminho aleatoriamente, auto-organizando-se a partir de padrões emergentes que se refletem no sistema como um todo.”. Pode-se dizer, dentro deste contexto, que a gestão estratégica é uma tentativa da organização de realizar seu processo de auto-organização, ao passo em que busca “promover as condições para que o desempenho emergente seja o mais próximo possível do desejado” (AGOSTINHO, 2003, p. 15).

Cabe à Teoria da Complexidade não somente o estudo desta desordem, mas também “fornecer meios para prever as oscilações ambientais, ensejando um planejamento estratégico, uma maneira sofisticada de assegurar antecipadamente as regularidades pela redução dos graus de indeterminação na trajetória das organizações” (SERVA, 1992, p. 32).

Porém, ressalta-se que o desafio de alinhar ações individuais com uma gestão estratégica eficiente dentro das universidades é grande. A gestão estratégica em organizações complexas, segundo Borges e Araújo (2001), não é uma tarefa fácil e requer que sejam feitas considerações acerca da natureza da instituição universitária, “pois as características da organização universitária e de seu processo decisório certamente definem os arranjos

institucionais, com consequências diretas para a atividade de planejamento.”. (BORGES; ARAÚJO, 2001, p. 64).

Para Andriguetto Junior et al (2011), esta gestão estratégica pode ser conflitante e ambígua, por serem os objetivos e preferências internos divergentes, causados pela pluralidade que compõe esta instituição. Porém, o que deve ser direcionado ao objetivo estratégico das organizações universitárias é a contribuição para a produção, aplicação e transmissão do conhecimento, gerando benefícios a sociedade, que é quem as mantém e legitimam (MEYER JR, 2012).

A estratégia de acompanhamento de egressos da pós-graduação

Uma estratégia em específico, que merece destaque dentro do contexto universitário, é o acompanhamento dos egressos, mais especificamente os alunos egressos de pós-graduação. A pós-graduação consiste em um sistema conduzido por necessidades providas da pesquisa científica, que objetiva proporcionar ao estudante o aprofundamento do saber, para que alcance elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional (CAPESa, 2014). Além disso, o conhecimento acadêmico-científico produzido durante a pós-graduação contribui para a expansão produtiva e científica do país (TEIXEIRA, 2015). Ademais, o acompanhamento de egresso aqui é entendido sob a ótica de Teixeira (2015), ou seja, como a avaliação dos resultados produzidos por uma determinada instituição de ensino superior na prática profissional e acadêmica de seus ex-alunos, que efetivamente titularam em curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Conforme Maccari e Teixeira (2014), a estratégia de uma instituição de ensino em realizar o acompanhamento eficaz do aluno egresso pode fornecer subsídios que permitam ao curso avaliar o impacto deste na carreira do egresso, bem como potencializar a formação de seus alunos.

Partindo do princípio de que os egressos (ex-alunos) de um programa de pós-graduação têm suas ações práticas afetadas pelas experiências vividas no curso e que a qualidade do programa é determinada pelas suas condições de funcionamento, é importante contextualizar o programa e suas lógicas de forma a compreender as contribuições que o curso trouxe para a trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica dos alunos (Maccari; Teixeira, 2014, p. 102).

A partir do relacionamento do egresso com a instituição de ensino ao qual ele esteve vinculado, fica viabilizado um processo de retroalimentação de informações e desenvolvimento do conhecimento, proporcionando também, desta forma, um espaço para desenvolvimento de pesquisas, troca de experiências, além de viabilizar *networking* (TEIXEIRA, 2015). A autora afirma ainda que “conceitualmente, estratégia não é apenas um plano para o futuro, é também o resultado de padrões extraídos da experiência passada” (TEIXEIRA, 2015, p. 34). Assim, tomar como fonte de informações as experiências destes egressos viabiliza um cenário propício para a prospecção de melhorias nos cursos de pós-graduação.

Conforme aponta Dantas (2004, p. 168):

Do ponto de vista educacional, o engajamento de alunos da pós-graduação em linhas de pesquisa com possíveis consequências para o desenvolvimento nacional, orientados por professores comprometidos com a sociedade, pode estimular novas idéias e facilitar o surgimento de novas lideranças,

acadêmicas e políticas, sendo pois importante acompanhar a carreira dos egressos. Enseja uma melhor escuta das necessidades da comunidade e a possibilidade de oferecer respostas adequadas, gerando satisfação popular e crescimento socioeconômico. Pode gerar um ambiente dinâmico de aprendizagem organizacional e novas oportunidades de pesquisa, oxigenando linhas de pesquisa e vitalizando programas por meio de uma saudável competição. (DANTAS, 2004, p. 168).

Maccari e Teixeira (2014) lembram que o egresso é um dos ativos mais valiosos da instituição de ensino superior, visto que a contribuição deste na sociedade também é reflexo das experiências vividas por ele durante sua pós-graduação. Dessa forma, o nome da própria instituição fica evidenciado perante a sociedade. Corroboram a discussão Chi, Jones e Gradham (2012 apud TEIXEIRA, 2015), uma vez que os autores consideram os egressos como representantes da universidade no mundo real.

A Influência da CAPES no acompanhamento de egressos

As universidades são levadas a realizar o acompanhamento de seus egressos também por estarem submetidas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Dentre as atribuições desta, destacam-se: avaliação e reconhecimento da pós-graduação *stricto sensu*, acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de recursos no país e no exterior, promoção da cooperação científica internacional e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica (CAPES, 2014a).

Os quesitos que devem ser acompanhados e avaliados são: a) proposta do programa; b) corpo docente; c) corpo discente, teses e dissertações ou trabalho de conclusão; d) produção intelectual e e) inserção social. Dentre estes, destaca-se a avaliação do impacto social pois, para atender a este quesito, faz-se necessário que os programas acompanhem seus alunos egressos de forma a identificarem as ações profissionais ou acadêmicas e suas consequências (Teixeira, 2015).

Desta maneira, a CAPES define diretrizes, estratégias e metas para que os programas de pós-graduação a nível nacional possam manter ou melhorar sua qualidade (CAPES, 2014b). Dantas (2004) afirma que a CAPES, ao atuar na promoção do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, é responsável pela qualidade das lideranças formadas e também pela promoção de práticas e saberes cientificamente rigorosos, que podem vir a ser meios para catalisar o desenvolvimento educacional, econômico e social do país. Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 47) corroboram esta ideia ao afirmarem que “há uma relação positiva entre educação e desenvolvimento, daí todo o esforço para a expansão do sistema de educação superior.”.

Para Dantas (2004), além da produção intelectual, indicadores de medida do impacto social do conhecimento durante a realização da pós-graduação devem ser valorizados. Afirmando Vercesi et al (2002, p. 03) que:

(...) uma instituição é avaliada pelos produtos que gera e pelas funções que desempenha na sociedade. Da universidade espera-se, sobretudo, que forme profissionais e pesquisadores bem preparados e com sólidos valores éticos e de cidadania e que gere conhecimento – ciência, tecnologia, humanidades e artes – voltado à solução de problemas relevantes para a humanidade e para a sociedade que a financia (VERCESI et al, 2002, p.03).

Realizar o acompanhamento do egresso torna-se, portanto, uma ação estratégica não somente para poder melhorar a qualidade do curso como um fim em si, mas também para estar alinhada às diretrizes preconizadas pela CAPES ao sofrer a avaliação periódica realizada por esta. Teixeira (2015) aponta:

Desta forma, um acompanhamento eficaz do aluno egresso é para a IES um diferencial competitivo, tanto para melhorar a nota no sistema de avaliação da CAPES, como para fornecer subsídios que permitam ao curso potencializar a formação de seus alunos (TEIXEIRA, 2015, p. 19).

Entretanto, diversas são as críticas dentro desse contexto, referentes à avaliação realizada pela CAPES para os cursos de pós-graduação. Para Mancebo, Vale e Martins (2015), agências como a CAPES exercem seus efeitos sobre o sistema de pós-graduação, nos pesquisadores e nos programas de pós-graduação. Isso ocorre porque é a partir do resultado das avaliações realizadas temporalmente que são definidos os financiamentos orçamentários. A avaliação viabiliza uma ligação entre desempenho e sucesso: quanto mais bem avaliado for um programa, maior a probabilidade de seus pesquisadores e alunos obterem apoio em forma de bolsas de estudo ou recursos para pesquisa e infraestrutura (MORITZ et al, 2011).

Essa influência é considerada por Alcadipani (2011, p. 346) como uma “invasão da lógica gerencial nas organizações educacionais”. Bertero et al (2013) chamam a esse fenômeno de “fetichismo do CV Lattes”, em que os pesquisadores são levados a se preocupar mais com a quantidade do que com a qualidade de suas produções científicas.

Não somente no quesito do impacto social causado pelos egressos, os critérios de avaliação da CAPES impõem às instituições de ensino superior uma lógica empresarial taylorista-fordista em uma atividade que deveria ser especialmente de compreensão e entendimento da realidade, ocasionando assim, conforme a crítica, um esvaziamento da reflexão (ALCADIPANI, 2011). Alcadipani (2011) aponta, em especial, que a produção acadêmica é elemento preocupante quando influenciada pelos critérios de avaliação da CAPES, visto que a produtividade passa a ser mensurada por números, levando os pesquisadores a uma busca excessiva por publicação de artigos e acumulação de pontos.

A produção acadêmica, conseqüentemente, adquire um fim nela mesma. Borges e Araújo (2001) enfatizam que, justamente pelo fato das instituições de ensino superior serem voltadas para a transmissão e produção do conhecimento, ações pautadas em uma ótica racionalista de iniciativas empresariais não deveriam estar presentes neste tipo de organização complexa.

Bertero et al (2013) afirmam que esta prática produtivista pode deturpar o sistema de avaliação da CAPES, ao passo que as exigências e pontuações a serem obtidas são elevadas a cada avaliação. Para Alcadipani (2011), o modelo gerencial instalado, devido à busca pelo atendimento aos critérios de avaliação da CAPES, transformou-se numa solução para os eventuais problemas das organizações educacionais.

Apesar de todas as críticas, “não há como as IES que desejam permanecer ativas não se esforçarem para atender aos critérios determinados, sendo notório que a avaliação acaba por definir a estratégia dos programas” (TEIXEIRA, 2015, p. 26). A busca pelo cumprimento de todos os quesitos para a avaliação CAPES mostra-se eficiente como o principal direcionador estratégico dos programas de pós-graduação (Maccari et al, 2009). Martins et al (2012) lembram que a CAPES está em constante busca pelo aprimoramento de seu sistema de avaliação, para que possa agir como impulsora da pós-graduação brasileira na busca de um padrão de excelência científica.

Dificuldades encontradas no acompanhamento de egressos

Apesar dos benefícios que o acompanhamento do egresso pode trazer para seu curso de pós-graduação, dificuldades nesta ação são encontradas.

A importância de avaliar o impacto no desenvolvimento social e econômico dos produtos da pós-graduação (especialmente dos resultados da investigação que guiou a elaboração da dissertação ou tese) é, porém, inversamente proporcional à dificuldade técnica de operacionalização e definição de parâmetros e indicadores adequados, válidos e confiáveis (DANTAS, 2004, p. 168).

Teixeira (2015) aponta que há poucas análises com relação às finalidades, propostas, formas de desempenho e tipos de qualidade socialmente relevantes que são esperadas dos cursos de pós-graduação. O acompanhamento dos egressos, ao serem analisados os dados sobre a atuação profissional destes no mercado de trabalho e a influência de sua formação no exercício de suas atuais atribuições, proporciona subsídios para uma reflexão acerca da própria organização do curso e sua proposta, promovendo, desta forma, uma oportunidade para melhoria contínua.

O grande desafio do acompanhamento de egressos como ferramenta estratégica para a melhora do desempenho dos cursos de pós-graduação reside no fato de haver dificuldade de manter relacionamento com estes egressos. Isso ocorre porque, primeiramente, não há interesse por parte dos egressos em manter vínculo com a universidade (TEIXEIRA, 2015). Este desinteresse manifesta-se de forma prática na não manutenção de seus dados atualizados junto à IES, inviabilizando o contato da instituição com seu egresso.

Desta forma, Teixeira (2015) acrescenta que parte do problema do acompanhamento de egressos reside também na operacionalização da coleta de dados. Algumas estratégias alternativas para suprir esta lacuna, como a consulta ao currículo dos egressos na Plataforma Lattes, não se comprovaram eficientes, pois da mesma forma que os egressos não mantêm seus dados atualizados junto à IES, também não atualizam seus currículos.

Ainda, os egressos parecem não saber que é através desta plataforma que os dados requeridos pelo sistema de avaliação da CAPES são coletados. Paiva (2006) corrobora estes apontamentos, ao ter identificado que há a dificuldade em localizar o aluno egresso, mas também há desinteresse deste em responder questionários encaminhados pela IES. Teixeira (2015) acrescenta que há uma ausência da cultura em manter os dados atualizados e uma não consideração da importância que o *feedback* fornecido pelo egresso pode trazer melhorias para o programa de pós-graduação.

Ao retomar um dos princípios da Teoria da Complexidade, que afirma que existem “pontos de alavancagem”, acredita-se que pequenas ações referentes à manutenção dos dados atualizados - o que, à primeira vista, parece ser uma tarefa majoritariamente operacional -, pode gerar resultados amplificados. Ou seja, a partir do momento que a estratégia referente à gestão de egressos prevê e executa uma forma de operacionalização dos dados de contato dos egressos, surge uma oportunidade de melhoria dentro dos programas de pós-graduação.

Cabe às IES desenvolverem sistemas administrativos eficientes, voltados para uma administração profissional, para que seja criado um cenário de melhor desenvolvimento das atividades acadêmicas, além da prospecção da imagem e prestígio institucionais (TEIXEIRA, 2015). Esta operacionalização, entretanto, deverá ser definida no âmbito de cada IES. O objetivo consiste em identificar o local, a instituição de atuação profissional e o cargo dos egressos, visto que, para Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012), analisar o panorama da

inserção profissional destes egressos permite ao curso de pós-graduação sua auto-avaliação referente à qualidade de sua formação e preparo dos profissionais.

Todavia, segundo Monteiro (1996 apud Teixeira, 2015), analisar este panorama profissional dos egressos é uma abordagem restritiva, tendo em vista que o egresso não realizou sua formação em pós-graduação baseado exclusivamente nas necessidades do mercado. Teixeira (2015, p. 49) ainda acrescenta que “é preciso considerar que o exercício de determinadas profissões exige habilidades intelectuais elevadas, capacidade reflexiva, crítica e questionadora, que formam um conjunto de atributos necessários ao enfrentamento e resolução de desafios.”

Conforme apontam Martins, Maccari e Martins (2013), apesar de as instituições de ensino superior estarem preocupadas em melhorar seu desempenho no processo de avaliação realizado pela CAPES, há desinteresse dos egressos neste tipo de avaliação, possivelmente por não haver impactos imediatos na realidade prática dos egressos, e também uma despreocupação de que a partir da análise dos efeitos práticos do curso podem emergir ações para a melhoria do programa (TEIXEIRA, 2015).

Em termos práticos, é a partir do reconhecimento da importância de compartilhar as ações e os dados atualizados, como único caminho para registro da efetiva contribuição do programa para a sociedade que os alunos colaboram com o aumento da nota do curso, o que repercute diretamente em sua própria valorização profissional, já que o currículo divulgado na Plataforma Lattes exibe a nota do programa em que o egresso obteve sua titulação (TEIXEIRA, 2015, p. 25).

Desta forma, percebe-se que não somente uma operacionalização dos dados faz-se necessária, mas também uma conscientização dos egressos quanto à importância da participação destes ao dar este *feedback* ao curso de pós-graduação sobre suas práticas em si e sobre a situação atual profissional e acadêmica destes egressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exposição trazida, é possível afirmar que as universidades são organizações complexas, por terem determinadas peculiaridades e por sua pluralidade de áreas de ação, conforme apontam Borges e Araújo (2011). Apesar das dificuldades que este tipo de organização sofre, visto que, conforme a Teoria da Complexidade afirma, há uma sensação de desordem constante, proporcional a sua complexidade (SERVA, 1992), realizar um planejamento estratégico compatível com as especificidades dessa instituição torna-se importante para haver um cenário propício à auto-organização.

Percebeu-se que o acompanhamento de egressos da pós-graduação *stricto sensu* é uma ação estratégica necessária nas universidades, pelos benefícios que tal ação poderá promover, sejam eles: fornecimento de subsídios que permitem ao curso avaliar o seu impacto na carreira dos egressos, potencializar a formação de seus futuros alunos (MACCARI; TEIXEIRA, 2014), bem como viabilizar *networking*, desenvolvimento de pesquisa e troca de experiências entre a universidade e seu egresso (TEIXEIRA, 2015).

Não se pode ignorar, entretanto, a influência que a CAPES exerce na motivação da universidade em realizar o acompanhamento do egresso. A organização universitária também tem interesse nesta ação estratégica, pois, ao ter sucesso no acompanhamento do egresso e verificação de seu impacto social, a probabilidade de obtenção de recursos financeiros para patrocinar pesquisas e manter ou melhorar a infraestrutura da pós-graduação é maior. Apesar das críticas acerca desta medida, observa-se que a metodologia de avaliação usada pela

CAPES pode impulsionar a universidade para uma maior excelência na realização de sua gestão estratégica.

Compreende-se, ainda, como limitação desta pesquisa o recorte não empírico, ou seja, que não tratou da comprovação acerca dos elementos que envolvem o objeto da análise realizada. No entanto, não se afastou a relação sujeito/objeto na temática abordada (WHETTEN, 2003). Por fim, sugere-se o aprofundamento das investigações acerca do acompanhamento de egressos no âmbito dos programas de pós-graduação, por meio de estudos longitudinais que envolvam a percepção de egressos e dos coordenadores de tais programas, sob a ótica da *Resource Based View (RBV)* (BARNEY, 1991), para contemplar as ações estratégicas que se materializam a partir dos recursos que tais programas detêm.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Marcia Cristina Esteves. “**Administração complexa**”: revendo as bases científicas da Administração. ERA Eletrônica, v. 2, nº 1, p. 1-18, jan-jun. 2003.

ALCADIPANI, Rafael. **Academia e a fábrica de sardinhas**. O&S, v. 18, nº 57, p. 345-348, abr-jun. 2011.

ANDRIGUETTO JUNIOR, Haroldo; MEYER JUNIOR, Victor; PASCUCCHI, Lucilaine; SANTOS, Aureo dos. **Estratégias Acadêmicas e suas manifestações – o discurso e a prática**. Revista GUAL. Florianópolis, v. 4, nº 3, p. 126-152, set-dez. 2011.

BARNEY, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, 17(1), 99–120.

BERTERO, Carlos Osmar; ALCADIPANI, Rafael; CABRAL, Sandro; ROSSONI, Alexandre Faria Luciano. **Os desafios da produção de conhecimento em Administração no Brasil**. EBAPÉ, v. 11, nº 1, p. 181-196, março. 2013.

BORGES, Djalma Freire; ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. **Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do Centro de Ciências Sociais Aplicadas na UFNR**. RAP, v. 35, nº 4, p. 63-76, jul-ago. 2001.

CAPES (2014a). **História e missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> Acessado em 10 de ago. de 2016.

CAPES (2014b). **Sobre a avaliação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acessado em 10 de ago. de 2016.

DANTAS, Flávio. **Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação**. RBPG, v. 1, nº 2, p. 106-172, nov. 2004.

MACCARI, Emerson Antonio; ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de; NISHIMURA, Augusto Takerissa.

RODRIGUES, Leonel Cezar. **A gestão dos programas de Pós-graduação em Administração com base no sistema de avaliação da CAPES**. Revista de Gestão USP, v. 16, nº 4, p. 1-16, out-dez. 2009.

MACCARI, Emerson Antonio; TEIXEIRA, Gislaine Cristina dos Santos. **Estratégia e**

planejamento de projeto para acompanhamento de alunos egressos de programas de pós-graduação *stricto-sensu*. Rev. Adm. UFSM, v. 7, nº 1, p. 101-116, mar. 2014.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Política de expansão da educação superior no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 20, nº 60, p. 31-50, jan-mar. 2015.

MARTINS, Cibele Barsalini; MACCARI, Emerson ANtonio; STROPOLI, José Eduardo; ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de; RICCIO, Edson Luiz. **A influência do sistema de avaliação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiro.** Revista GUAL, v. 5, nº 3, p. 155-178, dez. 2012.

MARTINS, Sergio Bomfim. MACCARI, Emerson Antonio; MARTINS, Cibele Barsalini. **A abordagem de múltiplos critérios na priorização de projetos em um Programa de Mestrado Profissional.** CONTECSI, São Paulo, Brasil, 2013.

MEYER JR, Vicor; PASCUCCHI, Lucilaine; MANGOLIN, Lúcia. **Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas.** RAP, v. 46, nº 1, p 49-70, jan-fev. 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 8ª edição. 2005.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; MELO, Pedro Antônio de Melo. **A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos.** XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis. 2011

MORITZ, Mariana Oliveira; MORITZ, Gilberto de Oliveira; MELO, Michelle Bianchini de; SILVA, Flora Moritz da. **A implantação do planejamento estratégico em organizações complexas: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina.** Revista GUAL. Florianópolis, v. 5, nº 1, p. 228-249, jan/abr. 2012.

NAVEIRA, Ruben Bauer. **Caos e complexidade nas organizações.** Revista da Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 32, nº 5, p. 69-80, Set-Out. 1998.

ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri; POLTRONIERI, Ligia Celoria; MACHADO, Lucy Marion C. Philadelpho. **A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação.** Revista Sociedade e Natureza, v. 24, nº 2, p. 243-253, mai-ago. 2012.

PAIVA, Angela Maria de. **Rumos e Perspectivas do Egresso do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu*.** Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, Campinas, São Paulo, 2006.

SERVA, Mauricio. **O paradigma da complexidade e a análise organizacional.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 32, nº 2, p. 26-35, Abr-Jun. 1992.

SOUZA, Irineu Manoel de. **Gestão das universidades federais brasileiras: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento.** Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TEIXEIRA, Gislane Cristina dos Santos. **Desenvolvimento de uma sistemática para acompanhamento de alunos e egressos sob a perspectiva da gestão de projetos.**

Dissertação de mestrado, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

TÔRRES, José Júlio Martins. **Teoria da complexidade: uma nova visão de mundo para a estratégia**. Integra Educativa. Curitiba, vol. II, nº 2, julho. 2005

VERCESI, Anibal; HOGAN, Daniel Joseph; CHAMBOULEYRON, Ivan; MARTINEZ, José Mario. **Os desafios da pesquisa no Brasil**. Caderno Temático – Suplemento do Jornal da Unicamp, ano I, nº 12, fev. 2002.

WHETTEN, D. A. Desenvolvimento de teoria. O que constitui uma contribuição teórica?.